



Poésie jeunesse et ouverture culturelle : le modèle des éditions bilingues Le Port a jauni

Laurine Casadei

► To cite this version:

Laurine Casadei. Poésie jeunesse et ouverture culturelle : le modèle des éditions bilingues Le Port a jauni. Education. 2021. hal-03341918

HAL Id: hal-03341918

<https://univ-fcomte.hal.science/hal-03341918>

Submitted on 13 Sep 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NoDerivatives 4.0 International License

Mémoire

Présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

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

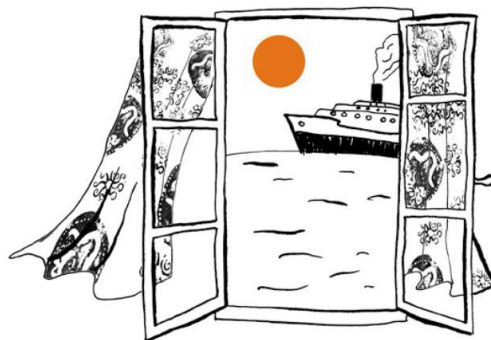
Mention 1^{er} degré, Professeur des Écoles

Poésie jeunesse et ouverture culturelle : le modèle des éditions bilingues Le Port a jauni

Présenté par

Laurine CASADEI

Sous la direction de
Madame Elodie BOUYGUES,
MCF littérature française, 9^e
section, UFC-INSPE



DECLARATION DE NON-PLAGIAT

Je soussignée, **Laurine CASADEI** déclare que ce mémoire est le fruit d'un travail de recherche personnel et que personne d'autre que moi ne peut s'en approprier tout ou partie.

J'ai conscience que les propos empruntés à d'autres auteurs ou autrices doivent être obligatoirement cités, figurer entre guillemets, et être référencés dans une note de bas de page.

J'étaye mon travail de recherche par des écrits systématiquement référencés selon une bibliographie précise, présente dans ce mémoire.

J'ai connaissance du fait que prétendre être l'auteur - l'autrice de l'écrit de quelqu'un d'autre enfreint les règles liées à la propriété intellectuelle.

A CHAMPAGNEY, le 03/052021

Nom et prénom

CASADEI Laurine

Signature :



Remerciements

Je tiens d'abord à remercier Madame Elodie Bouygues pour m'avoir accompagnée, conseillée et soutenue tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Je remercie également mes élèves pour leur participation et leur enthousiasme dans la réalisation des activités liées à ce mémoire. Je remercie dans le même temps leurs parents, en particulier ceux qui ont accepté de répondre à mes questions pour me permettre d'enrichir et d'étayer mes réflexions.

Je remercie les éditions Le Port a jauni pour l'incroyable richesse de leurs recueils et les supports audios proposés en libre accès sur leur site internet.

Pour finir, je remercie ma famille et mes collègues pour m'avoir soutenue dans ce projet.

DESCRIPTIF DU MEMOIRE

Champs scientifiques :

La poésie pour la jeunesse

La poésie à l'école

Objet d'étude :

Le rôle de la poésie jeunesse francophone mais surtout dans les traductions arabe-français et français-arabe des éditions Le Port a jauni et la question de la traduction et de l'intérêt didactique et pédagogique de présenter ces poèmes à l'école primaire.

Méthodologie :

Le mémoire de recherche a été élaboré sur la base d'analyses littéraires, didactiques et pédagogiques principalement.

Corpus :

Les recueils de poèmes de la maison d'édition Le Port a jauni.

Introduction

La poésie est un genre littéraire encore très opaque. N'est-il pas un des genres les plus craints dans le même temps qu'il est admiré pour sa beauté formelle ? L'école est le lieu de l'étude littéraire de tous les genres. Les enseignants du secondaire (mais aussi à l'école primaire) réservent en général un chapitre (timide ou ambitieux selon le rapport que l'enseignant a avec ce genre) à l'étude de la poésie. Notons que la poésie n'a de place en général qu'à l'école, c'est son lieu de vie. Elle y est découverte, analysée, dépecée, détestée et, dans de rares cas, appréciée. D'un autre côté, l'étude d'œuvres littéraires en langue étrangère prend de plus en plus de place dans l'enseignement en France (essentiellement dans le secondaire et les études supérieures).

La France a pourtant longtemps évincé les variations langagières dans le but d'imposer une identité commune et unique autour d'une langue, et ce, depuis l'ordonnance de Villers-Cotterêts en 1539 sous le règne de François I^{er}. C'est d'ailleurs en partie par la littérature que cette volonté nationaliste s'est affirmée. En outre, dans les années 1880 et 1890 l'Ecole est apparue comme un moyen de renforcer l'unité nationale à travers l'enseignement d'une langue commune (en limitant les variations régionales). C'est ainsi qu'au début du XXe siècle les langues régionales sont chassées de l'Ecole républicaine qui affirme sa mission de renforcer l'unité à travers une culture et un enseignement communs¹. De même, à chaque vague d'immigration au XXe siècle (d'abord italienne et espagnole puis magrébine essentiellement), l'Ecole française valorise l'assimilation, les langues maternelles n'y ont pas leur place.

Mais aujourd'hui nous pouvons observer une nouvelle volonté nationale de valoriser les langues étrangères, tout en maintenant la préséance de la langue française. L'Ecole possède toujours cette fonction d'assimilation au travers de la transmission d'une culture commune (au nom de l'égalité) mais elle est plus respectueuse des cultures de chacun et il arrive qu'elle fasse même entrer les langues maternelles dans l'Ecole. La littérature peut alors se présenter comme un vecteur de cette transmission linguistique.

Il s'agit donc dans ce mémoire de montrer l'intérêt (didactique, pédagogique, social) d'un travail autour la poésie pour la jeunesse à l'Ecole dans des éditions bilingues. Nous montrerons l'intérêt de réintégrer une certaine diversité linguistique et culturelle

¹ Cependant, dès la fin du XXe siècle, les langues régionales entrent à nouveau dans certains établissements scolaires. Ceci pour préserver les langues régionales menacées de disparition faute d'être pratiquées.

dans l'enseignement par ce biais. Pour ce faire, nous nous intéresserons en particulier à la langue arabe dans la poésie dans la mesure où elle est fréquemment assimilée à une certaine représentation de la culture musulmane, souvent déformée, qui est au cœur des questions actuelles qui affectent tant l'Ecole : lutte contre le racisme, éducation à la tolérance, à la sensibilité, respect d'autrui. En effet, la poésie dans les éditions bilingues est particulièrement enrichissante dans les apprentissages littéraires et culturels des élèves, mais également dans la construction de l'individu et de sa sensibilité.

Dans cette mesure, nous nous concentrerons sur les éditions Le Port a jauni (éditions marseillaises). Cette maison d'édition publie des livres pour la jeunesse écrits en arabe et traduits vers le français (ou inversement) qui correspondent parfaitement à la thématique que nous étudierons dans ce mémoire. Citons la maison d'édition elle-même : « Nos livres pour la jeunesse sont choisis pour leur dimension *poétique* et *artistique*. Certains albums initialement publiés en Egypte, au Liban, au Soudan sont traduits de l'arabe et adaptés dans une version bilingue (*Albums arabes*). D'autres sont issus d'une création et jouent avec le double sens de lecture du français et de l'arabe. »² En ce sens, les recueils issus de cette maison d'édition nous offrent une grande richesse culturelle et poétique pour nous interroger aussi bien sur la poésie à l'école que sur les questions de traduction ou encore sur les dimensions plus didactiques et pédagogiques liées à la poésie (bilingue ici). En outre, les illustrations des poèmes sont souvent très éloignées des standards des illustrations des livres pour la jeunesse. De plus, les ouvrages sont très contemporains (les dates de publications vont de 2015 à 2021) et sont souvent accompagnés de créations sonores. Dans cette mesure, l'incroyable richesse tant au niveau des possibilités de questionnement qu'au niveau du matériau (textes, sons et images) proposée par ces éditions nous amène à concentrer notre réflexion principalement sur ces recueils.

Ajoutons que les recherches et conclusions qui seront exposées dans ce mémoire ont été faites dans une perspective d'enseignement à l'école primaire, donc pour des enfants âgés de 3 à 10 ans (cycles 1, 2 et 3).

Nous analyserons des poèmes des éditions Le Port a jauni (voire, ponctuellement d'autres œuvres ou situations), mais également des situations didactiques et pédagogiques

² Site internet des éditions Le Port a jauni, onglet « À propos », URL : [www. leportajauni.fr/a-propos/](http://www.leportajauni.fr/a-propos/) [date de dernière consultation : 21/04/2021].

afin d'enrichir les arguments exposés dans le mémoire. Nous nous appuierons sur les réflexions de certains auteurs, traducteurs et chercheurs pour étayer nos arguments.

Au premier plan, nous essaierons de répondre à la question suivante : Qu'est-ce que les poèmes, dans les éditions bilingues français-arabe ou arabe-français du Port a jauni, peuvent apporter dans une classe (à l'école primaire) en termes de découverte poétique et d'approche sensible de la langue, des langues, de la compréhension de soi, d'autrui, et du monde ?

Au second plan, nous nous demanderons quelles valeurs (républicaines) la lecture, voire l'étude de ces poèmes permettent de transmettre.

Pour cela, nous nous interrogerons d'abord sur la place de la poésie au programme de l'école primaire et de son enseignement. Nous nous arrêterons ensuite un moment sur la question de la traduction et du bilinguisme dans la poésie. Nous interrogerons également la place de la plasticité et de la musicalité dans la poésie (en particulier dans la poésie bilingue). Par la suite, nous concentrerons notre réflexion autour de la langue étrangère en poésie et de l'ouverture sur le monde. Nous finirons par décrire et analyser une mise en œuvre pédagogique à l'école maternelle.

Sommaire

1. La poésie au programme de l'école primaire, quel enseignement ?

- 1.1. La poésie : vers une définition impossible
- 1.2. La poésie à l'école
 - 1.2.1. Les recommandations officielles, quelle poésie ?
 - 1.2.2. Renouveler la pédagogie des textes poétiques
 - 1.2.3. Quelles activités autour de la poésie ?

2. La question de la traduction du texte et du bilinguisme dans la poésie

- 2.1 L'intérêt d'un ouvrage bilingue : un intérêt à l'école
- 2.2 La poésie intraduisible ?

3. Plasticité, musicalité et traduction

- 3.1. La beauté formelle des recueils
 - 3.1.1. L'illustration
 - 3.1.2. La calligraphie
- 3.2. La dimension musicale

4. La poésie en langue étrangère, ouverture sur le monde

- 4.1. Une langue étrangère dans la langue
- 4.2. Education à la beauté et plaisir de lecture
- 4.3. Compréhension de soi, d'autrui et du monde
- 4.4. Ouverture culturelle

5. Mise en œuvre pédagogique

- 5.1. Les programmes et recommandations officielles
- 5.2. Expérience pédagogique : une séquence en classe
 - 5.2.1. Le contexte de classe et les modalités de mise en œuvre
 - 5.2.2. Quels obstacles ? Quelles réussites ? Quelles conclusions ?

Des rituels poétiques

1. La poésie, au programme de l'école primaire, quel enseignement ?

1.1. La poésie : vers une définition impossible

Définir la poésie, quel défi impossible ! « Qu'est-ce que la poésie ? Où la trouve-t-on ? » La difficulté de ces questions réside dans l'essence même du texte poétique. Le texte poétique est en mouvement, il n'est jamais figé, sa définition ne peut être universelle. Selon Jean-Yves Debreuille, la poésie est « partout, si l'on donne à ce mot son sens le plus général qui fait qu'il y a une poésie de la nature, de l'enfance, des vieilles pierres, des soleils couchants, dont la société est grande consommatrice. Bien plus réduite si l'on entend par là ces textes que produisent des écrivains un peu particuliers que sont les poètes »³. La poésie est donc vivante, polymorphes, elle est mouvante, elle ne se saisit pas en tant qu'objet concret que l'on pourrait décrire et définir.

Mais alors, qu'est-ce qu'un poète ? Voilà encore une question bien complexe. Michel P. Shmitt l'exprime très bien : « Autant la définition même implicite du romancier va de soi - quelqu'un qui écrit des romans, et il suffit d'en avoir écrit un seul pour mériter le titre -, autant celle du dramaturge ne fait pas difficulté, autant celle de " poète " d'entrée de jeu gêne : est-ce quelqu'un qui écrit des vers ? »⁴. De nos jours, il semble évident que nous ne pouvons répondre par l'affirmative à cette dernière question. Il est admis que l'on trouve des textes poétiques en vers comme en prose. En supposant que nous réduisions la définition de la poésie à ce qu'est un texte poétique (il faut réduire le champ pour s'approcher d'une définition précise), ne pourrions-nous pas affirmer que la définition du poète, en tant que producteur de texte poétique, réside dans « une certaine vision du monde » mise en rapport avec « la quête d'un langage autre »⁵ ? Dans ce cas, le poète, et donc la poésie peuvent se rencontrer partout, ils n'en demeurent pas moins *insaisissables*.

L'absence de réponse à toutes ces interrogations ne serait-elle pas l'essence même de la définition de la poésie ? Pourrions-nous parler de poésie, de poète ou de texte

³ Jean-Yves Debreuille (dir.), *Enseigner la poésie ?*, PU. Lyon, coll. « IUFM », 1995, p. 5.

⁴ *Ibid.*, p. 116.

⁵ *Ibid.*, p. 116.

poétique (si nous réduisons la poésie à un écrit) si nous pouvions en saisir la définition de façon concrète ?

Tendons alors vers l'identification de caractéristiques essentielles à la poésie et au poème. Mentionnons ici la dimension « vocale » de la poésie (que nous développerons plus précisément plus tard dans le mémoire). Serge Gaubert affirme que la définition la plus pertinente que l'on peut donner de la poésie est « celle qui la rattache à la vocalité, qui en fait un moyen d'expression spécifique en ce qu'il tient compte de l'origine vocale du langage. La poésie cultive à l'intérieur de la littérature une qualité que la prééminence de la lettre, de l'écrit tend à faire oublier ; elle travaille à conserver vive une voix qui ailleurs, autour d'elle, se perd. En portent témoignage les noms des formes poétiques traditionnelles : sonnet, rondeau, triolet, ode ... »⁶. La *dimension orale* du langage fait partie de l'essence de la poésie et du poème. Une grande partie de la production poétique n'est-elle pas faite pour être lue ? N'attribuons-nous pas communément une dimension musicale au langage poétique ? Reprenons les propos de J.Y. Debreuille : « Pour Valéry, entre poésie et roman, c'est affaire d'oreille : "Le poème est au roman ce que le son est au bruit" ; et il affirme dans ses *Cahiers* : "La poésie sur le papier n'a aucune existence, elle est alors ce qu'est un appareil dans l'armoire, un animal empaillé sur un rayon. " »⁷.

La poésie (en tant que texte poétique) est donc en mouvement, en travail, elle est insaisissable et ne cesse d'évoluer en fonction des siècles, des auteurs et des lecteurs. En effet, la mise en voix d'un poème repose nécessairement sur la subjectivité attenante au langage oral. Si l'oralité fait partie de ce qu'est la poésie, nous ne pouvons la concevoir de manière identique d'une personne à l'autre puisque que l'oralité ne s'écrit pas, elle se met en voix, elle se ressent. Le lecteur lit un poème selon son expérience, sa compréhension du poème, sa sensibilité, qui lui sont propres, et qui font de sa lecture, une lecture unique, individuelle. En ce sens, la poésie est vivante, elle vit en chaque lecteur, le poète n'a pas de rôle plus important que celui de permettre à chacun de s'exprimer (d'exprimer ce qu'il est, ce qu'il ressent) à travers un texte déjà rédigé qu'est le poème. « Lorsque le langage se dépose sur la page – y perd sa voix – il n'apparaît plus que comme un sédiment, une trace vidée, le signe d'un corps absent, d'une voix, d'une vie perdue »⁸, le poète transmet son œuvre, il la couche sur le papier pour qu'un autre puisse lui rendre le sens qu'elle a « perdu » en se transformant en texte. Un nouveau sens

⁶ *Ibid.*, p. 156.

⁷ *Ibid.*, p. 157.

⁸ *Ibid.*, p. 153.

apparaît, celui que le lecteur lui donne en fonction de sa lecture, en lui donnant une nouvelle forme orale, celle qui est propre à l'individu en question.

Ces quelques lignes qui tentent de démontrer la nécessaire absence de définition de la poésie nous amènent à citer à nouveau Jean-Yves Debreuille :

« La poésie porte en elle tout le paradoxe de l'école, qui vise à la réalisation de chacun dans et par une activité collective qui non seulement ne lui est pas une gêne, mais sans laquelle elle ne pourrait pas être. On est ici au cœur même de l'éducation, et bien au-delà du simple apprentissage fonctionnel de la lecture-écriture » (J-Y. Debreuille, *Enseigner la poésie ?*, 1995)⁹.

La poésie est une œuvre à la fois individuelle (écrite par un poète) et collective (lue par un lecteur, qui lui rend une dimension orale). Elle permet la réalisation de l'individu. Ces allers-retours entre *collectif* et *individuel* sont permanents dans l'apprentissage scolaire, ils sont essentiels à la construction de l'individu appartenant à un groupe. Cette identité partagée, entre la poésie et le rôle de l'école, nous amène à nous demander quelle poésie est enseignée à l'école et sous quelles modalités.

1.2. La poésie à l'école

Quelle poésie à l'école ? Sous quelles modalités ? La question est cruciale quand on pense que sans l'école l'écriture poétique resterait inconnue de la plupart des personnes. Dans le cercle familial et dans la sphère sociale, la poésie peine à faire sa place. Peut-être pourrions-nous attribuer cet écueil à la difficulté que chacun rencontre pour saisir la poésie, comme nous l'avons expliqué précédemment. Il n'en est pas moins qu'il s'agit de la première « littérature » que les enfants, puis les élèves de maternelle rencontrent à travers les comptines, les chansons, les poèmes. Il persiste cependant des inquiétudes et des résistances (liées à la dimension floue et insaisissable de la poésie) à l'idée d'étudier, d'enseigner et de pratiquer la poésie. C'est pourquoi, nous ouvrirons cette partie en citant André Breton : « que l'on se donne donc la peine de pratiquer la poésie »¹⁰.

⁹ *Ibid.*, pp. 8-9.

¹⁰ André Breton, *Entretiens 1913-1953*, Paris, Gallimard, 1973, cité par Le groupe de Recherche d'Ecouen (J. Jolibert, C. Sraiki, L. Herbeaux) dans *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*, Hachette Education, 1992, p. 31.

1.2.1. Les recommandations officielles : quelle place pour la poésie ? Quelle poésie ?

En ce sens, il convient d'observer les programmes et les listes d'ouvrages dans les recommandations officielles pour noter la place que la poésie y tient et de quelle poésie il s'agit.

En effet, les programmes de l'école primaire sont explicites sur le sujet. Dès le cycle 1, les élèves doivent être en mesure de « dire de mémoire et de manière expressive plusieurs comptines et poésies »¹¹. Les enfants sont donc confrontés et sensibilisés à la sonorité poétique dès leur plus jeune âge. En outre, il est attendu des élèves de cycle 2 qu'ils puissent « écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche ». Il est, par exemple, recommandé de mettre en place des projets d'écriture dans lesquels la création de poèmes (entre autres) est recommandée. C'est alors que nous pouvons relever que la poésie à l'école est conçue à travers diverses approches : allant de l'écoute à la mémorisation et récitation, en passant par la production. Au cycle 3, les programmes contiennent une rubrique supplémentaire intitulée « culture littéraire et artistique » qui montre une volonté plus affirmée de faire vivre l'expérience de la littérature aux élèves en tant que culture commune. On note alors que, bien que la dimension culturelle de la littérature soit évidemment présente dès l'école maternelle, il faut attendre les programmes de cycle 3 pour qu'un item s'y consacre pleinement. Avant cela, la culture littéraire est comme disséminée dans toutes les disciplines sans qu'elle soit formulée comme un apprentissage à part entière, sans être bornée à quelques grains de poussières déposés ici et là en cours de français.

En outre, l'enseignement d'une langue vivante, qui commence dès le cycle 2, permet aux enseignants d'introduire des poèmes dans d'autres langues afin de pratiquer des lectures comparatives. C'est alors qu'un réel travail autour des différentes cultures et autour de la dimension étrangère de la langue poétique peut également être abordé sous

¹¹ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Programmes pour les cycles 2, 3, 4*, 2015, disponible en ligne, URL : www.education.gouv.fr/au-bo-special-du-26-mars-2015-programme-d-enseignement-de-l-ecole-maternelle-3413 [consulté le 05 janvier].

divers aspects. Il est donc possible de sensibiliser les élèves très tôt à la lecture (ou à l'écoute) de poèmes ou de textes poétiques à travers différentes perspectives.

Nous pouvons constater que les programmes de l'école primaire laissent tout le loisir à l'enseignant d'enseigner la poésie sous différents aspects, que ce soit au cycle 1, 2 ou 3. Mais de quelle poésie s'agit-il ?

Il existe des « listes de référence » d'ouvrages, publiées par le ministère de l'Education Nationale et de la jeunesse¹² qu'il convient d'observer pour comprendre vers quelle ligne directrice l'enseignement de la poésie tend. Nous noterons d'abord que, dans ces listes de références, on trouve une diversité importante au sein des recueils de poésie. Les recueils « classiques » et « patrimoniaux » ne sont pas écartés, mais cohabitent avec des recueils contemporains, offrant ainsi un champ culturel et temporel plus large. Par exemple, au cycle 3, on retrouve *L'ogre de Moscovie* de Victor Hugo (ouvrage patrimonial) aux côtés de *Ici* de Jean-Pierre Siméon (ouvrage contemporain). On trouve également des ouvrages « pour la jeunesse » et des ouvrages « pour tous ». *Liberté* de Paul Eluard n'est-t-il pas destiné à tout âge ? tandis que *Les Animaux de tout le monde* de Jacques Roubaud n'est-il pas plus spécifiquement destiné à la jeunesse ? On observe d'ailleurs cette double présence de la littérature pour la jeunesse et de la littérature pour tous à travers les choix des maisons d'éditions : d'un côté nous avons Gallimard jeunesse, Milan jeunesse, Didier jeunesse etc. et d'un autre, des maisons d'éditions telles que Cheyne, Tertium. Observons alors plus largement ces recommandations : quelle place pour cette poésie (et sa diversité) ?

D'après le document *Sélection d'ouvrages pour une première culture littéraire à l'école maternelle, pourquoi et comment s'est opérée cette sélection ?*, la littérature au cycle 1 vise à favoriser la « construction d'un rapport au langage, au monde, à soi et aux autres ». En ce sens, la poésie paraît être un support adéquat. En outre, il est recommandé d'entrer dans ce rapport à la littérature par l'oral : quoi de mieux que les comptines et les poèmes pour cela ? Il s'agit donc, une fois de plus de sensibiliser les élèves à la *sonorité* et à la *musicalité* de la poésie, qui prennent tout leur sens dans les comptines qui tiennent une place prépondérante à l'école maternelle. Il s'agit d'ailleurs souvent de leur premier

¹² Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, DGSCO : La littérature à l'école, *Sélection d'ouvrages pour entrer dans une première culture littéraire, école Maternelle ; La littérature à l'école, Listes de référence, cycle 2 ; La littérature à l'école, Listes de référence, cycle 3*, Eduscol, 2020, disponible en ligne, URL : <https://eduscol.education.fr/cid135424/lectures-a-l-ecole-des-listes-de-reference.html> [consulté le 15 mars].

contact avec la poésie. L'école maternelle apparaît alors comme la porte d'entrée vers un monde poétique jusqu'alors inexploré, elle a, en ce sens, une mission primordiale : *faire aimer la poésie*.

Cependant, force est de constater que dans la liste des recommandations, la poésie ne tient qu'une place minoritaire par rapport à l'album et au roman. A l'école maternelle, la liste de référence classe les ouvrages en 5 items dont 3 sont consacrés au récit, laissant donc peu de place aux poèmes. Il est cependant difficile d'estimer exactement la part de la poésie dans ces ouvrages dans la mesure où le genre n'est jamais mentionné dans les tableaux. Nous noterons toutefois, dans la partie « Entrer par les pratiques orales de transmission », la présence de comptines en langue française mais également en langues étrangères : *Comptines et chansons du Papagaio*, « Le Brésil et le Portugal en 30 comptines » de Magdeleine Larsle, *Anthologie de la comptine traditionnelle francophone* de Andy Arleo, Marie Caetano, Laurentine Marie et Rémi Guichard, *Mon imagier de comptines anglaises* de Tony Ross. La présence de poèmes est, quant à elle, plus ténue. Les éditeurs et les auteurs sont variés, laissant une place aux maisons d'édition moins connues, bien qu'on retrouve principalement les éditions Gallimard Jeunesse, Didier Jeunesse, Seuil Jeunesse, L'école des loisirs, Hachette, et Nathan.

Au cycle 2, nous pouvons facilement comparer la place tenue par chaque genre littéraire car les ouvrages sont classés selon ce critère (classement par genre). La rubrique « Poésie » ne compte que 21 références et la rubrique « Comptines, abécédaires et jeux langagiers » (donc qui ne contient pas que des comptines) n'en compte que 9. Les albums ont à eux seul 106 références, les romans en ont 52, bien loin des références poétiques. En outre, la liste se veut un juste équilibre entre ouvrages patrimoniaux et contemporains. Il s'agit de permettre « une ouverture sur le monde d'hier et d'aujourd'hui »¹³. En effet, la liste propose de nombreux ouvrages contemporains, en laissant de côté la prépondérance des textes patrimoniaux que les générations précédentes ont connus. Mais, alors, regardons de plus près les références poétiques : les poèmes « classiques » (selon la dénomination utilisée par le document) sont largement minoritaires, laissant ainsi la possibilité d'aborder davantage de textes poétiques plus contemporains. Il demeure cependant un grand absent, ou tout du moins un type de poèmes très minoritaire : la

¹³ Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, DGSCO, *La littérature à l'école, Listes de référence, cycle 2*, Eduscol, 2020, disponible en ligne, URL : <https://eduscol.education.fr/cid135424/lectures-a-l-ecole-des-listes-de-reference.html> [consulté le 15 mars].

poésie étrangère. La rupture avec une poésie très ancrée dans la tradition n'est pas si franche. D'ailleurs, aucun recueil de poèmes des éditions *Le Port a jauni* n'est proposé.

Cependant, dans les listes du cycle 3, on peut constater que les œuvres sont plus variées. Le classement est réalisé selon les mêmes modalités que pour le cycle 2, mais cette fois la liste de référence d'ouvrages de poésie est bien plus riche, comptant 37 œuvres issues d'éditions et d'auteurs de différentes époques, de différents styles, et même de différentes aires géographiques. On y trouve des œuvres asiatiques, comme *Cent onze Haïku* de Bashô, ou des auteurs hispanophones comme Pablo Neruda. La poésie étrangère peine globalement à pénétrer la sphère scolaire (les romans sont issus d'aires géographiques plus variées). On trouve cependant le recueil de Raphaële Frier, *Nous irons au bois*, des éditions *Le Port a jauni*. Il n'en demeure pas moins que la liste de références poétiques est bien moins complète et moins diversifiée que pour la plupart des autres genres littéraires. Les œuvres étrangères sont globalement extrêmement minoritaires dans les références proposées (quel que soit le genre).

La poésie en langue étrangère peine encore à faire sa place à l'école. Le genre en lui-même apparaît trop souvent comme un genre hermétique, même lorsqu'il est issu d'œuvres françaises. Ne serait-ce pas cet hermétisme, cette étrangeté de tout texte poétique (même s'ils sont écrits dans notre langue maternelle) qui freinent l'Education Nationale et les enseignants pour proposer de la poésie étrangère ?

1.2.2. Renouveler la pédagogie des textes poétiques

Comment enseigner, au plutôt transmettre la poésie aujourd'hui ? Concentrons d'abord notre argument sur un principe essentiel de l'enseignement : la *liberté pédagogique*. En effet, tout enseignant (en France) doit conformer son action aux programmes officiels, mais il possède une liberté extrême dans le choix des moyens d'y parvenir. En ce sens, nous nous demanderons quel rôle la liberté de l'enseignant a à jouer dans le choix et dans la transmission des textes poétiques à l'école.

Comme l'a si bien expliqué Bruno Gelas :

« Passés les moments de grâce de l'enseignement préparatoire et élémentaire, où l'apprentissage du poème s'assimile à l'exercice de la récitation, et au fur et à mesure que l'on avance dans les classes du collège et du lycée, il règne sur

l'enseignement de la poésie l'ombre d'une difficulté de plus en plus opaque et résistante. » (Cité par J-Y. Debreuille, *Enseigner la poésie*, 1995)¹⁴.

Comme nous l'avons dit plus tôt, enseigner la poésie inquiète, les enseignants redoutent l'explication des textes poétiques, justement parce qu'il est impossible de le faire de façon pleinement objective. Jean-Pierre Siméon a dit :

« Je crois qu'il faut se déculpabiliser. Bien sûr qu'il faut comprendre le poème mais le grand malentendu tient au terme de « compréhension ». Parce que nous sommes justement dans une tradition scolaire qui privilégie le rationnel, le logico-rationnel, nous avons le sentiment que « comprendre » c'est entrer dans cette réception logico-rationnelle de l'écrit et nous avons à ce moment-là, des modalités de lecture qui sont très figées, très normées ; on prélève des informations successivement, on les met en relation, on a des conclusions partielles, puis on arrive comme ça en général à une conclusion, une clôture du texte qui nous satisfait parce qu'à la fin, nous pouvons résumer le texte » (J-P. Siméon, « L'école, l'enseignant, la poésie », 2013)¹⁵.

Mais lire de la poésie ce n'est pas cela, il faut se détacher d'une explication rationnelle de la poésie. Comment l'enseignant redoutant la poésie pourrait-il faire un choix éclairé en matière de pédagogie à adopter dans la transmission poétique ? Il faut accepter que la poésie soit mouvante, qu'elle fasse appel à notre sensibilité, et qu'en ce sens elle ne puisse se résumer à des conclusions aux termes d'un raisonnement logique, comme on le ferait pour expliquer un phénomène scientifique. La compréhension d'un texte poétique ne se réduit pas à relever les informations explicites du texte pour faire des liens et en tirer l'implicite. Au contraire, la compréhension d'un texte poétique réside dans les liens subjectifs que le lecteur (ou l'auditeur) construit. Par exemple, pour un même poème la thématique de la nuit sera rassurante pour certains (voire apaisante) tandis qu'elle sera angoissante pour d'autres. Les compréhensions et interprétations du poème ne pourront donc aller parfaitement dans le même sens. C'est là que la liberté de l'enseignant doit s'allier à son obligation de formation. Jean-Pierre Siméon conseille, avant toute chose, de

¹⁴ Cité par Jean-Yves Debreuille (dir.), *op.cit.*, p. 163.

¹⁵ Conférence de Jean-Pierre Siméon, « L'école, l'enseignant, la poésie », 2013, p. 3. Disponible en ligne, URL : http://lasemainedelapoesie.assoc.univ-bpclermont.fr/sites/default/files/poetes/PJ43_RemueNetJeanPierreSimeon_conf.pdf [consulté le 19/11/2020].

lire de la poésie pour le plaisir, sans visée pédagogique, de se familiariser avec elle, de la laisser nous habiter avant de demander aux élèves de le faire. Être enseignant, c'est prendre le risque de perdre le contrôle, la poésie nous l'impose. La poésie est par essence libre, elle n'est pas soumise aux contraintes de la syntaxe, de la grammaire, du sens, de la rationalité. La liberté de l'enseignant dans le choix des ouvrages et de la pédagogie à adopter pour leur transmission ne peut s'écarter de cela, il doit permettre aux élèves de faire l'expérience de cette liberté. En ce sens, il ne doit pas se risquer à proposer des œuvres infantiles qui effaceraient l'essence même de la poésie.

Mais alors, quelle poésie proposer et comment renouveler la pédagogie des textes poétiques ? Voici un enjeu didactique important. Le choix du poème est essentiel. N'avons-nous pas affirmé plus tôt que l'essence même de la poésie réside dans son caractère insaisissable, libre et subjectif ? C'est alors que Jean-Pierre Siméon nous met en garde à propos de la poésie pour la jeunesse :

« La poésie pour la jeunesse, même quand elle a été écrite par des poètes tout à fait estimés, importants, a souvent été une poésie dévaluée. Comme si le poète lorsqu'il écrit pour les enfants, en voulant se mettre tellement à la portée des enfants, perdait en chemin la poésie. Il va vers une si grande simplification qu'il oublie le mystère de la poésie, la complexité de la langue. Or ce qui fait la poésie, c'est ça : l'opacité du texte, la complexité de la langue. Si vous gomez ça, vous gomez la poésie » (J-P. Siméon, « L'école, l'enseignant, la poésie », 2013)¹⁶.

Si nous proposons un poème dont le sens est élucidé à la première lecture et qui est valable pour tous (c'est-à-dire qu'il n'implique aucun débat interprétatif), pouvons-nous encore parler de poésie ? Le choix du corpus de poème que l'on souhaite transmettre aux élèves ne peut aller à l'encontre de l'essence même de la poésie, sinon ce n'est pas une transmission poétique, c'est autre chose. Il sera alors beaucoup plus pertinent de proposer des textes poétiques « pour tous » ou pour la jeunesse mais sans « édulcorant » ni « arôme artificiel » en faisant varier plus volontiers les *niveaux de lecture* d'une classe à l'autre plutôt que les textes en eux-mêmes, afin de s'assurer de ne pas perdre en chemin l'essence même du genre. C'est ce que préconise Jean-Yves Debreuille¹⁷ à la suite des

¹⁶ Conférence de Jean-Pierre Siméon, *op.cit.*, p. 10.

¹⁷ Jean-Yves Debreuille (dir.), *op.cit.*, 1995.

conclusions d'une expérience réalisée par ses soins dans différents niveaux de la scolarité.

C'est alors qu'émerge un autre point essentiel dans la pédagogie renouvelée des textes poétiques. Que doit-on transmettre ?

« La poésie sollicite la langue là où personne ne le fait, elle récuse les parlers ordinaires et utilitaires, les stéréotypes, les formules usées... La langue poétique peut ainsi paraître inhabituelle, étrange. Mais cette étrangeté-là n'est pas facilité ou coquetterie, ni hermétisme pour initiés. Elle parle pour tout le monde. En tant que personne, l'élève est interpellé par la poésie : elle retravaille son rapport à sa propre langue, et elle exprime dans son parler un rapport aux autres, au monde et à soi-même. L'élève lecteur de poésie est sollicité par cette rencontre, séduit, inquiété, enrichi, éclairé, amusé, ... » (MEN, *La poésie à l'école*, 2004)¹⁸.

En ce sens, la poésie mobilise la sensibilité de l'individu, elle l'implique intimement, elle le déstabilise, c'est pourquoi il ne faut pas craindre de laisser entrer la subjectivité dans l'étude et la transmission poétique. La subjectivité est le premier outil utilisé par tout lecteur de poème pour le comprendre. C'est d'ailleurs l'outil le plus pertinent, celui que fait qu'un élève a compris qu'il s'agissait d'un texte poétique. Mais qu'est-ce que comprendre un poème ? Nous l'avons dit, nous ne pouvons pas suivre un simple raisonnement logico-rationnel pour comprendre la poésie. Jean-Pierre Siméon nous suggère de regarder alors du côté de l'étymologie du mot « comprendre ». « Comprendre » vient du latin « cum-prehendere » qui signifie « prendre avec, dans une totalité, étreindre au sens propre¹⁹ ». En ce sens, comment pourrions-nous comprendre sans impliquer notre personne, notre sensibilité ? Cela est d'autant plus vrai lorsqu'il s'agit de poésie puisque lire ou se faire lire de la poésie, c'est faire dialoguer différentes personnalités, différentes sensibilités. C'est donc inmanquablement subjectif. La pédagogie renouvelée des textes poétiques doit prendre en compte la subjectivité, elle doit encourager l'apprenant à faire interagir le texte avec sa sensibilité, à exprimer ce qu'il ressent indépendamment de ce que « veut dire le texte ». Il s'agit du premier niveau de compréhension, le plus immédiatement accessible mais également le plus riche, c'est celui qui fait vivre la poésie, qui lui donne son sens. Le Ministère de L'Education

¹⁸ Ministère de l'Education nationale, « La poésie à l'école », Mars 2004, p. 1.

¹⁹ Conférence de Jean-Pierre Siméon, *op.cit.*, p. 14.

Nationale l'affirme également : « il ne s'agit pas, en poésie, de tout expliquer mais de laisser la langue agir, y compris dans ses points d'obscurité, et de faire confiance au poème qui travaille la langue autant qu'à celui qui le reçoit, " en sourdine " »²⁰. Citons encore Jean-Pierre Siméon :

« Il faut revendiquer la subjectivité : oui, on comprend avec sa subjectivité. Alors qu'on l'a jusqu'ici écartée de l'enseignement comme une mauvaise chose tout simplement. On ne doit pas dire ce qu'on pense soi du poème. Or moi je dis, comprendre le poème c'est d'abord dire ce qu'on en ressent soi, ce qu'on en perçoit soi-même. En sachant que ce que l'Autre en perçoit, augmente ma propre vision. ». (J-P. Siméon, « L'école, l'enseignant, la poésie », 2013)²¹.

Bien qu'elle soit subjective, la lecture de poème n'est pas nécessairement individuelle. En effet, l'interaction entre les différentes subjectivités permet au groupe d'enrichir sa compréhension. En outre, la poésie, en plus d'être insaisissable, libre et *subjective* est un partage, c'est une intimité offerte au lecteur, c'est une invitation à se laisser transporter à l'intérieur même de sa conscience. En ce sens, la poésie, dans le même temps qu'elle est individuelle est également collective. Y-a-t-il poésie si on est seul devant sa feuille à écrire nos pensées sans jamais les partager et sans offrir la possibilité à un lecteur (quel qu'il soit) de faire vivre le poème à travers sa sensibilité propre ? La pédagogie des textes poétiques gagnerait à laisser l'expression de la subjectivité (individuelle) des élèves tout en offrant la possibilité de dialoguer dans le groupe et donc de faire grandir sa compréhension du texte.

Il ne faut cependant pas oublier un autre point important, les pédagogues actuels n'ont ne cesse de répéter qu'il faut que les élèves soient conscients de ce qu'ils font, de ce qu'ils manipulent, des apprentissages qu'ils coconstruisent. Mais comment rendre clair tout cela lorsqu'on manipule un objet aussi abstrait qu'un poème ? Jean-Pierre Siméon nous offre quelques pistes de réflexion. Pour lui il faut :

« problématiser la notion de poésie. Faire en sorte de proposer aux enfants un répertoire si vaste, si large, si contradictoire à l'intérieur de lui-même, qu'il ne dise pas aux enfants : "la poésie c'est ça", mais qu'il suscite chez les enfants, la question perpétuelle : " Qu'est-ce que la poésie ?" Qu'il n'y ait que des réponses

²⁰ Ministère de l'Education nationale, « La poésie à l'école », Mars 2004, p. 2.

²¹ Conférence de Jean-Pierre Siméon, *op.cit.*, p. 14.

provisaires, toujours révocables, qui nous portent toujours en avant dans la compréhension de ce qu'est la poésie » (J-P. Siméon, « L'école, l'enseignant, la poésie », 2013)²².

Il faut que l'élève comprennent clairement que la poésie est insaisissable, qu'elle peut être définie de mille manières. L'élève doit savoir qu'il écoute ou qu'il lit de la poésie, il doit être conscient qu'un texte poétique ne se comprend pas comme un récit. Il doit être mis en position de « se laisser faire », de se laisser porter par les mots sans en chercher le lien syntaxique ou logique immédiat. Et enfin, il doit accepter de ne jamais trouver de réponse ferme à cette question : « Qu'est-ce que la poésie ? ». Il doit accepter le caractère à la fois très abstrait et très concret d'un texte poétique, où ne serait-ce pas plutôt l'enseignant qui doit l'accepter ?

Mais alors que faire ? quels *gestes professionnels* adopter pour transmettre la poésie ? Pour faire saisir l'essence de la poésie ? Pour mobiliser la sensibilité, la subjectivité des élèves ? Pour faire aimer la poésie ?

1.2.3. Quelles activités autour de la poésie ?

Quelles activités autour de la poésie ? Reprenons la dernière citation mentionnée ici : « Faire en sorte de proposer aux enfants un répertoire si vaste, si large, si contradictoire [...] ». L'enseignant, médiateur et passeur, doit permettre aux élèves de se familiariser avec la poésie. Comment exiger d'eux de comprendre ce qu'est un texte poétique et d'accepter son caractère insaisissable sans lui offrir un répertoire riche et varié ? Jean-Pierre Siméon préconise même une *lecture offerte* (c'est-à-dire sans analyse, sans autre but pédagogique que celui de se familiariser avec la poésie) de poèmes chaque jour, d'époque, de genre, de style, de courants et d'auteurs variés :

« Un poème par jour. Si vous ne faisiez que cela, vous feriez l'essentiel. Parce qu'un enfant qui entend un poème chaque jour, dans la classe, et un poème différent à chaque fois, d'époque différente, de nature différente, de forme

²² *Ibid.*, p. 5.

différente, alors il enrichit extraordinairement sa compréhension de ce qu'est la poésie » (J-P. Siméon, « L'école, l'enseignant, la poésie », 2013)²³.

Dès l'école maternelle il faut lire des textes poétiques et mettre le mot dessus (c'est-à-dire qu'il faut expliciter qu'on lit de la poésie). Il faut sensibiliser leur écoute, il faut qu'ils sachent ce qu'ils entendent. Dès le plus jeune âge, l'enfant construit sa conception de la poésie, il comprend qu'elle est généreuse, qu'elle n'est pas toujours « belle » (au sens normatif), qu'elle ne rime pas nécessairement, qu'elle est plurielle et singulière à la fois. L'évaluation permanente doit être proscrite, même dans des classes plus élevées, la poésie se reçoit dans sa sensibilité, dans l'intimité de son être intérieur, sa compréhension n'est pas nécessairement toujours exprimée, la langue n'est pas toujours étudiée. Il faut donner envie aux élèves d'écouter ou de lire de la poésie pour ce qu'elle peut apporter d'abord, et seulement ensuite pour ce qu'on peut en comprendre. En ce sens, on privilégiera des moments de lecture offerte de poèmes complètement différenciés des moments d'étude de textes poétiques.

Il demeure cependant une activité à proscrire selon Jean-Pierre Simon : la récitation traditionnelle de poème (quand elle est faite mécaniquement). En effet, nous avons jusqu'ici parlé uniquement d'écoute et de lecture. Quel intérêt tirerions-nous de faire apprendre par cœur un texte poétique et de le faire réciter devant les camarades quand l'élève ne saisit rien de ce qu'il récite ? Outre la peur et l'appréhension que cela implique souvent (qui est un réel frein au plaisir de lecture de poèmes), l'intérêt d'un tel exercice ne réside pas ailleurs que dans l'apprentissage de la mémorisation. Il peut être mis en place dans la classe s'il est fait en conscience, c'est-à-dire, si l'objectif poursuivi est bien celui de l'exercice de la mémoire et que l'élève donne du sens à ce qu'il récite. Mais alors pourquoi la mémorisation (un apprentissage intéressant si on donne les outils nécessaires aux élèves pour cela) se cantonnerait-elle à la poésie ? Pourquoi réduire la poésie à la mémorisation, et donc à l'évaluation ? Associer systématiquement un exercice souvent très déplaisant à la poésie est un danger à éviter de toute urgence. Le Ministère de l'Education Nationale insiste également sur ce point : « C'est dire que la récitation, sans qu'on en exclue la pratique, ne peut pas constituer une approche privilégiée et, encore moins, exclusive de la poésie. »²⁴

²³ *Ibid.*, p. 9.

²⁴ Ministère de l'Education nationale, *op.cit.*, p. 10.

Exclure la récitation traditionnellement utilisée pour « étudier » les poèmes ne signifie cependant pas exclure la diction. En effet, nous avons déjà relevé l'importance de la sonorité dans l'essence même de la poésie. En ce sens, lire ou se faire lire un poème relève d'un réel apprentissage : « débit, rythme, intensité de la voix, intonation, prosodie, timbre ... »²⁵ Il serait d'ailleurs particulièrement intéressant de faire lire un poème devant les pairs pour partager la façon dont il a touché notre sensibilité, la façon dont on l'a fait vivre dans notre tête. Il s'agirait là d'insister encore une fois sur la dimension sensible inhérente à la lecture de poèmes.

La sensibilité de l'élève et son expérience doivent être mobilisées. D'après le document *La poésie à l'école* du Ministère de l'Education Nationale : « Faire partager n'est pas expliquer. La compréhension est certes interpellée : mais comprendre, ce sera d'abord être sensible à faire des liens (c'est comme..., ça me rappelle...), c'est laisser travailler le poème, lui donner son espace, le temps. »²⁶ La sensibilité de l'élève est sollicitée pour faire des liens entre les lectures, et donc participer à la construction d'une culture commune dans la classe. Cela suppose l'expression de la sensation immédiate procurée par la lecture de tel et tel poème. Mais comment favoriser cela ? En lisant un poème par jour, oui, mais pas seulement. Il serait alors très intéressant de mettre en place un coin poésie²⁷ dans la classe où les élèves manipuleraient des recueils ou des poèmes très variés, sélectionneraient ceux qui les interpellent, les touchent, recopieraient les quelques lignes qu'ils souhaitent garder en mémoire. Il s'agirait ici de laisser les enfants faire leur expérience seuls, de compléter leur culture poétique sans contrainte, aussi libres que l'est le poème. Pourraient alors être mises en place des activités de « lecture partage » (proposées par le Ministère de l'éducation Nationale²⁸) dans lesquelles les élèves sélectionnent des poèmes qu'ils souhaitent présenter à leurs camarades parce qu'ils ont atteint leur sensibilité d'une manière particulière.

Le travail autour de la poésie à l'école ne réside cependant pas seulement dans l'écoute ou la lecture de poèmes. Il est souvent très pertinent de mettre les élèves en situation de producteurs de poèmes, notamment à travers les ateliers à tremplin affectif et

²⁵ *Ibid.*, p. 14.

²⁶ Ministère de l'Education nationale, « la poésie à l'école », Mars 2004, p.9.

²⁷ Proposition inspirée des écrits du groupe de recherche d'Ecouen (J. Jolibert, C. Sraiki, L. Herbeaux), *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*, Pédagogie pratiques à l'école, Paris, Hachette Education, 1992, p. 39.

²⁸ Ministère de l'Education nationale, *op.cit.*, p. 11.

imaginaires (décrits par le groupe de recherche d'Ecouen²⁹) dans lesquels l'enseignant saisit ou provoque une situation motivante utilisée comme tremplin pour expérimenter la création poétique. Ce type d'activité place l'élève dans la peau du poète (ou du « presque poète »³⁰ comme le dit Bernard Friot), et comment mieux cerner ce qu'est la poésie et sa diversité sinon en expérimentant des situations de production variées ?

Abordons maintenant un aspect de la poésie que nous avons jusqu'alors laissé de côté : la langue. En effet, la liberté propre à la poésie lui permet de commettre des « infractions » à la syntaxe, à l'énonciation, à la grammaire ou encore parfois à l'orthographe. En effet, ces « infractions » permettent de faire prendre conscience à l'élève qu'une norme ne vaut pas toujours. En outre, peut-être pourrions-nous dire que se confronter à « l'interdit » de la langue permet un ancrage plus fort de ce qu'on apprend habituellement en linguistique : par exemple en montrant un texte poétique qui contient des répétitions très marquées et très lourdes, ne mobiliserions-nous pas le meilleur moyen pour leur faire percevoir les raisons pour lesquelles on l'évite habituellement ? Cela ne permettrait-il pas de donner plus de sens (donc plus d'ancrage) aux apprentissages liés à l'orthographe, à la syntaxe et à la grammaire ? Attention toutefois à ne pas s'opposer au langage poétique, il s'agit bien de leur faire saisir que la langue poétique s'affranchit des normes du langage que nous utilisons de plus souvent, sans pour autant que ce soit répréhensible. Nous devons aider les élèves à comprendre que chaque norme (linguistique ici, mais nous pourrions l'étendre à bien d'autres choses) ne vaut que dans un contexte donné. Existe-t-il vraiment une norme universelle et transcendante ?

Comparons alors la langue normée avec la langue poétique pour en saisir davantage les particularités, les libertés. Cela peut se faire à travers des jeux poétiques par exemple, dans lesquels on manipulerait la langue pour en comprendre toute l'étrangeté et la liberté. Cette langue, qui aurait pu inquiéter devient alors ludique, c'est l'occasion pour l'élève de sortir un moment du cadre normé auquel on lui demande de se soumettre régulièrement. D'un autre côté, il est également pertinent de travailler, dans ces jeux poétiques, l'analogie. En effet, la poésie utilise de nombreuses images pour dire une réalité abstraite au moyen d'une image plus concrète. Les élèves sont donc amenés à faire

²⁹ Josette Jolibert, Christine Sraiki, Lilian Herbeaux, *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*. Groupe de Recherche d'Ecouen, Pédagogie pratique à l'école, Paris, Hachette Education, 1992, p. 41.

³⁰ Bernard Friot, *Carnet du presque poète*, De La Martinière Jeunesse, Paris, 2017 [2007].

de même comme le préconise Jean-Pierre Siméon³¹ dans des activités régulières, afin de saisir au mieux ce fait poétique si récurrent.

Les activités possibles et pertinentes autour de la poésie à l'école sont innombrables. Il existe cependant des aspects qu'un enseignant ne peut négliger. En effet, il doit permettre aux enfants d'écouter ou de lire de la poésie indépendamment de toute évaluation, en faisant appel à sa sensibilité, son ressenti sans nécessairement l'exprimer. Il s'agira dans le même temps de faire comprendre qu'il est impossible de saisir tous les contours de ce qu'est la poésie, qu'elle est *exigeante* émotionnellement, qu'elle ne peut se définir définitivement. D'un autre côté il s'agira de saisir les particularités de la langue poétique, sans réduire le fait poétique à seulement quelques caractéristiques.

La poésie insaisissable, indéfinissable, libre et exigeante à la fois est enseignée à l'école. Elle y a évidemment sa place, mais sous quelle forme ? Les programmes nous montrent bien une tendance à vouloir insister sur la variété poétique sans lui conférer pour autant une place similaire à celle de l'album ou du roman. En outre, la poésie étrangère y a une place très ténue. La poésie inquiète elle est déjà bien assez étrangère (pour la plupart des gens) lorsqu'elle utilise la langue maternelle du lecteur. Toutefois, la pédagogie des textes poétiques doit impérativement prendre en compte tout ce qui définit l'essence d'un poème. Elle ne peut s'affranchir de la sensibilité, de l'intimité, de la collectivité, de la sonorité, et de la langue « étrangère » (dans quelle mesure ?). Quels intérêts et quels problématiques pourrions-nous alors tirer d'une poésie bilingue ? Une difficulté supplémentaire ou une richesse exceptionnelle ?

³¹ *Ibid.*, p. 4.

2. La question de la traduction du texte et du bilinguisme dans la poésie

2.1. L'intérêt d'un ouvrage bilingue : un intérêt à l'école

Dans ce mémoire, nous nous intéressons aux poèmes des éditions *Le Port a jauni*, ce qui nous amène à nous interroger dans le même temps sur l'intérêt d'un ouvrage bilingue. En effet, un ouvrage bilingue présente un intérêt pour tout lecteur dans la mesure où il enrichit la lecture de diverses façons : Il offre la possibilité d'accéder au sens d'un poème (ou au moins aux émotions qu'il véhicule) à travers deux langues donc deux cultures même quand on ne parle ou ne lit pas l'autre langue (par le seul fait de la confrontation à l'altérité « scripturale » de la langue arabe). En outre, même si la poésie peine à trouver sa place en dehors de l'école, comme nous l'avons évoqué plus tôt, la lecture de poèmes bilingues dans le cercle privé semble alors un défi intéressant à relever. Il s'agit d'enrichir sa culture littéraire, mais également sa culture au sens large. Il s'agit d'expérimenter pour mieux connaître et mieux accepter l'autre. Nous nous intéresserons cependant davantage à l'intérêt des ouvrages bilingues à l'école.

D'après la conférence de consensus du Cnesco de mars 2019 ³², il est particulièrement enrichissant pour les élèves de mettre en place dès la maternelle des activités, en langue et dans d'autres disciplines, faisant intervenir d'autres langues et d'autres cultures. Il n'est pas nécessaire qu'il s'agisse de langues étudiées dans l'école, le but étant de confronter les élèves à une grande diversité linguistique et culturelle. Cependant, l'apprentissage d'une langue peut mettre l'élève en insécurité face à un langage qu'il ne comprend pas et dont il ne saisit pas l'intérêt immédiat. C'est pourquoi il est particulièrement intéressant de les y confronter à un âge où ces résistances sont moindres. Il s'agit de les habituer à être mis face à l'inconnu. De plus, notons que la poésie apparaît comme un genre qui met également les élèves en insécurité face à son « hermétisme », il semble alors important de les y confronter très jeunes. En ce sens, les

³² Cnesco, « De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? », conférence de consensus, mars 2019, accessible en ligne, URL : www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes-etrangees-comment-mieux-accompagner-les-eleves/ [consulté le 25 mars 2020].

ouvrages bilingues sont de vraies sources d'ouverture, à la fois concernant le genre poétique mais également concernant la diversité linguistique (les langues étrangères, la langue poétique). En outre, il est important de noter que cet apprentissage de « l'ouverture » constitue également des compétences civiques et transversales : apprendre à vivre ensemble, à respecter autrui, à écouter la parole de l'autre...

En outre, dans le cas qui nous intéresse particulièrement, on traitera des ouvrages bilingues en arabe et en français. Cela est à mettre en lien avec des questions actuelles soulevées par l'immigration, essentiellement de pays arabophones. On déplore des problématiques liées au racisme qui découlent fréquemment de ces vagues d'immigration. Il semble alors particulièrement pertinent de faire entrer cette langue dans les classes dans l'objectif de sensibiliser les élèves à une culture avec laquelle nous sommes de plus en plus familiers. En effet, aujourd'hui la culture arabe fait partie de notre société. Par exemple, à l'école, l'argot des enfants et des adolescents est émaillé de mots empruntés à l'arabe. En outre, notons que les chanteurs arabes sont de plus en plus populaires. Cependant cela n'est pas un phénomène nouveau, comment oublier les questions humaines et culturelles soulevées par la Guerre d'Algérie ? Il s'agit donc bien d'une culture qui a une place importante en France et qui ne peut pas être ignorée à l'école. Elle n'est pas un objet étrange qui interroge, qui questionne, qui inquiète parce qu'on ne la connaît pas. Il s'agit bien de vivre avec son temps, et nous vivons dans un temps où la culture arabe se mêle à la culture française (et à d'autres que nous ne citerons pas ici) et où le dialogue effectif ou littéraire (dans le cas qui nous intéresse) entre ces deux cultures, ces deux langues sont des sources d'apprentissage très riches. En effet, même si l'école n'est pas le lieu pour faire adhérer à une culture où à une autre, elle a le devoir d'être transparente sur le monde dans lequel nous vivons, elle ne sera que plus riche si elle propose d'étudier, d'observer, de se sensibiliser à ces dialogues. Les ouvrages bilingues offrent alors de formidables outils pour illustrer cela.

Du côté du professeur, il s'agit également de répondre à une *compétence enseignante* qui consiste à « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques »³³ et qui inclut le fait d'éviter « toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents, des pairs et de tout membre de la communauté éducative ». Il semble

³³ Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*, 2013, accessible en ligne, URL : www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98773/le-referentiel-competences-des-metiers-professorat-education.html [consulté le 25 mars 2020].

alors que faire entrer la langue maternelle de certains élèves dans la classe peut permettre l'inclusion de ceux-ci dans le groupe et éviter la dévalorisation entre pairs. En effet, Franco Calvetti nous dit que « la confrontation avec d'autres réalités culturelles favorise chez l'enfant la réduction de l'ethnocentrisme et développe son sens de la tolérance »³⁴. Il s'agit donc également de permettre à chaque enfant de développer des *compétences civiques* de respect et de tolérance en découvrant d'autres cultures. Les ouvrages bilingues offrent alors un support adéquat dans la mesure où ils font coexister deux langues et souvent deux cultures.

Il s'agit également de leur faire sentir que l'apprentissage du français (apprentissage fondamental en primaire) ne se fait pas nécessairement au détriment de leur langue maternelle, quelle qu'elle soit. Il s'agit de permettre à tous d'enrichir la culture des autres, en les rendant acteurs de leurs apprentissages (par exemple en demandant à des élèves maîtrisant l'arabe de lire le texte en arabe et à un autre de lire le texte français, puis de les amener à discuter des différences et des similitudes entre les langues et des questions de traduction). Nous noterons que Christiane Perrégaux défend l'idée que la cohabitation des langues permet de mieux parler la sienne. Donc les ouvrages bilingues sont de formidables supports pour l'apprentissage du français. En effet, même si « le plurilinguisme est souvent considéré comme un danger pour le français qui sent le besoin d'être constamment en état de légitime défense ou de recherche d'expansion »³⁵, il permet à l'élève (et à l'enseignant) de réfléchir sur la langue, d'entrer dans une *posture métalinguistique*. Les langues s'enrichissent alors mutuellement car les ouvrages bilingues nous font réfléchir aux similitudes, aux différences, ils nous font analyser la composition même de notre langue. Ils nous permettent alors de mieux connaître notre langue en nous appuyant sur une autre. En ce sens, on peut affirmer que le bilinguisme (en littérature ou le bilinguisme précoce chez les élèves) permet, entre autres, d'améliorer les compétences en grammaire, il permet des les ancrer plus fortement car il induit une attitude réflexive dans laquelle on construit soit même, en cherchant, en observant ces apprentissages.

³⁴ Franco Calvetti, « Le bilinguisme à l'école primaire, in : *Enfance*, tome 45, n°4, 1991, p. 331. Disponible en ligne, URL : https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1991_num_44_4_1988 [consulté le 22 décembre 2020].

³⁵ Christiane Perrégaux, « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. », 2004, pp. 147-165.

Nous ajouterons que selon Franco Calvetti, « l'étude de la deuxième langue a un effet considérable pour un développement plus harmonieux de l'enfant »³⁶. En effet, de nombreuses recherches, notamment en psychologie cognitive, sur des individus bilingues permettent de démontrer que les personnes qui parlent plusieurs langues développent des compétences « d'organisation des connaissances » plus solides. Leurs stratégies linguistiques sont plus efficaces, leur posture réflexive (métalinguistique) plus ancrée, ils ont une meilleure plasticité quant aux apprentissages. En ce sens, offrir la possibilité d'étudier des ouvrages bilingues à l'école c'est offrir la possibilité d'enrichir ses capacités d'apprentissage, d'acquérir des méthodes et de développer une « intelligence des langues ».

En ce sens, la poésie des éditions bilingues *Le Port a jauni* est un parfait support d'apprentissage littéraire (mais pas seulement) et identitaire pour les élèves. Il s'agit, dans un objectif premier, de les sensibiliser à la *langue poétique* et dans le même temps de les confronter à une *langue étrangère* présentant des sonorités particulières, parfois inconnues, rendant ainsi toute sa dimension sonore à la poésie. En effet, l'analyse profonde des poèmes en classe (surtout à partir du cycle 3) se fait parfois au détriment des éléments qui distinguent véritablement la poésie des autres genres littéraires : sa *plasticité* et sa *musicalité*. La perte de compréhension littérale induite par la langue étrangère peut alors apparaître comme un moyen d'obliger les élèves à ne se concentrer plus que sur ces deux éléments distinctifs. Il est alors pertinent de mentionner que sur le site internet des éditions qui nous intéressent, de nombreux poèmes sont oralisés dans les deux langues. Cela peut constituer un outil très intéressant dans le but de travailler sur la sonorité et la musicalité poétique dans les deux langues, indépendamment du texte écrit.

Le bilinguisme en littérature offre donc de nombreux avantages à l'école : il permet d'enrichir les capacités d'apprentissage des élèves, de développer des compétences civiques et de mieux connaître leur propre langue. Il offre un répertoire exceptionnel d'illustration et de musicalité. En ce sens, les ouvrages bilingues sont des sources d'apprentissage extrêmement riches. Mais un ouvrage bilingue suppose l'intervention d'un auteur et d'un traducteur. Dans cette mesure, les deux langues ont-elles le même statut ? Quelles problématiques la traduction de la poésie (dans le cas qui nous intéresse) peut-elle impliquer ?

³⁶ Calvetti Franco, *op.cit.* p. 331.

2.2. La poésie intraduisible ?

La question de la traduction des œuvres littéraires se pose toujours. En effet, Bernard Friot explique dans son article « Traduire la littérature pour la jeunesse » que la traduction d'une langue à l'autre et donc d'une culture à l'autre pose de nombreuses questions :

« En principe, la traduction devrait s'adresser à un public équivalent (notamment par l'âge) et présenter le même niveau de difficulté de lecture et le même niveau d'intérêt que l'original. Mais le lecteur du texte traduit a rarement le même bagage culturel que le lecteur du texte source. Les références historiques, géographiques, tout comme les faits de la vie quotidienne peuvent interférer dans la lecture pour constituer une sorte de "brouillage" accentuant la distance entre texte et lecteur. » (B. Friot, « Traduire la littérature pour la jeunesse, 2003. »)³⁷

« Il y a des "adaptations" d'une autre nature, souvent involontaires, résultant d'une surinterprétation des textes et révélatrices, là aussi, de représentations dominantes. Un bon exemple me semble la traduction d'un album de l'auteur-illustrateur allemand Wolf Erlbruch. Le titre original est *Fau Meier, die Amsel*, soit : "Mme. Meier, le merle" (mot féminin en allemand). Le titre français est radicalement différent, ce qui n'a en soit rien d'étonnant ni de choquant : *Remue-Ménage chez Mme. K.* Ce titre a été imposé par l'éditeur, le traducteur-adaptateur en ayant proposé un autre, plus proche de l'original : "Mme. Lorient et son merle." Comment comprendre le titre retenu ? Il trahit, à mon sens, une interprétation très "politiquement correcte" de l'original, qui explique quelques erreurs de traductions. » (B. Friot, « Traduire la littérature pour la jeunesse », 2003.)³⁸

La question de la traduction de toute œuvre littéraire pour la jeunesse (ou pour tout lecteur) pose donc des questions de bagage culturel, de choix d'interprétation, de contraintes éditoriales, éventuellement d'erreurs ou de liberté de traduction. Il semble cependant que dans le cas de la poésie, il s'agisse d'un questionnement encore plus complexe. En effet, la poésie comporte des images, un rythme et une musicalité qui font

³⁷ Bernard Friot, « Traduire la littérature pour la jeunesse », *Le français aujourd'hui*, n°142, 2003, p. 48, disponible en ligne : URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2003-3-page-47.htm> [consulté le 21/04/2021].

³⁸ *Ibid.*, p. 49.

toute l'identité d'un poème. C'est pourquoi, comme l'explique Alisonne Sinnard dans l'entretien qu'elle a mené³⁹, il s'agit d'un genre littéraire qui « résiste » à la traduction. Albert Camus, explique lors de la remise de son Prix Nobel de littérature le 10 décembre 1957 que : « malheureusement, la poésie ne se traduit pas. »⁴⁰ D'autres avant lui avaient exprimé cette impossibilité de conserver l'intention, la finesse, le rythme et la musicalité que les poètes incluent dans leurs œuvres. Alisonne Sinnard prend l'exemple de Mallarmé, Baudelaire et Dante, trois auteurs reconnus à travers le monde, et qui pourtant étaient également réticents aux traductions poétiques. On peut en déduire en effet que de nombreuses personnes considèrent que la poésie est indissociable de son auteur, parce qu'il s'agit sans doute du genre qui contient le plus d'implicites que l'on connaisse aujourd'hui. Un poème est une forme, un son, un sentiment, une pensée, un mot plutôt qu'un auteur, en résumé il est une *intention*.

Cependant, la poésie se traduit... alors quel en est l'intérêt ? Et avec quelles précautions cela se fait-il ? Le traducteur dispose d'un certain nombre d'outils ou de ressources pour signifier qu'il a conscience de l'impossibilité d'une traduction « fidèle ». Il explique souvent dans les préfaces et dans les notes de bas de page, les difficultés qu'il a pu rencontrer. Il s'agit d'être honnête avec le lecteur qui peut alors lire le poème de façon éclairée, en ayant conscience qu'il ne s'agit pas d'une copie de l'original. C'est ce que l'on peut relever, par exemple, dans le site officiel du *Port a jauni* dans la référence bibliographique de *Pomponpompon*, un recueil de poèmes écrit par Raphaële Frier. On y voit écrit, en effet, « traduit et *adapté* en arabe par Golan Haji ». La traduction ne se veut donc par une copie du texte original, elle se revendique comme étant une adaptation. Bernard Friot parle même de « traducteur-adaptateur »⁴¹. En outre, Baudelaire et Mallarmé ont traduit (malgré les réticences mentionnées plus tôt) des poèmes de Edgar Allan Poe en y mettant toute leurs qualités de « poètes ». Cela paraît particulièrement pertinent à la lumière de tout ce que nous venons d'exposer quant à l'impossibilité ou la difficulté à traduire une *intention*, une *plasticité* ou une *sonorité* (d'autant plus entre des langues si différentes). Audrey Moutat dans son article « La traduction du sensible à

³⁹ Alisonne Sinard, « Faut-il traduire la poésie ? », *France Culture*, 29/09/2017.

⁴⁰ Albert Camus, Discours de réception du Prix Nobel de littérature, 10/12/1957, vidéo disponible en ligne sur le site « Les univers du livre Actualité », URL : <https://actualitte.com/article/20802/radio/le-discours-engage-d-albert-camus-pour-son-prix-nobel> [date de dernière consultation : 28/04/2021].

⁴¹ Bernard Friot, « Traduire la littérature pour la jeunesse », *op.cit.*, p. 48.

l'œuvre dans les poèmes de Jaccottet »⁴², nous fait part d'une autre question que le traducteur, Philippe Jaccottet, se pose pour traduire. Comment traduire le sensible ? En effet, le poète traducteur ne doit pas se laisser aller à l'expression de sa propre sensibilité, il veille « à ne pas imposer sa vision du monde ». Il dit être contraint à « un perpétuel mouvement de recherche des mots et des qualificatifs les plus appropriés »⁴³. La traduction apparaît alors comme un questionnement perpétuel de tout ce qu'est le poème d'origine mais également de ce qu'est et ce que ressent le traducteur. Jusqu'où peut-on s'impliquer (affectivement notamment) dans la traduction pour ne pas la « dénaturer » ?

Apparaît alors la question de l'essence même d'une traduction. En effet, celle-ci est le fruit de choix et d'interprétations d'un *auteur-traducteur*, elle peut alors, dans une certaine mesure être considérée comme une œuvre originale. Selon Alisonne Sinnard, certains poètes comme Emmanuel Hocquart ne souhaitaient pas faire publier d'éditions bilingues car ils considéraient que la traduction, une œuvre à part entière, ne pouvait pas être rapprochée du texte original. Ajoutons cependant, que selon André Marckowicz, le poète-traducteur doit savoir à quel moment il ne peut pas traduire. Pour lui, il faut avoir connu ou vécu le contexte décrit dans le poème à traduire, sinon on se risque à traduire un sentiment, un vécu de façon trop artificielle.

Interrogeons-nous sur *le statut* du traducteur. Le mot « traduire » vient du latin « *traducere* » qui signifie « conduire d'une rive à l'autre ». En ce sens, le traducteur peut être perçu comme ayant le rôle de rendre accessible le texte à d'autres, il est une sorte de passeur.

La question de la traduction de la poésie et des ouvrages bilingues reste très élastique dans la mesure où chaque œuvre a son identité, chaque traduction présente des intentions, même lorsqu'il s'agit de traductions d'une même œuvre de départ. Il faut cependant retenir que la traduction ne peut être une copie, elle est le fruit d'un auteur-traducteur qui traduit dans une langue comportant des contraintes linguistiques et culturelles.

Après ces quelques pages, l'intérêt et la richesse d'un ouvrage bilingue, en particulier d'un ouvrage de poèmes bilingues, n'est plus à démontrer. *Le bilinguisme*

⁴² Audrey Moutat, « La traduction du sensible à l'œuvre dans les poèmes de Jaccottet », *Littérature*, N°163, pp. 51-61, 2011, accessible en ligne, URL : <https://www.cairn.info/revue-litterature-2011-3-page-51.htm> [consulté le 01/04/2020].

⁴³ Philippe Jaccottet, *Paysages avec figures absente*, Paris, Gallimard, 1970.

poétique offre un champ d'apprentissage très large, allant des apprentissages linguistiques aux apprentissages civiques. Cependant, la poésie ne se réduit pas qu'au texte (et à sa traduction lorsqu'on considère un ouvrage bilingue). Le caractère plastique (l'illustration mais pas seulement) a une part importante dans les recueils de poésie (et pas seulement dans la poésie pour la jeunesse). Quelle place pour la plasticité et la beauté formelle (y compris dans les questions de traduction) ?

3. Plasticité, musicalité et traduction

3.1. La beauté formelle des recueils

Un poème n'est pas seulement un texte, c'est aussi une image, une calligraphie, une disposition spatiale, des sonorités, voire une musicalité. Un poème peut également être accompagné d'une production plastique (qui remplit le rôle d'illustration fidèle ou non). En ce sens, il est important de ne pas occulter tout cet aspect de la poésie détaché des mots en eux-mêmes mais tout aussi riche de sens et d'intention.

3.1.1. L'illustration

Un poème n'est pas simplement une juxtaposition de mots qui forment une phrase et qui ont du sens ou délivrent un message. La poésie est également *une forme*. Elle est à la fois un agencement et parfois aussi une image.

La plasticité et la beauté formelle de la poésie peuvent d'abord s'interroger du côté de la *production plastique*. En effet, même si la question d'une autre forme de « traduction » de ce qu'on appelle fréquemment « l'illustration » du poème ne se pose pas en tant que telle, il n'en est pas moins qu'il est nécessaire de s'y intéresser pour comprendre l'intention de l'auteur : l'image est-elle une illustration ? A-t-elle un contenu sémantique ? Fait-elle partie du texte poétique en lui-même ? Une relation, ou non-relation que la traduction se doit de conserver ou d'exprimer au mieux. C'est une question particulièrement présente dans la poésie jeunesse des éditions *Le Port a jauni*, dans la mesure où les ouvrages pour enfants sont très fréquemment illustrés. Il convient alors de s'interroger sur le contenu sémantique de l'illustration pour comprendre sa charge culturelle (ou son absence de charge culturelle), son intention, sa relation avec le texte. Prenons plusieurs exemples :

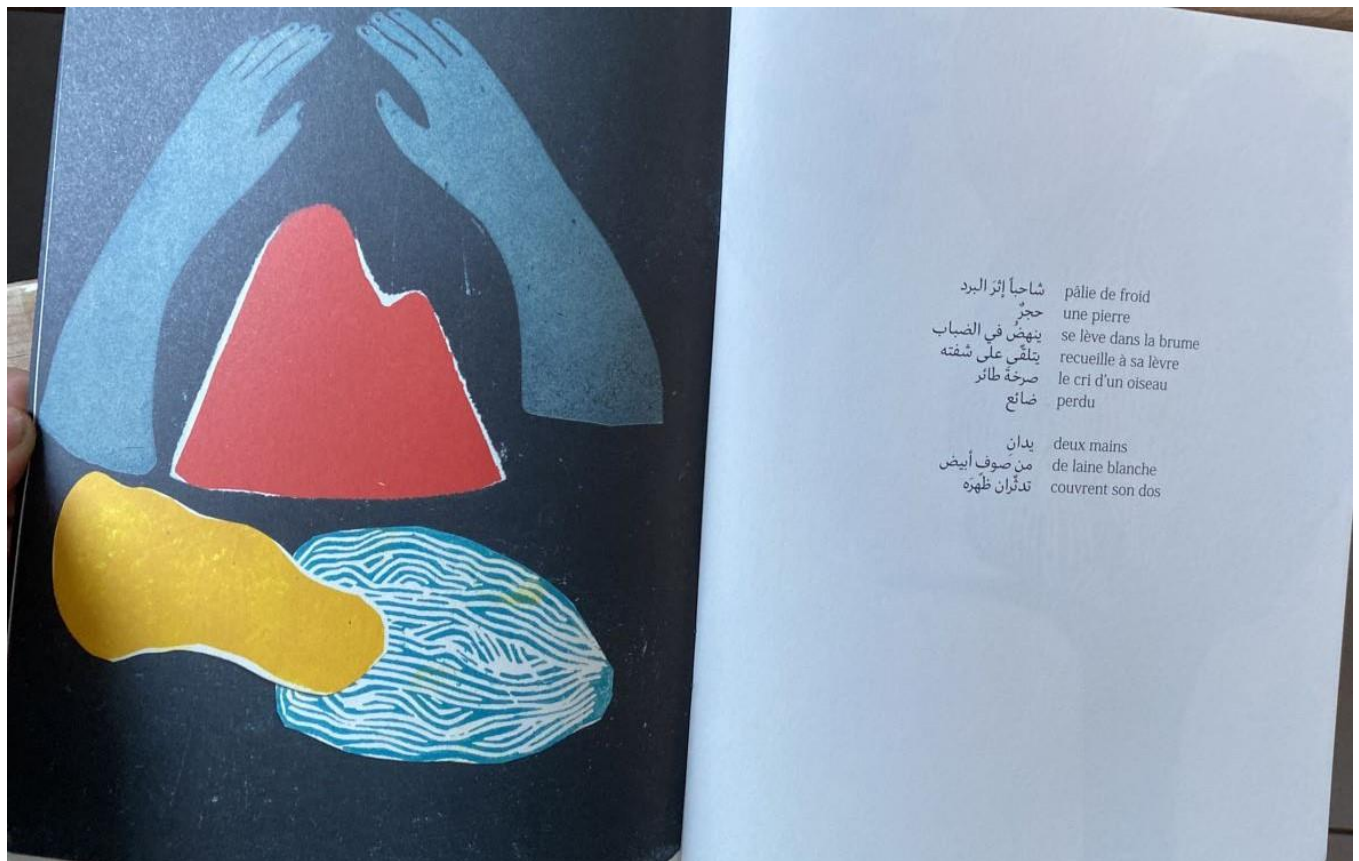


FIGURE 1 : *PIERRE D'UN JOUR*, ODILE FIX ET CLOTHILDE STAËS, LE PORT A JAUNI

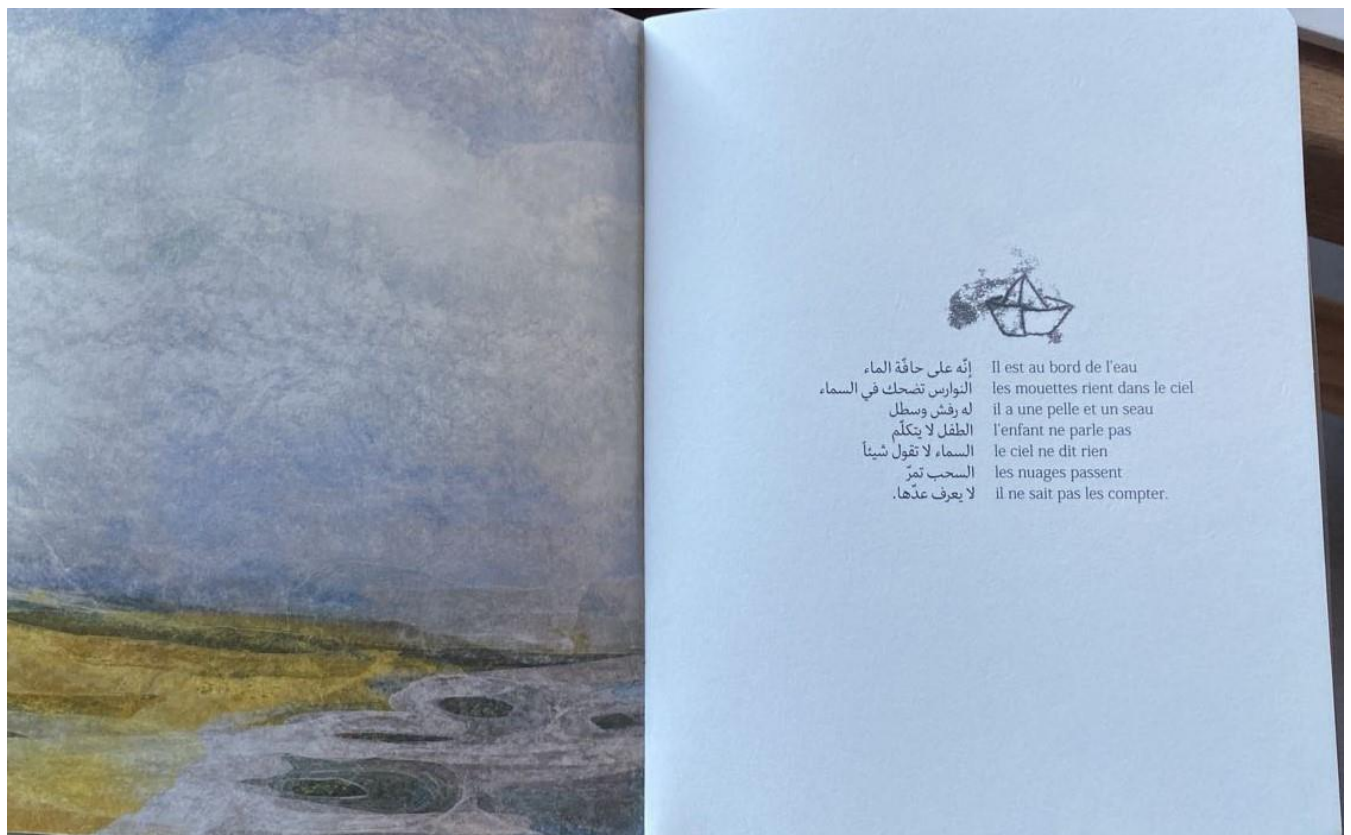


FIGURE 2 : *L'ENFANT BLEU*, VINCENT CLAVET ET ZEYNEP PERİNÇEK, LE PORT A JAUNI.



FIGURE 3 : POEMES DU SOIR, GERALDINE HEREDIA ET CORINNE DENTAN, LE PORT A JAUNI.

On note ici, trois exemples très différents de poèmes accompagnés de leurs « illustrations ». D'un côté (figure 1), on observe une illustration très schématique et symbolique, très colorée, et très contemporaine. D'un autre côté (figure 2), l'illustration évoque un tableau réalisé à la peinture à l'huile, plus « classique » qui se rapproche d'un art « naïf », épuré, presque enfantin. Pour finir, on a également (figure 3) des illustrations qui relèvent d'un effet de collage, très contemporaines également. Interrogeons-nous sur la place de l'illustration dans la traduction.

Comme nous l'avons dit, l'illustration reste identique d'une langue à l'autre, elle ne subit pas de traduction formelle, c'est d'ailleurs ce qui en fait toute la complexité dans notre questionnement. En effet, si une illustration dépasse les frontières de la langue (une illustration faite par un illustrateur arabe ne se traduit pas comme on traduirait un mot arabe vers le français), comment faire pour qu'elle conserve tout son sens (donné dans une langue et une culture particulière) lorsque le texte est traduit vers une autre langue ? Dans les deux premiers exemples, la séparation entre le texte et l'image simplifie le travail du traducteur dans la mesure où, même s'il y a un dialogue entre les différents éléments, ils apparaissent formellement comme étant séparés. En outre, à la lecture des

poèmes, on note que les illustrations ont un réel rôle « illustratif », elles construisent une image mentale de ce qui est décrit dans le poème. Elles ne posent alors que peu de difficultés au traducteur.

Le cas du troisième exemple interroge davantage. Comment faire, dans cette page pour donner leur place à la fois au texte original, à la traduction et à l'illustration alors même que les trois sont mêlés ? En effet, toutes les contraintes de la traduction doivent être prises en compte : la quantité de mots nécessaires implique d'utiliser plus d'espace pour le français que pour l'arabe, comment faire alors pour que chaque texte ait sa place ? La *disposition spatiale* de l'image doit également prévoir de laisser suffisamment d'espace pour chaque élément : les collages, les textes. Il semble ici que le recueil ait été conçu dès le départ comme une recueil bilingue, les deux langues et les images coexistent et cohabitent depuis le début, offrant à chacun son espace propre. C'est alors que l'image prend un rôle que nous n'avions pas encore relevé. L'image apparaît ici comme le lien entre les deux textes. C'est un trait d'union qui montre qu'ils fonctionnent dans la même direction, qu'ils délivrent le même message. La disposition spatiale du texte que nous venons d'évoquer relève une autre question : quelle dimension plastique attribuer au texte dans la poésie ? Comment la conserver (ou non) dans la traduction ?

En effet, les exemples ci-avant sont assez représentatifs de ce que l'on trouve généralement dans les poèmes des éditions *Le Port a jauni*. Dans les deux premiers exemples, le texte n'est pas inclus dans l'image. Il fonctionne cependant comme une image dans la mesure où les deux sens de lecture (arabe et français) sont exploités dans un *jeu de miroir*. On notera alors que ce jeu de miroir en dit beaucoup sur le statut de la traduction. Emerge ici la sensation de deux textes reliés par un lien ne pouvant être supprimé. On a la sensation de deux textes qui fonctionnent ensemble, qui partagent une même identité, comme s'ils avaient été conçus en miroir, comme si aucun des deux textes ne précédaient l'autre. Peut-on encore parler de traduction ? En ce sens, l'image même du texte est porteuse de sens, et joue un réel rôle dans les questions de traduction. On ajoutera également pour aller plus loin que les contours des deux textes dans le premier exemple peuvent représenter une forme qui présente les mêmes lignes que l'illustration de gauche (encore un jeu de miroir). Cela est permis par l'enjambement « le cri d'un oiseau / perdu ». Les mots et leur agencement s'illustrent eux-mêmes et dialoguent avec la production plastique.

Dans le troisième exemple, la disposition spatiale des textes pose également question. Dans la mesure où ils font partie de la production plastique, ils doivent prendre

en compte des contraintes spatiales. Le poème en français ne reprend pas la même disposition spatiale que le poème arabe. Ils paraissent indépendants, comme deux productions autonomes qui n'illustrent pas à eux seuls le sens ou le thème du poème mais qui participent de la *composition artistique* de la page. Comme nous l'avons dit précédemment, il s'agit alors de prendre en compte les contraintes de taille et de calligraphie.

Cela nous amène donc à nous questionner également sur la calligraphie. Quelles difficultés ou opportunités offre la calligraphie dans la traduction ?

3.1.2. La calligraphie

L'arabe présente une *calligraphie* spécifique, les mots peuvent apparaître comme des dessins aux yeux de jeunes enfants qui ne connaîtraient pas cette langue. L'alphabet français est dans l'impossibilité de retranscrire cette émotion et cette beauté. On observe d'ailleurs que dans les éditions *Le Port a jauni*, les auteurs ne tentent pas l'expérience, il serait vain d'essayer d'écrire la traduction française à la plume en essayant d'égaler la beauté de l'écriture arabe. En effet, dans les ouvrages des éditions *Le Port a jauni*, les textes en français sont écrits dans une calligraphie très classique, très simple, sans ambition. Chaque langue conserve alors sa particularité, son identité : la calligraphie presque artistique de l'arabe (qui se rapproche d'une production plastique depuis un regard occidental), et la calligraphie beaucoup plus simple et brute du français. Il s'agit de ne pas dénaturer les cultures. Une calligraphie française qui chercherait à se rapprocher du tracé arabe serait-elle encore tout à fait elle-même ? Comme nous l'avons vu, la traduction c'est également une identité propre, qui se doit de s'adapter à la langue dans laquelle elle prend vie. On voit alors que la relation entre texte et image, en particulier dans les questions de traduction, est complexe car la *plasticité* et le *sens* sont étroitement liés (parfois même ne font qu'un).

Nous noterons également que, outre les questions de calligraphie en elles-mêmes, on observe un sens de lecture différent entre les deux langues des éditions *Le Port a jauni*. C'est peut-être ici que réside toute une partie de l'intérêt d'un ouvrage bilingue français-arabe ou arabe-français à l'école : il s'agit de prendre conscience que notre sens de lecture n'est pas le seul qui existe, il s'agit de s'ouvrir à d'autres pratiques, tout en sachant qu'elles ne sont pas transférables à notre langue.

Regardons maintenant du côté d'un aspect que nous n'avons pas traité dans la plasticité et la beauté formelle des poèmes : leur musicalité (qui immanquablement, comme pour la calligraphie, est très différente d'une langue à l'autre).

3.2. La dimension musicale

La musicalité est un aspect essentiel de toute œuvre poétique. Sa traduction pose un réel problème. Prenons l'exemple du poème « Si t'as peur » tiré du recueil *Poèmes du soir* des éditions Le Port a jauni. En voici un extrait : « Si t'as peur du noir / tapis-toi dans le dortoir / prends un mouchoir / dans le tiroir / et pleure ton désespoir ! »⁴⁴ La répétition de la rime en /war/ est très marquante dans ce poème. Elle forme une sonorité qui se rapproche d'une mélodie inquiétante, presque agressive pour l'oreille qui véhicule une partie du sens du poème : la peur. En ce sens, l'essence même de ce poème réside dans la musicalité créée par la rime dans ce cas. Mais comment traduire une intention sonore ou musicale d'une langue à une autre, alors même que certaines sonorités ou puissances vocaliques ne sont pas les mêmes ? En effet, si l'on écoute l'audio⁴⁵ associé au poème « Si t'as peur », l'on constate d'une part que le poème est lu sur une mélodie de fond, qui renforce le lien entre musicalité et poésie, mais l'on constate surtout que, bien que la rime soit présente dans l'audio arabe (/am/), elle semble moins forte, moins pesante sur l'oreille (avec la limite que nous l'écoutons depuis nos références linguistiques occidentales, un auditeur arabophone ne percevrait peut-être pas cette différence aussi fermement). En outre le dernier vers : « Bonsoir ! » qui agit comme un couperet final qui vient clôturer la mélodie en français est traduit en arabe par une locution plus longue qui ne contient pas la rime /am/. Cet exemple nous montre donc que la sonorité et la musicalité en poésie pose de réelles questions de sens qui ne sont pas toujours conservés dans les traductions (intentionnellement ou par obligation ?).

Pour étudier cette problématique nous nous appuyons sur *Traduire la poésie : sonorité, oralité et sensation* de Jessica Stephens.

En effet, les langues n'ont pas toutes les mêmes possibilités et la même flexibilité. C'est ce que nous dit Sara Amadori dans la partie qu'elle a rédigée dans l'ouvrage de Jessica Stephens : « Les traductions de Shakespeare par Bonnefoy entre oralité

⁴⁴ Géraldine Hérédia, *Poèmes du soir*, Marseille, Le Port a Jauni, 2017 [2016].

⁴⁵ Audio disponible du site des éditions Le Port a Jauni, URL : www.leportajauni.fr/201609/09/poemes-du-soir/ [consulté le 05/04/2021].

"silencieuse" et intensification mélodique et sensorielle ». En effet, pour elle « le problème majeur pour le traducteur contemporain est de restituer cette oralité poétique dans nos langues occidentales, qui sont l'expression d'une civilisation où l'écrit l'emporte désormais sur l'oral »⁴⁶. En ce sens, outre les différences de *possibilités* et de *flexibilité* linguistiques, les langues renvoient à des cultures, qui parfois sont plus aguerries pour l'écrit que pour l'oralité. Prenons alors l'exemple de Bonnefoy qui dit se sentir « à l'étroit dans sa langue » pour traduire la poésie très orale, voire théâtrale de Shakespeare.

En ce sens, comme Gaspar Leal Paz dit en citant Gilles Deleuze « la traduction est invention. Un poème en oc devient autre chose que le poème original, il devient un autre poème ». En effet dans la partie « Langage, sonorité et expérience poétique chez Jean Pouliquen »⁴⁷, Gaspar Leal Paz parle de la sonorité dans les traductions du français vers le portugais. Dans cette mesure, le poète-traducteur doit opérer des *choix* face aux impossibilités de certaines langues. C'est ainsi que le traducteur doit faire concorder, selon Jean Pouliquen, la dimension socio-culturelle propre à la musicalité d'un texte avec la langue de traduction, qui porte en elle-même une dimension socio-culturelle propre. Chaque choix d'un traducteur est alors à la fois sonore et *idéologique*. Par exemple, quand Gaspar Leal Paz traduit « Pouvoir ouvrir son âme » par « Abrir el alma » (« ouvrir son âme ») il fait le choix, en conscience, de ne pas traduire l'intégralité du sens et de la musicalité du titre français dans le but de favoriser une musicalité plus naturelle et agréable dans la langue de traduction. La traduction de la sonorité est donc un jeu de *compromis* entre une langue source et une langue de réception qui ne possède ni les mêmes codes ni les mêmes caractéristiques. Il s'agit donc nécessairement de porter attention à (et d'adapter) l'identité sonore du poème original, car comme le dit Berman dans *L'Âge de la traduction*, « la définition ultime de la traduction c'est de libérer dans l'original écrit sa charge d'oralité »⁴⁸. Ainsi, l'oralité poétique est placée au premier plan des enjeux de la traduction, car c'est sûrement ce qui constitue la tâche la plus complexe d'un traducteur. Les éditions bilingues offrent la possibilité aux initiés, de lire le texte dans les deux langues et donc d'appréhender le contenu sémantique propre du texte sans perdre l'intention musicale de l'œuvre d'origine. Ajoutons cependant que, comme nous

⁴⁶ Jessica Stephens (éd) avec la contribution de P Degott, N ? Vincent-Arnaud, G. Leal Paz, A. Whitfield, C. Birkan-Berz, Z. Skouldinf, I. Abdulkader, S. Amadori, E. Lanaglais et C. Ni Rioridain, *Traduire la poésie : sonorités, oralité et sensation*, Paris, Palimpsestes, 2015, p. 137.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 55.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 140.

l'avons dit, la traduction constitue une œuvre à part entière, il ne s'agit donc pas de faire un aller-retour perpétuel entre le texte original et la traduction, car nous risquerions de perdre le sens et l'intention de l'auteur qui se trouvent derrière la traduction.

En effet, œuvre originale et traduction constituent des œuvres à la fois autonomes et interdépendantes qui se répondent et qui se complètent mais qui doivent être prises également comme des productions derrière lesquelles se cachent des intentions.

Le bilinguisme poétique s'exerce tout autant au niveau des aspects plastiques et sonores qu'au niveau textuel. Il pose des questions mettant en lumière le rôle et la résonnance du texte de l'image et du son. Le bilinguisme crée des liens, renforce l'identité des poèmes, participe au sens. Afin de prolonger cette réflexion, nous nous interrogerons ensuite sur l'ouverture sur le monde permise ou imposée par la poésie en langues étrangères.

4. La poésie en langue étrangère, ouverture sur le monde

4.1. Une langue étrangère dans la langue

La poésie est en elle-même une ouverture culturelle dans la mesure où les caractéristiques de son genre en font une langue bien particulière. D'un côté, la poésie en langue étrangère se distingue de la langue française dans la mesure où, dans le cas qui nous intéresse, l'arabe ne sera pas accessible à n'importe quel locuteur francophone. Cependant, la langue étrangère au sens propre (l'arabe ici), se mêle à la langue poétique. En effet, on peut même parler de langue « étrangère » puisque le poète utilise un langage, volontairement différent du langage de la communication courante, plein d'images et de jeux de langue qui en font un langage que la plupart des gens disent ne pas comprendre. Il s'agit toujours d'une langue qui nécessite des inférences, des interprétations et une sensibilité particulière pour en comprendre le message. En outre, la poésie, plus que tout autre genre littéraire, est source de nombreuses lectures, parfois très différentes. En ce sens, la poésie, quelle que soit sa langue d'écriture, constitue en elle-même une « langue étrangère ». On constate alors un double niveau de langue « étrangère » : la langue de rédaction (l'arabe, ici) et la langue poétique.

En effet, Gilles Deleuze dans *Traduire la poésie : sonorité, oralité et sensation* de Jessica Stephens dit que pour traduire la poésie « il faut être comme un étranger dans sa propre langue »⁴⁹, « Nous devons être bilingues même en une seule langue, nous devons avoir une langue mineure à l'intérieur de notre langue »⁵⁰. En ce sens, la langue poétique apparaît comme un langage propre, différent selon chaque auteur et qui constitue une langue étrangère, bien que le poème soit écrit dans notre langue maternelle. La poésie étrangère présente alors un double aspect : une *langue poétique* individuelle ou à portée universelle mais qui apparaît comme une langue différente de la *langue d'écriture*, qui est une forme de langue étrangère ; et une langue d'écriture qui constitue également une langue étrangère au sens où il s'agit d'une langue différente de notre langue maternelle.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 58.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 58.

Les recueils de poèmes des éditions *Le Port a jauni* présentent donc une double difficulté mais également une double richesse. La langue poétique, certainement la plus complexe des deux, car elle est propre au poète et à ses intentions, a une portée transmissive, elle veut dire quelque chose à son lecteur, elle est souvent introspective ou pousse à l'introspection. La langue d'écriture a plutôt une vocation communicationnelle, il s'agit de trouver un langage commun pour se faire comprendre, bien qu'on ne puisse pas la réduire à cela (par sa dimension visuelle notamment, comme nous l'avons vu précédemment). Si cette dernière nous est étrangère (c'est le cas de l'arabe), on peut alors parler d'une double langue étrangère qui constitue une richesse artistique, linguistique et culturelle. Cette coexistence de ces deux langages étrangers donne toute sa force à la poésie. On peut également imaginer que dans son processus d'écriture, l'auteur, et en particulier l'auteur-traducteur, rencontre un conflit entre la langue de production ou de traduction et la langue poétique, dans la mesure où il peut se sentir limité par les possibilités de la langue qu'il manipule pour délivrer une pensée poétique, une image. C'est là tout l'intérêt de la production plastique dans les recueils de poèmes : ne permettrait-elle pas de temporiser ces conflits ?

Qu'en est-il si nous nous plaçons du côté du lecteur ? Perçoit-il cette dualité ? Il est certain que la notion de langue étrangère dans la langue participe particulièrement des différents niveaux d'interprétation d'un texte poétique. Il est fréquent que dans une classe l'analyse d'un poème fasse ressortir de nombreuses interprétations. En effet, la langue poétique est ambiguë, elle donne lieu à de nombreuses interprétations dans la mesure où elle a souvent vocation à une appropriation par le lecteur. De la même manière que le traducteur, le lecteur comprend et analyse un poème selon sa culture, son vécu, son expérience du monde, mais également ses connaissances de l'auteur. Ainsi, il semblerait que nous pouvons trouver de nombreuses « couches » de langues étrangères dans un même poème : D'un côté, il y a la langue poétique qui traduit l'intention, qui peut apparaître comme une langue étrangère car elle est différente de celle que l'on utilise dans la communication courante. Cette même langue peut contenir un deuxième niveau dans la mesure où il y a parfois une dichotomie assez forte entre ce que l'on comprend d'un poème et l'intention réelle de l'auteur. Le message, ou l'interprétation du lecteur constituent donc ce second niveau, qui peut varier d'un lecteur à l'autre. D'un autre côté, il y a la langue de communication utilisée qui est étrangère à ceux qui ne l'utilisent pas. Ces différents niveaux se confondent, se complètent et se répondent. En effet, c'est toute la puissance des mots et du langage, puisqu'un mot ne prend de sens que par rapport à

d'autres et par rapport à un lecteur ou auditeur, qui est une personne propre avec un vécu et une culture propre.

La lecture de poème est donc *polysémique* et *proliférante* : un poème, même après avoir été écrit, ou traduit, continue de produire du sens, les mots ont beau être couchés sur le papier, le sens qu'ils transmettent est en mouvement et se modifie selon les personnes, les époques, les expériences, ...

4.2. Education à la beauté et plaisir de lecture

Si nous demandions ce qu'évoque la poésie à des étudiants aujourd'hui, nous n'entendrions que peu de fois le mot « plaisir ». En effet, les exercices de récitation et d'explication de textes (déjà critiqués par Jean-Pierre Siméon⁵¹) portent préjudice au goût pour la poésie s'ils sont le seul accès aux poèmes que les élèves puis les étudiants connaissent. Jean-Pierre Siméon disait « un poème par jour. Si vous ne faisiez que cela, vous feriez l'essentiel. »⁵² En effet, si les enseignants se donnaient davantage la peine *d'offrir* la poésie, sans l'instrumentaliser, les élèves en percevraient davantage la beauté. Comme nous l'avons longuement expliqué dans la première partie du mémoire, la poésie est par essence une source de déstabilisation, elle est opaque à la fois qu'elle est mouvante. Le plaisir de lecture de poème va de pair avec cette *expérimentation de la liberté* qu'implique la poésie. Le lecteur est tout aussi libre que le poète. Lire de la poésie c'est aussi expérimenter la liberté. Lire de la poésie en classe c'est alors expérimenter sa liberté dans un espace où on la perçoit généralement peu, dans un espace de la contrainte. En ce sens, lire de la poésie c'est s'évader, mais c'est également s'ouvrir à un rapport intime et personnel au monde, au réel (y compris dans ses aspects les plus difficiles). Prenons l'exemple d'un extrait des poèmes du recueil *Les tireurs sportifs* de Golan Haiji

« Les passagers des microbus ont acheté leur mort ce matin pour dix livres /
l'armoire a enterré les dormeurs, / Les éclats de verre ont déchiré les rideaux et
ont atteint les cours comme des guillotines / pour laisser une petite flaque de sang

⁵¹ Conférence de Jean-Pierre Siméon, « L'école, l'enseignant, la poésie », *op.cit.*

⁵² *Ibid.*, p. 9.

muette sur l'asphalte / et un grand tumulte rôdant autour d'elle. » (G. Haji, *Les tireurs sportifs*, 2018)⁵³.

Comment ne pas éprouver de la peur, de l'angoisse ou de la compassion à la lecture de ces quelques vers ? Mais dans le même temps, cette confrontation au réel bien que difficile permet de ressentir des choses, de se sentir vivant et conscient du monde qui nous entoure : de nous *impliquer* émotionnellement. Cela peut tout à fait être vécu comme une expérience angoissante, mais aussi comme une forme de plaisir, car on sort grandi de ce genre de lecture (nul besoin d'analyser ce poème pour le vivre par procuration).

Regardons du côté du poème « C'est çui qui dit qui est » tiré du recueil *Poèmes en peluche* de Edith Azam :

« C'est çui qui dit qui est : / une PATATE ! / C'est çui qui dit qui est : / une grosse POULE MOUILLEE ! / C'est çui qui dit qui est : / un GROTCROUPROUT ! C'est çui qui dit qui est : / une CROTTE DE NEZ ! / C'est çui qui dit qui est : / du FROMAGE POURRI ! / C'est çui qui dit ... / qui apprend / à parler » (E. Azam, *Poèmes en peluche*, 2021)⁵⁴.

Comment ne pas sourire à la lecture de ce poème ? Comment ne pas ressentir des émotions régressives nous renvoyant à nos phrases d'enfants ? Comment ne pas s'évader dans le passé ? Comment un enfant qui entendrait ce poème pourrait-il ne pas se sentir concerné ou au moins sensible à l'humour de ce poème ?

Jetons un dernier regard vers la première page du recueil *L'enfant bleu* de Vincent Calvet :

« Il est au bord de l'eau / les mouettes rient dans le ciel / il a une pelle et un seau / l'enfant ne parle pas / le ciel ne dit rien / les nuages passent / il ne sait pas les compter. » (V. Calvet, *L'enfant bleu*, 2019.)⁵⁵

Ce poème ne crée-t-il pas immédiatement un univers presque onirique qui nous transporte dans un lieu et une temporalité différente de la nôtre ? N'inspire-t-il pas la sérénité ?

⁵³ Golan Haji, *Les tireurs sportifs*, Marseille, Le Port a Jauni, 2018.

⁵⁴ Edith Azam, *Poèmes en peluches*, Marseille, Le Port a Jauni, 2021.

⁵⁵ Vincent Calvet, *L'enfant bleu*, Marseille, Le Port a Jauni, 2019.

Ces trois exemples nous montrent qu'en lisant ou en écoutant des poèmes, sans nécessité absolue de les analyser, nous ressentons des émotions, le plus souvent positives. Comment ne pas éprouver d'émotions en lisant de la poésie de cette manière ? Et parmi ces émotions, comment ne pas trouver fréquemment le plaisir (mais parfois aussi d'autres comme la peur, l'angoisse, la fierté, la tristesse...) ?

Il s'agit cependant de s'interroger sur l'éducation à ce plaisir et à la beauté de la poésie. Est-ce inné de lire de la poésie de la manière décrite précédemment ? Faut-il apprendre à lire librement ? Il n'y a pas de réponse définitive à ces questions. Nous noterons cependant que les missions de l'enseignant recouvrent un panel de formation de l'individu à devenir un citoyen libre et éclairé. La lecture libre, l'expérience de la liberté poétique sont des éléments qui peuvent permettre de remplir cette mission. Nous ajouterons que le plaisir est subjectif, il dépend de chacun. Un travail autour du plaisir de lecture suppose donc un travail également autour de l'écoute et du respect de l'opinion d'autrui. L'éducation au plaisir de lecture constitue un apprentissage à part entière que les poèmes des éditions bilingues du *Port a jauni* permettent. Rappelons que le bilinguisme offre la possibilité de s'ouvrir à une autre culture, d'apprendre le respect, d'apprendre à connaître l'autre (et à se connaître soi-même). En ce sens, il constitue un double outil permettant une *éducation au plaisir de lecture* (rendu possible par la liberté poétique) et au *respect d'autrui* (rendu possible par le caractère bilingue de l'ouvrage).

Roland Barthes dans *Le Plaisir du texte*, pousse cette réflexion plus loin. Il distingue « texte de plaisir » et « texte de jouissance ». Selon lui, le texte de plaisir est « celui qui contente, emplit, donne de l'euphorie », tandis que le texte de jouissance est « celui qui met en état de perte, celui qui déconforte ... fait vaciller les assises historiques, culturelles, psychologiques du lecteur, la consistance de ses goûts, de ses valeurs et de ses souvenirs, met en crise son rapport au langage »⁵⁶. En ce sens, la poésie offre les deux à la fois, d'autant plus en langue étrangère. En effet, elle permet de prendre du plaisir par sa beauté plastique (visuelle et sonore) dans le même temps qu'elle perturbe le lecteur ou l'auditeur par son opacité, par l'étrangeté qui réside dans le langage poétique et dans la langue inconnue (décrite plus tôt dans le mémoire). La poésie étrangère est à la fois plaisir et déstabilisation. Il s'agit de faire expérimenter cela aux élèves pour qu'ils puissent saisir la beauté de la poésie, qui réside également dans son pouvoir bouleversant et déstabilisant.

⁵⁶ Roland Barthes, *Le Plaisir du texte*, Paris, Seuil, Collection « Tel Quel », 1973, p. 26.

En ce sens, lire de la poésie, c'est également se confronter à la beauté plastique. En effet, lire de la poésie c'est entendre ou produire une mélodie, c'est appréhender le jeu des rimes, de la sonorité, du rythme. Qui viendrait contredire l'affirmation selon laquelle la musique procure du plaisir et vise la beauté (la plupart du temps) ? La poésie se rapproche de la musique dans cette mesure. Elle est belle par sa mélodie et elle est belle parce qu'elle est gratuite et libre. Mais elle n'est pas belle pour tous, la beauté est subjective elle aussi. En outre, d'après Laurent Bachler « Reconnaître la beauté comme s'en réjouir supposent une forme d'éducation à la beauté, car l'accès n'est pas instantané »⁵⁷. Il s'agit donc là aussi d'un réel apprentissage.

Lire de la poésie (en langue étrangère mais pas seulement), c'est faire l'apprentissage de la lecture gratuite et libre, du plaisir de lecture et de la beauté. Mais lire de la poésie, ce n'est pas seulement cela. La poésie nous implique en tant qu'individu.

4.3. Compréhension de soi, d'autrui et du monde

La poésie, en langue étrangère ici, implique tellement notre être intérieur qu'elle participe de notre compréhension de nous-même. En effet, la poésie, dans la définition que nous avons donnée plus tôt, déroute, interpelle, questionne. En ce sens elle implique l'individu, ses émotions, son vécu. En découvrant la poésie, le lecteur se découvre lui-même dans la mesure où la poésie fait émerger des questionnements, des réactions, des angoisses, du plaisir. C'est ainsi que le lecteur, le jeune lecteur dans le cas qui nous intéresse, apprend à connaître ses goûts, visualise et verbalise ses angoisses. Citons une nouvelle fois le Ministère de l'Education Nationale : « En tant que personne, l'élève est interpellé par la poésie : elle retravaille son rapport à sa propre langue, et elle exprime dans son parler un rapport aux autres, au monde et à soi-même. L'élève lecteur de poésie est sollicité par cette rencontre, séduit, inquiet, enrichi, éclairé, amusé... »⁵⁸ La poésie fait appel à l'intimité, à l'intériorité, voire à l'introspection. Elle fait résonner en soi ce qu'un autre a couché sur le papier. Prenons l'exemple du recueil *Poèmes du soir*⁵⁹ de Géraldine Hérédia. La majorité des poèmes de ce recueil parlent de la peur, de l'inconnu,

⁵⁷ Laurent Bachler, « Expérience de la beauté et éducation à la beauté », *Spirale*, 2020/1 (N° 93), p. 36-40.
URL : <https://www.cairn.info/revue-spirale-2020-1-page-36.html> [dernière consultation le 06/04/2021].

⁵⁸ Ministère de l'Education nationale, « La poésie à l'école », Mars 2004, p. 1.

⁵⁹ Géraldine Hérédia, *Poèmes du soir*, Marseille, Le Port a Jauni, 2017 [2016].

de la nuit. Par exemple le poème « N'aie pas peur », amène le lecteur à une introspection sur ses propres angoisses. En ce sens il amène le lecteur à mieux se connaître lui-même dans le même temps qu'il s'ouvre à l'autre. En effet, c'est comme si le poème se confiait au lecteur en lui faisant part des peurs les plus communes pour l'amener à réfléchir à ses peurs particulières.

Sophie Nauleau dans son essai *La poésie à l'épreuve de soi*⁶⁰ utilise une formulation qui interpelle : « l'épreuve de soi ». Elle présente la poésie comme un entité qui se confronte à soi, comme si chaque partie enrichissait l'autre : j'enrichis le texte par mon expérience et mes émotions, je le fais vivre par ma lecture, et en même temps il m'aide à me connaître, il me fait évoluer. Dans « les mots de l'éditeur » de cet essai on peut lire :

« Huit brefs chapitres entraînent le lecteur sur les versants de la poésie vécue, celle qui, comme le voulait Rimbaud, change bel et bien la vie. [...] Ici l'on ose de nouveaux chemins de traverse, toutes époques et contrées confondues, jusqu'à prouver que la poésie, mise à l'épreuve de soi, a pouvoir sur les êtres et sur leur destinée » (S. Nauleau, *La poésie à l'épreuve de soi*, 2018.)⁶¹

La poésie n'aide donc pas seulement à se découvrir soi-même, elle peut nous faire évoluer, agir sur notre « destinée ».

Mais la poésie n'est pas qu'introspection, elle ne permet pas seulement d'expérimenter, de comprendre et de faire évoluer les émotions et le vécu qui nous constituent. La poésie nous fait entrer dans un monde conçu par un auteur, à une époque, dans une langue. En ce sens, la poésie ouvre notre esprit sur la compréhension du mode de pensée d'un autre. Elle permet inmanquablement de développer notre *empathie* (à la condition qu'elle soit lue pour elle-même), et le *respect* de l'autre. Il s'agit de lire un texte poétique en se mettant à la place de l'auteur, en ressentant ce qu'il a ressenti, en vivant ce qu'il a vécu. Mais nous faisons cela en restant nous-même, nous ne ressentons jamais tout à fait ce que l'auteur a ressenti et nous ne vivons jamais tout à fait ce qu'il a vécu. Dans cette mesure, la poésie (en particulier étrangère puisqu'elle s'inscrit dans une autre culture) nous permet de comprendre l'autre tout en nous comprenant mieux nous-même. En effet, reprenons l'exemple du poème cité précédemment tiré du recueil *Les*

⁶⁰ Sophie Nauleau, *La poésie à l'épreuve de soi*, Paris, Actes sud, 2018.

⁶¹ *Ibid.* « Les mots de l'éditeur ».

tireurs sportifs. L'expérience décrite est extérieure au vécu de la plupart des personnes susceptibles de lire ce recueil. Pourtant le poème provoque des émotions chez nous, liées à l'empathie. Il nous mène à nous impliquer personnellement dans le même temps qu'on découvre le vécu d'un autre. Il enrichi notre expérience (qui participe à faire d'une personne ce qu'elle est) et nous fait prendre conscience du monde (nous poussant probablement à le respecter davantage).

La poésie en langue étrangère, comme nous venons de le dire, est issue d'une autre culture, d'une autre langue, d'un autre mode de vie. En ce sens, elle propose un voyage vers un autre monde. La lecture libre, gratuite de cette poésie, tout comme la lecture plus approfondie, nous permet de découvrir, ou de mieux comprendre cet autre monde, cette autre culture. Elle permet également de mieux la respecter.

La poésie étrangère permet donc de mieux se connaître soi-même en nous faisant entrer dans une introspection puissante dans le même temps qu'elle nous pousse à l'empathie, à la compréhension et à l'acceptation de l'autre et de son monde. Nous ajouterons que la *beauté et le plaisir de lecture* de la poésie, notamment à travers sa mélodie et son rythme participe grandement de cette empathie et compréhension de l'autre car ce qui est dit avec beauté ou avec ardeur transmet bien plus de choses.

4.4. Ouverture culturelle

La poésie, en tant qu'œuvre littéraire est en elle-même porteuse d'une culture. Il semble alors pertinent de définir la notion d'ouverture culturelle. Milan Kundera dans *Le Monde* le 19 janvier 1979 disait « La culture, c'est la mémoire du peuple, la conscience collective de la continuité historique, le mode de penser et de vivre. Les livres et les tableaux ne sont que le miroir où cette culture profonde se reflète, se concentre, se conserve. »⁶² En ce sens, l'ouverture culturelle consiste à s'initier et à intégrer, à travers des médiateurs tels que les textes (mais pas uniquement), une culture, telle que la définit Milan Kundera, propre à un groupe d'individus et à une époque. En ce sens, la poésie en langue étrangère est un moyen d'ouvrir l'esprit des lecteurs à une *culture étrangère* et parfois bien éloignée des représentations et de stéréotypes. C'est pourquoi, l'on peut

⁶² Ginette Poulet, « L'ouverture culturelle dans le cursus des élèves : un enjeu pour une école démocratique », *Les Cahiers d'Education et Devenir*, n° 9, octobre 2010.

considérer que les œuvres alliant poésie arabe et traduction française ou inversement sont de véritables médiateurs dans l'acquisition de valeurs comme la *tolérance*. Elle permet de susciter chez les enfants (dans le cas qui nous intéresse) un certain respect et une sensibilité à l'égard de ces cultures qui pénètrent aujourd'hui (et depuis longtemps déjà) les conversations de toutes sortes de familles françaises. En effet, la haine et le racisme naissent souvent d'une méconnaissance ou d'une absence totale de connaissance de l'objet de notre peur. L'inconnu inquiète depuis toujours les civilisations. Il s'agit donc de montrer, à travers la poésie et la langue poétique à quel point la tolérance et le respect d'autrui sont essentiels à notre vie. Prenons l'exemple du recueil *Par la fenêtre des Roubaiyat* ⁶³ de Salah Jahine. Les Roubaiyats sont des quatrains « philosophiques, humoristiques, ludiques », « ces poèmes sont écrits en dialecte égyptien et jouent avec la truculence de cette langue. » ⁶⁴ Proposer ce genre de lecture à des élèves français permet de leur faire découvrir, dans l'humour (idéalement dans le plaisir) un élément d'une culture étrangère (doublé d'une langue étrangère : le dialecte égyptien). Ces petits poèmes qui ont tout pour être appréciés des lecteurs, permettent donc une réelle découverte culturelle et linguistique dans le respect.

Franco Calvetti explique en citant Titone :

« Le concept d'identité culturelle introduit par la philosophie raciste, repris par les courants sociologiques et la psychanalyse apparaît comme le plus dangereux et comme celui qui provoque des dégâts de formation. Le concept d'identité culturelle donne à l'individu l'idée d'appartenir à un clan mais le sépare des sociétés proches ou lointaines. » (Titone cité par F. Calvetti dans « Le bilinguisme à l'école primaire », 1991.) ⁶⁵

Les ouvrages bilingues font coexister deux langues, deux cultures, ils sont à l'antipode du concept décrit par Titone. En ce sens, leur intégration à l'école permet une ouverture sur le monde, un dialogue entre les cultures qui protège du repli sur soi, sur une identité nationale artificielle. Rapprocher l'élève d'autres langues, d'autres cultures c'est, selon lui, « travailler pour le dialogue, l'interculturalisme et la paix ». Cette confrontation culturelle permet donc de développer la *tolérance*, le *respect*, l'ouverture mentale, parfois

⁶³ Salah Jahine, *Par la fenêtre des Roubaiyat*, Marseille, Le Port a Jauni, 2017.

⁶⁴ Citations tirées de la présentation du recueil *Par la fenêtre des Roubaiyat* du site des Editions le Port a Jauni, URL : www.leportajauni.fr/2017/03/28/par-la-fenetre-des-roubaiyat/ (consulté le 06/04/2021).

⁶⁵ Franco Calvetti, « Le bilinguisme à l'école primaire », *op.cit.*, p. 332.

même l'empathie car l'enfant, en acceptant d'entrer dans ce monde pluriculturel que lui propose les ouvrages bilingues, apprend à comprendre des expériences, des options, des histoires différentes des siennes. Il apprend à connaître le monde, à connaître autrui en même temps qu'il apprend à se connaître lui-même.

5. Mise en œuvre pédagogique

5.1. Les programmes et recommandations officielles

L'expérience pédagogique qui sera décrite et analysée dans cette partie s'inscrit dans une classe de Moyenne Section (cycle 1). En ce sens, il convient d'observer en détail les programmes et les recommandations officielles qui concernent la Maternelle. Rappelons, dans un premier temps, que la loi du 26 juillet 2019 rend l'instruction obligatoire dès 3 ans (au lieu de 6 ans). L'importance et le rôle de l'école maternelle (et donc du cycle 1) sont alors réaffirmés publiquement. Le cycle 1 est d'ailleurs considéré comme le cycle « des apprentissages premiers ». Les apprentissages y sont nombreux, rigoureux, et souvent complexes, il s'agit d'introduire *les bases de la scolarité future* des élèves. La découverte de la poésie et de ses particularités (sonores, musicales, graphiques ...) y a donc toute sa place.

Nous noterons que ces apprentissages s'inscrivent en particulier dans deux des cinq domaines énumérés dans les programmes de 2015⁶⁶ : « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » ; « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques ».

D'un côté, la poésie, en langue étrangère notamment, bien que n'apparaissant pas clairement dans les lignes du programme, permet d'atteindre des objectifs de fin de cycle et certaines des compétences visées par ceux-ci. En effet, la poésie est un formidable moyen, outil, médiateur, impulseur pour répondre favorablement aux attentes du programme. Dans la partie « l'oral », on peut lire « Il [l'oral] sait mobiliser l'attention de tous dans des activités qui les amènent à comprendre des propos et des textes de plus en plus longs. Il met sur le chemin d'une conscience des langues, des mots du français et de ses unités sonores. »⁶⁷ En ce sens la charge sonore et réflexive de la poésie, comme nous l'avons longuement expliqué plus tôt, est un support de parole et de réflexion qui nourrit

⁶⁶ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, 2015.
<https://www.education.gouv.fr/au-bo-special-du-26-mars-2015-programme-d-enseignement-de-l-ecole-maternelle-3413> [date de dernière consultation : 05/03/2021].

⁶⁷ *Ibid.*, p. 7.

les compétences visées par les références officielles. C'est également une source d'échange avec l'enseignant et avec les pairs :

« Autour de quatre ans, les enfants découvrent que les personnes, dont eux-mêmes, pensent et ressentent, et chacun différemment de l'autre. Ils commencent donc à agir volontairement sur autrui par le langage et à se représenter l'effet qu'une parole peut provoquer : ils peuvent alors comprendre qu'il faut expliquer et réexpliquer pour qu'un interlocuteur comprenne, et l'école doit les guider dans cette découverte. » (MEN, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, 2015.)⁶⁸

Les désaccords, les questionnements, les émotions provoqués par la lecture de poèmes offrent matière à dialoguer, à réfléchir ensemble (d'où l'intérêt de proposer des séances en grand groupe comme nous le verrons plus tard). Dans le même temps, les élèves sont alors souvent conduits à prendre « conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français »⁶⁹ dans le cas des poèmes bilingues. Nous ajouterons que les lignes directrices de l'école maternelle définies dans les programmes viennent compléter cette argumentation. Comme nous venons de le dire, la poésie permet à la fois de travailler *l'oral*, la prise de parole, la communication avec les pairs, et la prise de conscience qu'il existe d'autres langues. En ce sens, une école où l'enfant « se construit comme personne singulière au sein d'un groupe »⁷⁰ peut (et gagnerait à le faire) s'appuyer sur la poésie bilingue pour remplir cette mission. L'élève peut, grâce à la poésie et aux activités de langage qui en découlent, se construire en tant qu'individu en réfléchissant avec ses pairs et en se découvrant lui-même (nous avons affirmé plus haut que la poésie peut être un moyen de mieux se comprendre et de mieux comprendre l'autre). Dans le même temps il se construit « au sein d'un groupe » dans la mesure où les activités proposées sont essentiellement tournées vers le collectif, la discussion, l'acceptation du ressenti des camarades, l'enrichissement de nos interprétations par celles des autres. Prenons un exemple pour clarifier nos propos : si nous proposons un poème dont le sens n'est pas immédiatement accessible en lecture pour la classe entière, nous offrons alors la possibilité aux élèves d'exprimer librement ce qu'ils ont compris ou ressenti. Il s'agit alors de n'invalider aucune proposition, mais de les faire s'enrichir les

⁶⁸ *Ibid.*, p. 7.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 8.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 5.

unes grâces aux autres. Les élèves sont alors, dans le même temps qu'ils réfléchissent collectivement, et se construisent comme individu propre au sein d'un groupe, en situation de production orale.

D'un autre côté, la poésie a toute sa place également dans le domaine « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » dans la mesure où la place de la *plasticité, de la beauté formelle* (visuelle et sonore) de la poésie et, éventuellement, de son illustration n'est plus à démontrer. Ecouter et lire de la poésie, y compris à l'école maternelle, c'est découvrir une production plastique (qu'est le poème et/ou son illustration) et une intention (ou l'absence d'intention). L'une des compétences visées est d'ailleurs « observer, comprendre et transformer des images. »⁷¹ L'illustration d'un poème ou le caractère plastique du poème lui-même offre alors un support de discussion, d'observation voire de production très riche. Prenons alors un exemple d'activité : Il serait tout à fait envisageable de proposer une observation d'illustration de poème pour ouvrir une discussion collective sur le lien ou l'absence de lien qu'elle entretient avec le poème. Nous pourrions ensuite proposer de prolonger cela en imaginant une illustration pour un poème donné (les élèves entreraient donc dans une démarche de production plastique et se mettraient un petit peu dans la peau de l'illustrateur). Un travail est également possible autour de la calligraphie de l'arabe (dans le cas qui nous intéresse) et dans la distinction entre dessin et écriture (en particulier à ce niveau de scolarité qui prépare à l'entrée dans l'écrit).

La richesse des activités autour de la poésie bilingue est vaste, les exemples proposés ci-avant n'en sont évidemment pas une liste exhaustive. Il s'agit de prendre conscience que la poésie a toute sa place à l'école maternelle avec des enfants qui n'ont pas d'accès immédiat à l'écrit et peu de représentations culturelles antérieures (est-ce un manque ou une force pour aborder la poésie ? nous y réfléchirons davantage dans notre analyse de séquence).

En outre, la sélection d'ouvrages pour l'école maternelle proposée par le Ministère de l'Education Nationale (MEN), inclut quelques poèmes. Ils apparaissent dans les sous-parties « Entrer par les pratiques orales de transmission » et « Entrer dans la langue, le langage et les images. »⁷² On constate alors, que les listes d'ouvrages orientent

⁷¹ *Ibid.*, p. 14

⁷² Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, DGESCO, *Sélection d'ouvrages pour une première culture littéraire à l'école maternelle : Pourquoi et comment s'est opérée cette sélection ?* Eduscol, 2020.

la poésie vers *l'oralité*, l'aspect *sonore* et l'aspect *visuel*. En ce sens, les références officielles vont dans les aspects de la poésie que nous avons longuement décrits et discutés plus tôt dans le mémoire. La pertinence de proposer de la poésie, en particulier bilingue, dès la maternelle, malgré le jeune âge des élèves (ou en particulier grâce à leur jeune âge), est donc complètement en accord avec les bulletins officiels du Ministère.

La présence de la poésie au cycle 1 étant légitime, il reste à l'enseignant de décider comment, dans quel objectif, selon quelles modalités et à quelle fréquence le faire.

5.2. Expérience pédagogique : une séquence en classe

5.2.1. Le contexte de classe

La séquence que je décrirai et analyserai dans la suite du mémoire a été mise en place dans un contexte de classe particulier. En effet, la classe concernée est la Moyenne Section (Ecole maternelle publique du Chantoiseau) de Giromagny. Il s'agit donc d'enfants de 4 et 5 ans. Il convient de préciser que cette classe se compose de 17 élèves d'un niveau extrêmement hétérogène, notamment pour ce qui est du langage. Tous les élèves sont francophones de naissance, mais un certain nombre d'entre eux ne parlent que très peu. La langue arabe leur est complètement étrangère. Leur lexique (en français) et leur accès au monde reste limités pour la plupart. Une majorité des élèves est issue d'un milieu social très défavorisé. Les analyses et les résultats de l'expérience pédagogique s'inscrivent donc spécifiquement dans ce contexte de classe.

La séquence a été mise en place en période 4, dès la rentrée des vacances d'hiver. Elle court sur la période de la fin du mois du février au début du mois d'avril.

Le climat de classe est serein, les élèves se connaissent depuis la classe de Petite Section, aucune tension spécifique n'est à déplorer. Les élèves font presque tous des tentatives de prise de parole en grand groupe en étant en confiance (nous verrons que cela facilite grandement l'expression libre autour des poèmes).

Il convient également de préciser que cette séquence n'a été mise en place que dans un mi-temps de classe (le contrat des PES⁷³ leur attribue le lundi et le mardi en responsabilité dans une classe). Cette séquence est donc systématiquement marquée de ruptures, l'autre enseignante n'ayant pas participé à ce travail.

Pour finir, un certain nombre de parents d'élèves de l'école sont plutôt connus pour montrer peu de tolérance quant aux cultures arabophones. Dans cette mesure, la séquence a été mise en place avec précaution et avec prudence (j'en analyserai les conséquences par la suite).

5.2.2. Le projet de séquence⁷⁴

La séquence mise en place dans cette expérience pédagogique se compose de 13 séances interdisciplinaires. En effet, je commencerai par rappeler que l'enseignement primaire regroupe toutes les disciplines, en ce sens l'enseignant peut (cela est conseillé par les programmes) faire communiquer les différents domaines d'apprentissage : on parle alors d'interdisciplinarité. Une séquence autour d'une œuvre poétique bilingue offre donc la possibilité d'articuler plusieurs domaines au service de l'objectif visé. J'ai fait le choix de travailler autour d'une œuvre complète : le recueil de poème de Géraldine Hérédia et Corinne Dentan, *Poèmes du soir* (des éditions Le Port a jauni). Il semblait important que les élèves puissent se rendre compte qu'un poème n'est pas nécessairement un texte isolé, sorti d'un contexte, mais qu'il peut, tout comme l'album ou le roman être intégré à une œuvre complète dans laquelle les différents textes s'articulent, se répondent (ou s'ignorent).

Le choix de ce recueil de poème m'a semblé être le plus intéressant dans la mesure où le titre est très explicite, il dit ce qu'il y a dedans : des poèmes. Cela permettait donc un travail sur la question « qu'est-ce qu'un poème ? » qu'il n'est jamais trop tôt d'introduire, comme nous l'avons vu, car sa complexité n'est plus à démontrer. En outre, les illustrations sont très riches et combinent les matériaux et les supports. Un travail autour de l'aspect plastique était donc facilement envisageable. J'ajouterai que les liens entre textes et images et entre les textes eux-mêmes sont tantôt explicites, tantôt très flous. L'objectif premier étant *d'éveiller* les élèves à la poésie et à la diversité

⁷³ PES = Professeur des écoles stagiaire.

⁷⁴ Tableau de séquence disponible en annexe.

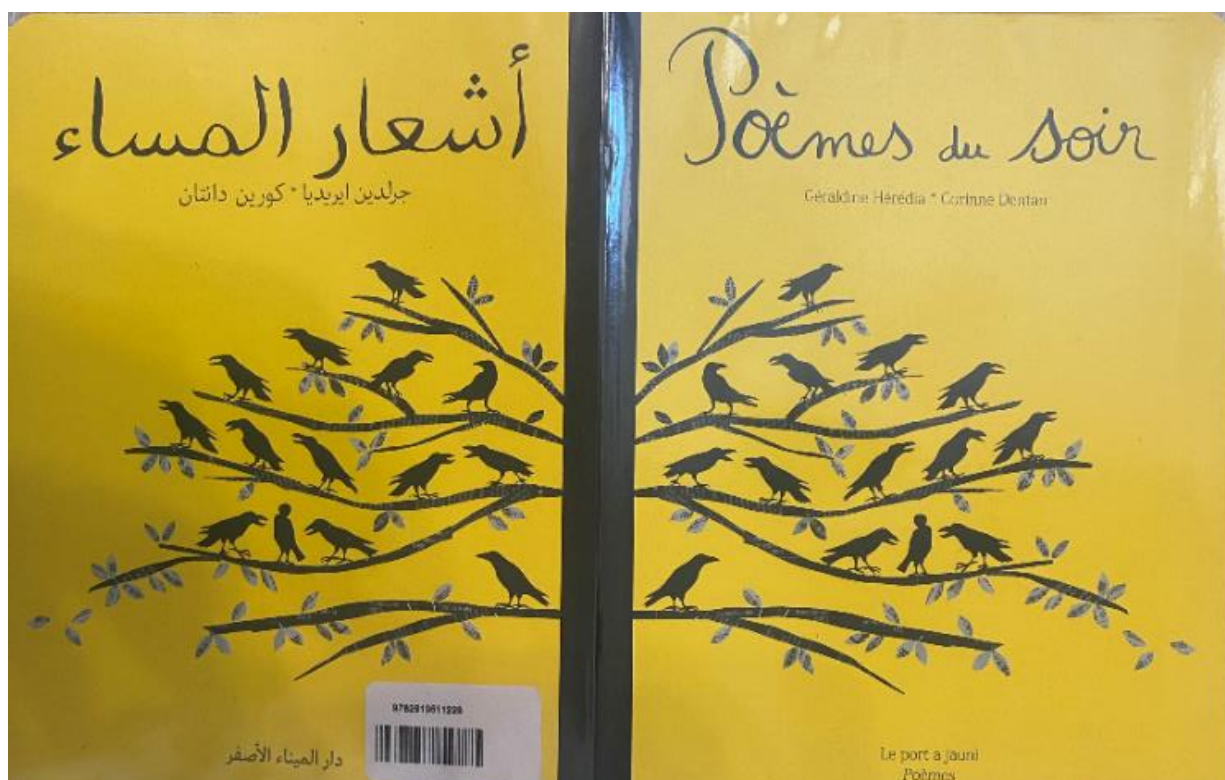
linguistique, cette richesse d'intentions, de liens et de non-liens au sein d'un même recueil était un formidable point d'appui pour faire découvrir la poésie à des enfants très jeunes. En outre, tous les poèmes de ce recueil sont disponibles sur le site des éditions Le Port a jauni en version audio lus en français et en arabe, offrant ainsi un support pédagogique intéressant pour un enseignant ne sachant pas lire l'arabe ou n'ayant pas le moyen de faire venir un parent ou un proche d'élève natif capable de le faire (ce qui était mon cas).

L'objectif de cette séquence est de faire découvrir un recueil de poèmes dans le but de sensibiliser les élèves à la poésie (à ses sonorités, aux sensations ou émotions qu'elle provoque, aux images plastiques ou abstraites qui l'accompagnent ou qu'elle accompagne) et de déclencher leur parole. En ce sens, les principales compétences que les élèves devront mobiliser sont les suivantes : écouter un texte lu en gardant le silence, exprimer ce qu'on a compris ou ce qu'on a ressenti, s'engager à l'oral dans l'explication et la justification de ce qu'on pense, observer une image, décrire une image, faire des liens entre le vécu, le texte et l'image. Cette séquence implique que les élèves aient déjà eu connaissance de poèmes, elle s'appuie sur les rituels poétiques mis en place dans la classe (qui seront développés plus tard dans le mémoire). En ce sens, le prérequis essentiel au bon déroulement de la séquence est d'avoir déjà sensibilisé l'oreille des élèves à l'écoute de poèmes (en les nommant ainsi).

Voici le déroulé de la séquence tel qu'il est prévu dans le *projet de séquence*, donc sans les modifications au cours de la mise en œuvre et les adaptations a posteriori :

La séance 1 vise à faire découvrir le recueil dans sa *dimension matérielle* en classe entière au coin regroupement. En d'autres mots, la séance sera dédiée à observer le livre, la première et la quatrième de couverture. Dans le même temps, l'objectif est de faire découvrir visuellement une nouvelle écriture qui correspond à une *nouvelle langue* (nouvelle pour les élèves). Il est intéressant ici de noter que la double identité du recueil : un recueil de poèmes et un recueil bilingue conduit ici (et dans d'autres séances) à définir un objectif double : découvrir le recueil, découvrir la langue. Dans un premier temps l'enseignante présentera la première de couverture et la fera décrire par les élèves. Les habitudes développées dans d'autres séquences autour de l'album les conduiront naturellement à décrire l'illustration et à identifier la localisation du titre et de l'auteur. L'enseignante procède donc à la lecture du titre et du nom de l'auteur et encourage les

élèves à anticiper ce que l'on trouvera à l'intérieur du livre : des poèmes. Dans un second temps, l'enseignante montrera la quatrième de couverture (rédigée en arabe dans un effet de miroir par rapport à la première de couverture). Les élèves seront encouragés à décrire la quatrième de couverture sur le même modèle que la première. L'enseignante demandera de localiser le titre et demandera « Est-ce que c'est écrit de la même façon que sur la première de couverture ? ». Les élèves devront alors constater que ce n'est pas la même écriture et seront encouragés à émettre des hypothèses sur ce que c'est. Il convient de préciser qu'une séquence autour de chansons en anglais et une séquence autour de chansons et de poèmes en espagnols ont déjà été menées (de façon moins approfondie et centrée uniquement sur l'éveil aux langues). En ce sens, il est possible que certains élèves émettent l'hypothèse qu'il s'agit d'une autre langue. L'enseignante s'appuiera sur les propositions des élèves pour construire la réponse.



POÈME DU SOIR, GERALDINE HEREDIA, CORINNE DENTAN, LE PORT A JAUNI.

L'enseignante conclura la séance en demandant aux élèves « qu'est-ce qu'un poème ? » afin de les conduire à réinvestir le travail fait lors des rituels poétiques. Elle écrira toutes les propositions des élèves au tableau⁷⁵ et construira avec le groupe une

⁷⁵ Le fait d'écrire au tableau les propositions, alors que les élèves ne sont pas lecteurs, permet de donner de la valeur aux propositions des élèves qui les voient validées par l'écriture. Cela permet également de participer à la construction du rapport entre l'oral et l'écrit (à un mot oral correspond un mot écrit, à plusieurs mots oraux correspondent autant de mots écrits). De plus, l'écrit constitue une trace sur laquelle l'enseignante pourra s'appuyer par la suite pour rappeler la séance précédente.

approche de définition (n'ayant évidemment pas la prétention d'être exhaustive). Le titre sera rappelé aux élèves afin de leur faire construire des attentes de lecteur quant aux thématiques qui seront abordées dans le recueil. Il restera donc à conclure que ce livre contient des poèmes qui parlent probablement du soir et que leur lecture commencera dès la prochaine séance.

La deuxième séance se découpe en deux moments (mis en œuvre sur deux jours). Dans le premier moment, en classe entière, l'enseignante poursuit l'objectif de faire vivre l'imaginaire des élèves et d'enrichir leur répertoire lexical. Elle s'appuiera sur les propositions des élèves lors de la séance précédente pour introduire la lecture du premier poème « Archéologie ». Elle veillera à procéder comme lors des rituels poétiques (lecture dans le silence du poème deux fois et recueil des impressions). Le but n'est pas d'analyser le poème mais réellement de leur donner goût à la poésie (ou au moins de ne pas favoriser la peur ou les blocages que l'on observe dès le collège face à un texte poétique). Les prises de paroles seront toutes encouragées, y compris celles qui visent à répéter ce qui a déjà été dit. La verbalisation des sensations, des émotions, de l'identification de la thématique sera encouragée et accompagnée par l'enseignante. Ensuite, l'enseignante amènera les élèves à faire le lien avec leur propre vécu, avec leurs représentations en leur demandant « qu'est-ce qu'il y a sous la terre selon vous ? » en appui sur les deux derniers vers du poème « tout ce qui est enfui / sous la terre. » Les commentaires qui rebondissent sur les propositions seront également encouragés. L'enseignante montre alors la page suivante en cachant l'illustration avec un cache. Elle montre la partie écrite en arabe et demande aux élèves s'ils se souviennent de ce dont il s'agit. Elle les renvoie à la couverture et au titre pour les aider à identifier la langue arabe. Puis elle annonce que l'on va écouter le poème pour savoir si pour l'auteur il y a les mêmes choses sous la terre que celles citées par les élèves. L'enseignante ne prévient pas qu'elle est sur le point de mettre l'audio de la lecture du poème en arabe. Les élèves doivent écouter attentivement le poème en arabe avant que l'enseignante les interpelle en leur demandant s'ils ont compris quelque chose. Un dialogue doit alors s'instaurer pour comprendre qu'il s'agit d'une langue différente. L'enseignante profite alors de l'occasion pour leur demander de décrire cette langue, en justifiant, afin de favoriser leur compréhension de l'existence d'autres langues et des écarts sonores, parfois étroits et parfois très grands, qui les séparent. L'enseignante conclura la séance en lisant le poème en français et en favorisant la comparaison des éléments énumérés très explicitement par

l'auteur avec les propositions des élèves. Elle illustrera les animaux cités par l'auteur par des images dans le but de commencer à construire une catégorie « insectes » dans un travail postérieur autour des imagiers et de l'intervention de « la boîte à fourmis ».

Le deuxième moment de la séance se veut un prolongement du premier moment, réalisé cette fois en atelier pour faciliter l'aspect matériel. Il vise à faire comprendre les liens ou non-liens entre texte et image. L'enseignante commence par relire le poème en appui sur les *flashs cards* proposées précédemment. Elle explique alors que les élèves devront illustrer ce poème en utilisant le matériel à disposition sans contraintes spécifiques. Le but étant de comparer ensuite les productions des élèves avec l'illustration du poème (jusqu'alors occultée par un cache). La mise en commun (en classe entière) servira donc à mettre en avant la possibilité d'illustrer un même poème de plusieurs façons, selon ce qu'on comprend. L'enseignante demandera ensuite de décrire l'illustration du recueil et fera constater que les insectes sont ici au-dessus de la terre, tandis que le poème est en dessous. Elle fera alors relever que l'illustration ne montre pas nécessairement tout à fait ce que dit le poème.



"SOUS LA TERRE" *POEMES DU SOIR*, GERALDINE HEREDIA, CORINNE DENTAN, LE PORT A JAUNI.

La séance suivante s'inscrira davantage dans les lectures ritualisées de poèmes. Le poème « Nuit d'été » sera alors lu selon les modalités des *rituels poétiques* visant une lecture offerte. Les élèves doivent pouvoir vivre la *gratuité de la poésie*.

La séance 4 se déroulera en classe entière. L'objectif visé est de faire comprendre qu'à un poème ne correspond pas un seul sens. Dans cette mesure, l'enseignante lira le poème « Soir à traverser » en demandant aux élèves de fermer les yeux et de se représenter des images dans leur tête. Les élèves décrivent alors les images construites mentalement. L'enseignante veillera d'abord à interroger les élèves les moins à l'aise pour leur offrir la possibilité d'exprimer ce qu'ils ont imaginé en minimisant le risque d'oublier les images mentales construites lors de la lecture et de se laisser influencer par les propos des autres. L'enseignante prend notes au tableau des propositions des élèves, puis elle leur montre l'illustration du poème. Elle engage alors un travail de comparaison entre ce qui a été écrit au tableau et les propositions des élèves.



"SOIR A TRAVERSER", *POEMES DU SOIR*, GERALDINE HEREDIA, CORINNE DENTAN, LE PORT A JAUNI.

La séance 5, réalisée en atelier dirigé avec des groupes de six élèves, vise à faire découvrir qu'il existe des *sens de lecture* différents de celui des langues occidentales. L'accent est donc davantage mis sur le texte écrit. L'enseignante procède à une lecture du poème « Bruits du soir » en indiquant bien avec son doigt le sens de lecture du français. Dans un second temps, elle demande aux élèves d'observer l'écriture arabe et de déterminer son sens de lecture. L'enseignante ne donne alors pas de réponse définitive à ce stade. Elle propose une manipulation de l'album de Walid Taher *Notre maison*⁷⁶ (en situation de recherche) afin de faire constater aux élèves que l'album ne s'ouvre pas dans le même sens que les livres qu'ils ont l'habitude de manipuler. L'enseignante procède alors à une lecture offerte de l'album en montrant avec le doigt le sens de lecture des deux langues à chaque page. Le choix d'utiliser cet album comme outil s'appuie sur l'habitude des élèves à manipuler des albums. Ils devraient donc naturellement l'ouvrir dans le sens occidental. En outre, cela permet de faire du lien avec un projet postérieur autour des illustrations et de l'écriture collaborative d'un album sur le modèle de celui de Walid Taher.

La séance suivante se déroulera sur le même modèle que la séance 3, autrement dit, selon les modalités des lectures ritualisées de poèmes à partir de « Nuit blanche ».

La séance 7 sera mise en œuvre au coin regroupement avec toute la classe. Elle a pour objectif de conduire les élèves à s'engager à l'oral pour transférer leur vécu sur ce qu'ils ont compris d'un poème. L'enseignante commence par lire le poème « N'aie pas peur » et demande aux élèves d'identifier la thématique. Un fois qu'ils ont déterminé que le poème parle de la peur l'enseignante engage un travail de verbalisation en les encourageant à dire ce qui leur fait peur. Le reste de la classe doit alors construire une phrase en reprenant le titre du poème pour aider l'élève interrogé à surmonter sa peur. Par exemple, si un élève dit « j'ai peur des sorcières », un autre élève doit construire une phrase telle que « n'aie pas peur des sorcières car elles ne font pas de mal aux enfants ». Le but de cette séance est également transversal dans la mesure où dans le même temps, une séquence autour de la verbalisation des émotions est menée dans la classe. Cela permet de faire des liens, des ponts avec d'autres activités et de leur donner plus de cohérence et plus d'ancrage.

⁷⁶ Walid Taher (texte et illustrations), *Notre maison*, Marseille, Le Port a jauni, 2020.

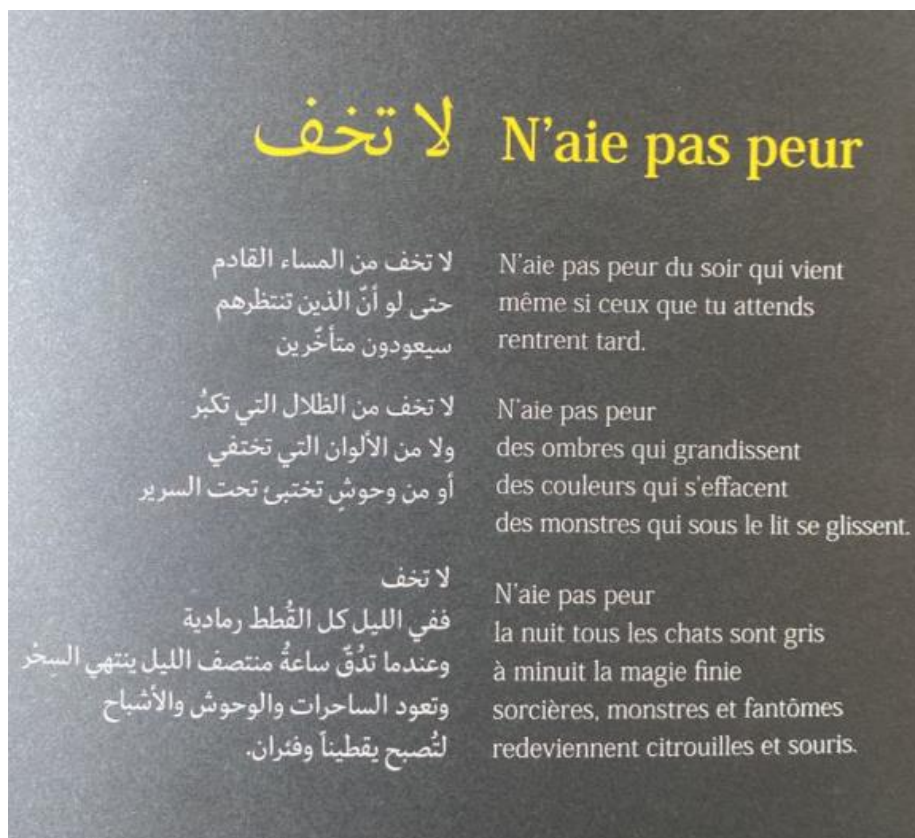


FIGURE 1 "N'AIE PAS PEUR", *POEMES DU SOIR*, GERALDINE HEREDIA, CORINNE DENTAN, LE PORT A JAUNI.

La séance 8 s'appuie sur le poème « Si t'as peur ». Les objectifs sont nombreux, la séance se divise donc en deux moments qui se partagent sur deux jours. Le premier moment se conduit en classe entière et vise à appréhender le poème en lecture offerte (donc de vivre la gratuité de la poésie) dans le même temps qu'il vise à faire décrire l'illustration. L'enseignante lit le poème et les élèves expriment ce qu'ils ont compris. L'enseignante les engage donc à observer l'illustration en les orientant d'abord sur l'analyse des techniques (les élèves doivent identifier les matériaux et la technique de collage). Ensuite, l'enseignante les engage à comparer ce que dit le poème et ce que disent les images. Elle questionne les élèves afin de leur faire identifier le lien entre les illustrations et le poème. Les élèves doivent alors comprendre qu'il s'agit de choses qui sont supposées faire peur. Dans le deuxième temps de la séance (conduit le lendemain), l'enseignante relit le poème. L'objectif est alors de découvrir la rime et son fonctionnement en prolongement d'une séquence autour du travail sur la syllabe d'attaque. Un fois de plus, la séance est conçue dans une perspective interdisciplinaire et transversale pour lui donner plus de cohérence et pour renforcer les apprentissages travaillés en amont. L'enseignante procède à une deuxième lecture du poème en

demandant aux élèves de se concentrer sur les sons. Elle veille à théâtraliser sa lecture en insistant sur les rimes. Si les élèves n'identifient pas la répétition d'un même son final, l'enseignante peut répéter les mots en liste sortis du poème (le travail sur le sens n'est pas visé ici). Elle veille à donner un nom à ce phénomène : la rime. Pour conclure, l'enseignante demande aux élèves d'émettre des hypothèses sur l'intérêt de faire des rimes dans un poème. Le but de cette séance est donc d'aborder explicitement un autre aspect de la poésie : la sonorité ; et une caractéristique non essentielle mais relativement fréquente : la rime (l'enseignante veillera dès le début à leur dire que tous les poèmes ne comportent pas nécessairement de rime afin d'éviter que de fausses représentations se construisent). Il semble particulièrement intéressant de travailler cela dès l'école maternelle afin de court-circuiter au maximum les éventuelles fausses représentations qui pourraient se construire par la suite (occasionnées par exemple par le choix même des poèmes étudiés à l'école élémentaire et dans les niveaux de classes suivants).



"SI T'AS PEUR", *POEMES DU SOIR*, GERALDINE HEREDIA, CORINNE DENTAN, LE PORT A JAUNI.

En séance 9, l'objectif est d'amener les élèves à s'engager dans une écriture collaborative d'un poème en dictée à l'adulte pour mieux percevoir les contours de la poésie. L'enseignante commence donc par lire deux fois le poème « Poèmes du soir » selon les mêmes modalités que les lectures ritualisées. La thématique est alors identifiée par les élèves. L'enseignante demande alors aux élèves de dire ce qu'ils aimeraient qu'un poème du soir fasse pour les aider à dormir. Elle leur propose ensuite d'écrire collectivement un poème sur le modèle syntaxique de celui qui vient d'être lu : « poèmes du soir pour ... ». Elle écrit ainsi une série de vers (sans contrainte morphologique) au tableau. Tous les élèves volontaires seront encouragés à participer, le but étant de se mettre dans la peau du poète, tout en facilitant l'écriture grâce à la structure des vers prédéterminée.



"POEMES DU SOIR", *POEMES DU SOIR*, GERALDINE HEREDIA, CORINNE DENTAN, LE PORT A JAUNI.

La séance suivante sera réalisée en atelier dans une perspective interdisciplinaire (faisant appel au domaine : agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques) ; le but étant de s'engager dans une production plastique pour illustrer un poème en combinant plusieurs techniques et en respectant un style (celui de

l'illustrateur). Les élèves doivent donc réaliser l'illustration du poème (qui sera relu par l'enseignante pour être replacé en mémoire de travail) en utilisant le matériel proposé par l'enseignante. Les contraintes sont les suivantes : les élèves doivent faire une illustration qui pourrait aller dans le recueil, ils doivent donc respecter le style, les couleurs, les techniques identifiées dans les séances précédentes (et rappelées au début de cette séance). L'enseignante ne précisera pas si l'illustration doit montrer des choses qui sont écrites explicitement dans le poème ou si elle peut se détacher du texte (puisque les élèves sont amenés à vivre la gratuité et la liberté de la poésie tout au long de la séquence, il s'agit donc de rester cohérent avec cette idée). Les élèves seront ensuite conduits à expliquer leurs choix.

La séance 11 est une lecture ritualisée du poème « Première nuit », qui se déroule exactement comme les rituels quotidiens (décrits plus tard dans le mémoire).

La séance 12 vise à enrichir les apprentissages antérieurs en verbalisant certains contours de la poésie en production orale d'évocation. L'objectif est volontairement ambitieux, l'enseignante veillera donc à être particulièrement bienveillante et à féliciter toute tentative de réponse. La séance s'appuie sur le livre *Carnet du presque poète*⁷⁷ de Bernard Friot. L'auteur propose de répondre à la question « Pourquoi lire de la poésie ? ». L'enseignante la reformulera : « Pourquoi lire de la poésie, pourquoi aime-t-on écouter des poèmes ? » afin de la rendre plus accessible à des élèves de Moyenne Section. L'enseignante recueille toutes les propositions en les écrivant sur une affiche qui restera visible dans la classe, le but étant de mesurer le goût, l'intérêt des élèves pour la poésie et leur compréhension de ce qu'elle est (ou plutôt de ce qu'elle peut être).

La dernière séance est une séance décrochée, elle pourra être proposée postérieurement en atelier et en deux moments. Il s'agit d'une séance complètement transversale dédiée à une production plastique. L'objectif est de faire découvrir l'effet miroir par pliage dans une production plastique. L'enseignante propose donc de reproduire l'illustration de la première et de la quatrième de couverture du recueil de poèmes en réalisant un arbre sur la moitié d'une feuille A3 et en procédant par pliage. Le titre sera également écrit en capitales d'imprimerie pour une partie des élèves et en lettres mobiles pour les élèves en difficulté. Cette activité permet de donner une valeur, une vie

⁷⁷ Bernard Friot, *Carnet du (presque) poète*, De La Martinière Jeunesse, 2017 [2007], pages non numérotées.

après la production, au poème créé par les élèves, tout en découvrant une forme de symétrie.

Il convient d'ajouter que ces séances sont essentiellement conçues en grand groupe afin de s'appuyer au maximum sur les prises de paroles des camarades pour déclencher la parole des élèves timides ou en difficulté. Il s'agit de leur faire vivre l'enthousiasme et l'aisance de leur camarades pour leur faire prendre confiance en la poésie.

Il convient à présent d'analyser le déroulement effectif des séances décrites à l'état de projet, donc qui ne tiennent pas compte des éléments imprévisibles du quotidien d'une classe. En effet, tout enseignant se doit de prévoir les éventuels obstacles et difficultés que les séances peuvent soulever, mais il n'en est pas moins que dans une vie de classe, les prévisions sont incertaines et le thème de la séquence reste rare dans les pratiques de classe. Alors, quels obstacles ? quelles réussites ? et quelles conclusions ?

5.2.3. Quels obstacles ? Quelles réussites ? Quelles conclusions ?

Il s'agit maintenant d'analyser certaines des séances proposées aux élèves. Pour commencer, la première séance dédiée à la découverte du livre s'est plutôt bien déroulée. Les objectifs ont été atteints. Les élèves ont su identifier le titre et l'illustration puis, ils ont immédiatement compris par l'effet de miroir que l'écriture arabe correspondait au titre également. En revanche, ils n'ont pas su identifier la langue, et ne connaissaient pas le mot « arabe ». D'un autre côté, leurs attentes de lecteur quant à ce que le livre est supposé contenir sont très cohérentes : « soir », « nuit », « poèmes », « chauve-souris », « oiseaux » ... Notons que certaines des propositions données sont directement inspirées de la couverture. Il aurait alors été intéressant de prévoir que la couverture (des oiseaux sur un arbre) influence les représentations des élèves. En ce sens, il aurait été pertinent de prévoir un moment dans la séquence (après la lecture de plusieurs poèmes) où l'on reviendrait sur la couverture et où l'on demanderait : « alors est-ce que les poèmes parlent d'arbres et d'oiseaux ? » afin de renforcer le travail fait autour des liens et non-liens entre le texte et l'image. En outre, je n'ai pas pu poser la question « qu'est-ce qu'un poème ? » car la disposition en grand groupe ne permettait pas assez d'écoute mutuelle. J'ai posé la

question plus tard dans la journée en petit groupe. Voici les réponses des élèves (en sachant que je n'ai pas orienté les réponses) :

- Lou « C'est une petite histoire et on apprend des choses dedans »
- Loan « Pour l'écouter on se tait »
- Wyatt « Une histoire qui parle de la nuit ».

Dans les différentes propositions des élèves, on peut constater que la première s'inspire vraiment de ce que l'élève a compris de la poésie au sens large (grâce à tout le travail autour des rituels poétiques) tandis que les deux autres sont restées autour de faits ponctuels. En effet, l'un a réduit la définition de ce qu'est un poème à l'attitude qui est demandée pour écouter les textes poétiques lors des rituels, tandis que l'autre s'est figé autour de la thématique qu'il a retenu du livre sans être capable de la généraliser. Nous noterons donc qu'il reste un grand travail à faire pour leur faire percevoir ce qu'est un poème (de façon non-exhaustive évidemment) en contextualisant et décontextualisant en permanence afin qu'ils puissent se détacher du livre tout en sachant que des poèmes font souvent partie d'un tout, comme l'album (étude d'œuvres complètes). Le but était de relever les représentations des élèves à propos de la poésie, il n'est donc pas surprenant qu'ils n'aient pas encore tous saisi les contours de la poésie dans le sens où il s'agit de la première séance parmi la dizaine que contient cette séquence (qui a pour but des les aider à construire une représentation plus large de la poésie). Cependant, il faut relever qu'avec l'étayage de l'adulte, les élèves ont pu construire des définitions fondées sur le ressenti « Ça donne des émotions : de la colère, de la peur, c'est rigolo, on aime, on n'aime pas ». Cela laisse entrevoir une entrée très intéressante pour les amener à vivre la poésie par rapport à leurs expériences et à leurs émotions (et comme il est dit plus tôt, c'est ce qui donne une grande part de la richesse des poèmes). Ajoutons que la séance s'est conclue par des demandes d'élèves souhaitant que je lise un des poèmes du livre et par des remarques exprimant leur goût pour la poésie : « j'adore les poèmes ». En ce sens, un des objectifs essentiels (donner goût pour la poésie) est en très bonne voie d'être atteint grâce à toutes les lectures ritualisées (rassurantes par le caractère ritualisé et varié) faites au préalable.

Analysons maintenant l'écoute du texte en arabe lors de la séance suivante (séance 2). La première réaction à l'écoute du texte arabe a été les rires et les sourires face à un langage totalement inconnu. Puis j'ai posé la question : « avez-vous

aimé écouter le poème en arabe ? ». La plupart des élèves a répondu qu'ils n'aimaient pas cette langue sans pouvoir expliquer pourquoi (malgré les rires et les sourires au moment de l'écoute). Seulement quelques élèves ont trouvé la langue drôle et distrayante (pour des élèves de cet âge, je constate que les choses nouvelles sont souvent source de rires). Peut-être que la perte de repères liée à l'incompréhension causée par une langue inconnue a mis certains d'entre eux dans une situation d'insécurité (nous savons bien que la perte des repères au niveau du langage est une situation très insécurisante). Pourtant, dans une séquence précédente, je leur ai lu un poème en espagnol. Ils ont alors tous beaucoup aimé cette nouvelle langue. Peut-être la différence résiderait-elle dans le fait que je n'ai pas lu moi-même le texte en arabe (l'écoute a été beaucoup plus détachée que si la figure de repère, à savoir la maîtresse, l'avait lu). D'un autre côté, il est vrai que les sonorités de l'arabe peuvent paraître moins douces et moins rassurantes pour un élève de langue occidentale. Nous noterons cependant que l'objectif n'était pas de leur faire aimer cette langue, mais de leur faire découvrir. L'objectif a donc été atteint. Ajoutons cependant un grand obstacle à ce travail autour du caractère bilingue de cet ouvrage : l'autocensure. En effet, comme il a été dit plus tôt, un certain nombre d'élèves de cette classe sont issus de familles racistes. En ce sens, il a été difficile pour moi de laisser une part suffisante à la partie arabe de peur que les parents protestent vigoureusement contre mon enseignement alors même que j'étais débutante. C'est une réelle perte, c'est pourquoi j'ai tout de même veillé à ne pas l'occulter complètement, mais je n'ai pas pu lui laisser la place que j'avais envisagée. Ajoutons que cette année scolaire s'est déroulée dans un contexte particulier (mis à part la pandémie) lié à l'assassinat de Samuel Paty et à des remarques déplacées faites ensuite par certains élèves et certains parents. Le climat n'était donc pas optimal pour combattre cette autocensure. Pour améliorer cette séquence, et donner plus d'intérêt au caractère bilingue de l'ouvrage il aurait fallu communiquer avec les parents dès le début de l'année autour du projet de leur lire tout un ensemble de poèmes dans des langues étrangères (y compris en arabe) en précisant que le but n'est pas de leur faire aimer ou rejeter une langue ou une culture mais d'enrichir leurs connaissances linguistiques et culturelles.

Analysons maintenant brièvement la séance 3 dédiée à une lecture offerte sur le modèle des rituels poétiques. Lors de cette séance, j'ai lu le poème « Nuit d'été » et j'ai demandé aux élèves de me faire part de ce qu'ils en avaient compris. Voici les propositions des élèves :

- « Ça parle de chauves-souris »
- « Il y a un enfant et un monsieur. »
- « Il y a une maman »
- « Il y a un méchant »
- « Ça parle de fourmis »
- « Il faisait nuit et tout à coup la nuit est venue ».

Regardons de plus près ces quelques propositions. Certains élèves sont déjà dans l'interprétation (probablement fondée sur leurs expériences, leur état d'esprit du moment, leurs émotions), notamment si on relève ceux qui parlent d'une maman, d'un monsieur, d'un enfant, d'un méchant. Aucun de ces personnages n'est explicitement cité dans le poème. On peut alors supposer que l'élève s'est impliqué dans le poème en le vivant de l'intérieur et en se construisant des images mentales correspondant aux vers qu'il entendait. D'un autre côté, certains enfants s'appuient davantage sur le titre : notamment ceux qui parlent de la nuit. D'autres restent au niveau des mots qu'ils entendent et les relèvent : « ça parle de chauve-souris ». Un élève ne se détache pas de l'illustration « ça parle de fourmis ». Que faire de cette proposition ? Dans la mesure où je n'ai moi-même pas saisi le lien entre le texte et les fourmis, la question est difficile à traiter puisque si l'élève ne parle de fourmis que parce qu'il les voit sur l'image peut-on raisonnablement accepter sa réponse ? D'un autre côté s'il avait dit que ça parlait de fourmis sans voir l'image je me serais dit qu'il est réellement entré dans une expérience imaginative provoquée par le poème. Mon choix a été d'accepter sa proposition en lui demandant pourquoi il proposait cela. Il n'a pas su expliquer (n'oublions par le niveau de classe : Moyenne Section). J'ai donc précisé, que je voyais des fourmis sur l'image, que je n'avais moi-même pas imaginé de fourmis en écoutant le poème mais que rien n'est exclu : « pourquoi pas ? » (même s'il faut alors rappeler à tous les élèves que je n'attends pas d'eux qu'ils répondent à tout prix, mais plutôt qu'ils réfléchissent vraiment à ce qu'ils ont compris du poème, même s'ils n'ont pas de réponse à fournir à ce moment précis). Travailler autour de la poésie, c'est aussi remettre en question ses propres interprétations pour laisser toute la place à celles des élèves. Pourquoi mon interprétation ou ma compréhension seraient-elles meilleures que celle d'un élève ? particulièrement en sachant que le travail que j'ai demandé est fondé en grande partie sur l'intuitif. Toutes les propositions sont acceptables puisque l'objectif est de faire saisir la pluralité des sens et

des interprétations de la poésie (du moment que les propositions ne sont pas faites pour amuser les camarades).

J'irai même jusqu'à leur expliquer dans la séance suivante (séance 4) que la poésie est libre, elle est un petit peu magique, elle nous permet de vivre des choses, de ressentir des émotions et de comprendre des sens différents sans qu'aucun ne soit faux car la poésie se construit en fonction de ce qu'on comprend d'un poème plus qu'en fonction de ce qu'à voulu dire le poète (expliqué évidemment dans des mots plus adaptés à l'âge et la maturité des élèves). En effet, à la lecture du poème « Soir à traverser » j'ai demandé aux élèves de fermer les yeux pour renforcer l'expérience faite lors de la séance précédente et les détacher de l'illustration. Ils devaient ensuite expliquer ce qu'ils avaient compris ou ressenti à la lecture du poème. Voici quelques réponses :

- Lou : « j'ai vu du noir »
- Hugo : « j'ai entendu du vent »
- Noé : « j'ai vu des pelles »
- Quentin « j'ai entendu de la pluie dans la classe »
- Loan : « j'ai vu des bêtes »
- Mélina : « ça ne parle pas de la nuit, ça parle de l'hiver, c'est moi qui décide. »

Les interprétations/compréhensions/sensations sont de plus en plus complexes. Le travail et la répétition portent leurs fruits. Notons d'abord la complexification au niveau du langage : le vocabulaire est plus précis, les phrases sont plus longues. Tout le travail autour des poèmes et de l'expression orale attenante permet d'améliorer considérablement le niveau de langage des élèves (qui sont arrivés en début d'année très mutiques pour la majorité d'entre eux). Analysons maintenant le contenu des propositions. Celles-ci sont beaucoup plus détachées du sens premier (relever les mots entendus) et de l'illustration. Le fait de fermer les yeux leur a permis d'impliquer leur imagination et leurs émotions plus fortement. Ainsi, les propositions sont toutes différentes et sont en grande partie fondées sur des sensations : le vent, le noir, la pluie. Certains élèves ont réussi à voir l'illustration, ce qui explique la proposition « j'ai vu des pelles ». En effet, pour certains la perte de la vue (fermer les yeux) est très insécurisante, ils se rattachent à ce qu'ils peuvent voir. En outre, un élève propose « j'ai vu des bêtes ». Cette proposition est très intéressante dans la mesure où cet enfant semble s'appuyer sur les thématiques des poèmes précédents pour comprendre le poème lu. En effet, il perçoit

le recueil de poèmes comme une œuvre globale qui traite d'une thématique commune (même si la thématique serait plutôt autour de l'obscurité, de la nuit, de la peur et moins autour des « bêtes »). Mais encore une fois : « pourquoi pas ? ». Il reste une explication très riche dont nous n'avons par encore parlé : « ça ne parle pas de la nuit, ça parle de l'hiver, c'est moi qui décide ». Cette élève est entrée dans un dialogue, elle réfute les propositions des autres. Quoi de plus intéressant que *l'interaction* entre pairs pour construire et enrichir le sens ? Même si la compréhension d'un poème est très personnelle car elle implique les sensations, les expériences et les sensibilités, elle peut également être construite collectivement en se nourrissant des différentes sensations, expériences et sensibilités. Cela a été un parfait support de travail autour du « vivre ensemble », de l'acceptation de la divergence de points de vue, de l'écoute de l'autre. L'interaction entre pairs en grand groupe sans passer par la maîtresse n'est pas très courante, les élèves se raccrochent souvent à la figure de repères. En ce sens, ce moment s'est détaché et je me suis effacée le plus possible pour laisser la place au dialogue qui se mettait en place sans mon aide. En outre, la petite fille a ajouté « c'est moi qui décide » en référence à une phrase que j'avais formulée la veille « avec les poèmes, chacun peut comprendre des choses différentes, chacun peut comprendre ce qu'il veut. ». Cette élève est véritablement entrée dans la compréhension de la *liberté* et de la *gratuité* de la poésie.

La séance 5 a été menée en atelier avec des groupes de niveaux. Le premier groupe (groupe des élèves avec des facilités de compréhension et d'analyse) a bien saisi que le sens de lecture était différent d'une langue à l'autre : le français se lit et s'écrit de gauche à droite tandis que l'arabe se lit et s'écrit de droite à gauche. L'écriture des poèmes a suffi à leur faire comprendre. J'ai décidé de leur faire suivre avec le doigt les vers des deux langues pour rendre la compréhension plus effective (le geste moteur renforce la compréhension). L'apport de l'album *Notre maison* leur a permis de vraiment expérimenter la différence d'ouverture des livres. Ils ont tous ouvert le livre dans le mauvais sens (sens de lecture occidental). Une vraie recherche s'est mise en place, ils ont tourné le livre dans tous les sens avant de constater qu'il ne s'ouvrait pas comme les albums habituels. Ils ont donc bien saisi que d'une langue à l'autre le sens de lecture et d'écriture peut être différent et que la norme française n'est pas la norme de tous les pays. Cependant les autres groupes ont eu plus de difficultés à entrer dans cette analyse. Peu d'élèves ont constaté que l'album ne s'ouvrait pas dans le même sens que les livres habituels et que le sens d'écriture était différent. Même en leur donnant à comparer un

album en français et l'album *Notre maison* la différence n'a pas émergé d'elle-même. J'ai dû les mettre sur la voie et j'ai constaté ensuite qu'ils confondaient les deux sens de lecture : ils ne savaient plus dans quel sens se lisait/s'écrivait le français. Cette séance n'est donc pertinente dans ce déroulement que pour des élèves ayant déjà solidement construit les normes de lecture en français. En outre, l'activité écrite proposée dans la même journée (issue d'une autre séquence) a confirmé cette confusion : tout à coup certains élèves écrivaient en miroir ou commençaient à droite de la feuille alors que le problème ne s'était jamais posé auparavant. Les élèves ayant un ancrage plus faible de ces normes se sont trouvés dans une confusion qu'il n'était pas intéressant de provoquer car elle n'a abouti à aucune construction de savoir. Il aurait peut-être fallu s'en tenir aux différences sonores à l'oral entre les deux langues (proposer un travail plus construit sur cet aspect) et les différences de graphies plutôt que de disperser les découvertes de l'arabe (à la fois l'oral, la calligraphie, et le sens de lecture). Pour le groupe en réussite il aurait été possible d'ajouter la découverte du sens de lecture dans un atelier personnalisé (donc qui n'aurait pas été proposé aux autres).

La séance 7 avait pour objectif d'amener les élèves à s'impliquer personnellement dans le poème et à produire des phrases pour aider les camarades à dépasser leurs peurs. Cette activité entrait donc très bien dans *la compréhension et le respect de l'autre* (comme nous avons montré que la poésie, en particulier bilingue, pouvait aider à construire). Cela a permis également aux élèves de faire une introspection pour mieux se comprendre eux-mêmes. Cela m'a semblé être un travail très riche et très fidèle à ce qu'est la poésie (dans les définitions partielles données au début du mémoire). Après avoir identifié la thématique du poème : « la peur », chaque élève a dit une chose qui leur faisait peur. Puis un élève volontaire construisait une phrase sur le modèle du poème « n'ai pas peur... » pour aider l'élève concerné à dépasser sa ou ses peurs. Voici quelques exemples :

- Hugo « N'aie pas peur, tu peux allumer la lumière la nuit »
- Lou « N'aie pas peur, les fantômes c'est des humains avec des draps pour faire des blagues »
- Logan « N'ai pas peur, il y a des grandes lumières dehors la nuit »
- Noé : « N'ai pas peur, les chauves-souris sont gentilles »

Ainsi, les élèves se sont approprié la langue du poème et ont pu produire des phrases afin d'aider leurs camarades. Cela a plutôt très bien fonctionné, tous les élèves étaient volontaires pour produire une phrase (que l'on peut considérer déjà comme un mini-poème) sur le modèle du poème écouté. En outre, le poème a permis ici de renforcer un climat de classe de confiance, d'entraide et de respect.

La séance 9 était dédiée à l'écriture collaborative d'un poème sur le modèle de « poèmes du soir ». J'ai donc imposé la structure : « poèmes du soir pour... » et les élèves devaient compléter en répondant à la question « qu'aimerais-tu qu'un poème du soir fasse pour t'aider à dormir ». L'activité a été très riche également. Les élèves se sont immédiatement emparés de la structure des vers pour en produire des nouveaux. Les propositions étaient riches, différentes les unes des autres et démontraient déjà qu'ils commençaient à saisir les contours de la poésie. Voici la production :

« Poèmes du soir
pour capturer les fantômes.
Poèmes du soir
pour chasser les araignées.
Poèmes du soir
pour dire « n'aie pas peur ».
Poèmes du soir
pour allumer la lumière
Poèmes du soir
pour voler comme un papillon
Poèmes du soir
pour piéger les sorcières. »

Les élèves se sont fortement inspirés de la séance autour de la production « n'aie pas peur... » pour avoir de la matière à produire des vers. Ils se sont tous écoutés et respectés mutuellement. Le silence régnait dans la classe malgré la disposition en grand groupe. Les élèves ont véritablement pris plaisir à produire un poème. L'objectif principal de leur donner goût à la poésie est largement atteint selon ce que j'ai pu observer. Il était fier de leur production et se sont vraiment impliqués dans la création. Ils se sont mis d'accord sur les vers à retenir et sont entrés dans un véritable dialogue. Comment mieux comprendre la poésie qu'en se mettant dans la peau du poète le temps

d'un instant ? Comment mieux comprendre à la fois la dimension personnelle et à la fois collective d'un poème qu'en le produisant collectivement sur le thème de la peur (thème qui fait appel à l'introspection) ? En effet, un poème c'est toujours un petit peu l'expression du « je » dans le même temps qu'il n'a d'existence que s'il est lu ou entendu par l'autre. En ce sens, les élèves ont pu parler d'eux, mais ils ont aussi parlé des autres, ils ont pu expérimenter concrètement que d'un enfant à l'autre les vers ne sont pas les mêmes, qu'un même vers ne veut pas dire la même chose pour tous.

La séance suivante était dédiée à l'illustration du poème. Un certain nombre de séances préalables ont permis de travailler sur le lien ou l'absence de lien entre le texte et l'image. Les élèves devaient donc produire une illustration personnelle pour le poème écrit collectivement. Le matériel n'a pas été dévoilé à l'avance pour éviter un choix lié aux éléments disponibles, le but étant de leur faire imaginer ce qu'ils souhaitent représenter avant de leur donner le moyen de le faire. Le début de la séance s'est véritablement déroulé en ce sens (je leur donnais le matériel ou les aidais à dessiner des choses qu'ils voulaient représenter). Or, au fur et à mesure, ils se sont détachés du poème (que j'ai pourtant lu plusieurs fois pendant l'activité) pour utiliser ou dessiner les mêmes choses que le voisin. L'effet de groupe est venu interférer avec la création, c'est dommage. Il faut cependant tenir compte de l'âge des élèves. Ils n'ont que quatre ans, comment leur reprocher de se laisser influencer par les productions des camarades ? Pour éviter un trop fort poids de cet effet dans l'activité, il aurait fallu séparer davantage les élèves et surtout ne pas laisser le matériel sorti pour l'un à la vue de l'autre. Les productions obtenues sont tout de même très intéressantes. Même si on observe des tendances par groupe, on remarque également que d'un groupe à l'autre le traitement du poème n'a pas été fait de la même manière. On constate cependant que malgré le rappel de la possibilité d'avoir une illustration sans lien direct avec le poème, les productions tendent plutôt vers une représentation des éléments cités explicitement dans le texte. Le degré d'abstraction que suppose une illustration sans lien apparent avec le poème est difficilement à la portée d'un enfant de 4 ans. Il demeure néanmoins que les productions sont, majoritairement, abouties et cohérentes. Elles sont inspirées dans les couleurs et les choix de supports de celles que nous avons observées dans le recueil. Voici les productions :





La séance 12 s'est, quant à elle, déroulée dans un contexte particulier. En effet, un nouveau confinement a été annoncé par le Président Emmanuel Macron quelques jours avant la mise en place de la séance. J'ai donc adapté les modalités de mise en œuvre de cette séance et j'ai trouvé le moyen de transformer ce contexte désagréable en une opportunité intéressante pour l'étude du rapport à la poésie. Cette séance avait pour but de faire saisir aux élèves les contours de la poésie en s'engageant dans une production orale d'évocation. La question centrale de la séance était « Pourquoi lire de la poésie ? ». J'ai donc modifié les attendus et les consignes de la séance pour faciliter la tâche des parents (en gardant en tête qu'on ne peut exiger des parents le travail d'un enseignant). Voici les consignes envoyées aux parents :

« En classe, je lis un poème par jour aux élèves afin de sensibiliser leur oreille aux sonorités et à la mélodie liés à la poésie. Cela permet aussi de les habituer à garder le silence et être très attentifs pendant un court moment (aucun bruit pendant la lecture).

Vous pouvez lire le poème suivant (votre enfant écoute silencieusement) 1 ou 2 fois selon la demande de votre enfant. Puis vous lui demanderez de quoi cela parle selon lui (vous pouvez également vous prêter au jeu et lui dire ce que ça évoque pour vous):

POUR INFORMATION : Il est très intéressant pour le développement affectif de votre enfant de lire régulièrement des poèmes, si vous pouvez prendre le temps de lire celui-ci ce serait un réel bienfait pour lui. Le but n'est pas d'analyser le poème, mais seulement de l'écouter et de dire ensuite ce qu'il nous évoque, la poésie est libre, on peut l'interpréter de toutes les façons. Ce sont les rares moments où l'expression est libre à ce point à l'école, toute réponse est acceptée (du moment qu'elle est sérieuse et qu'elle fait référence à ce qu'on a compris du poème)

"Nuit d'été
assis sur un banc de la place
ce soir n'est pas comme les autres soirs
il est tard mais il ne fait pas noir.
Assis sur un banc de la place
nous sommes tout au plaisir
lent silencieux de déguster une glace.
Un ciel de cobalt
où nos yeux s'égarent
le chant des grillons qui ne faiblit pas
des amoureux s'embrassent
sur le banc d'en face
un homme promène son chien
trois chauves-souris chassent
autour du lampadaire.
Il fait nuit maintenant
il faut rentrer
je te donne la main et tu dis
C'était bien !"

A SAVOIR : je réalise actuellement des recherches sur la poésie à l'école maternelle. J'aimerais beaucoup avoir vos retours sur votre expérience de la poésie. Aimez-vous la poésie, pourquoi ? Comment s'est passée la lecture du texte

avec votre enfant ? Avez-vous pu confronter ce que vous évoque le poème au ressenti de votre enfant ? Avez-vous trouvé cela enrichissant ? Eventuellement : quelle a été votre réponse ? et celle de votre enfant ? Trouvez-vous un intérêt à ce genre d'activité ? »

Il m'a semblé important de leur expliquer brièvement l'intérêt de la lecture de poèmes dès le plus jeune âge. J'ai transformé cette séance en une lecture ritualisée déjà réalisée en classe (pour faciliter le travail des parents) afin de faire vivre la gratuité de la poésie (ligne directrice de la séquence) aussi bien aux parents qu'à leur enfant. La question initialement prévue sera proposée aux élèves à leur retour à l'école. J'ai profité de cette opportunité pour interroger les parents sur leur rapport à la poésie. Voici quelques-unes des réponses qui m'ont été envoyées :

Parent 1 :

« Aimez-vous la poésie ? Ça dépend des poésies, j'en trouve certaines jolies et d'autres moins et compliquées.

Comment s'est passé la lecture du texte avec votre enfant ? Très bien, il a écouté et a su répondre à quelques questions.

Avez-vous pu confronter ce que vous évoque le poème au ressenti de votre enfant ? Non.

Avez-vous trouvé cela enrichissant ? Oui ça permet d'apprendre pleins de choses
Trouvez-vous un intérêt à ce genre d'activité ? Oui ça permet à l'enfant de se concentrer, d'écouter, d'apprendre et de réfléchir. »

Parent 2 :

« J'aime la poésie, je me rappelle encore quelques-unes faites à l'école ("Le corbeau et le renard" surtout) et je trouve que c'est intéressant pour les enfants car ça leur fait travailler la mémoire et l'élocution. »

Notons d'abord que très peu de parents ont répondu aux questions. Peut-être par manque de temps ou d'intérêt. Parmi les réponses recueillies, les deux qui sont citées sont significatives de la tendance générale. On constate que le parent 1 (une maman) est encore largement influencé par la tradition scolaire : elle subordonne la compréhension du poème à des questions posées (du type questionnaire de compréhension), elle confond « poème » et « poésie » (on entend d'ailleurs encore souvent en classe « apprends ta poésie »). Notons que même les programmes font cette confusion : « dire de mémoire et

de manière expressive plusieurs comptines et poésies »⁷⁸. Peut-on vraiment parler « d'une » poésie, ce mot ne renvoie-il pas davantage au genre littéraire ? (Le contraire irait contre la diversité et l'insaisissabilité qui définit la poésie).

En outre, Cette maman n'a pas confronté sa compréhension à celle de son enfant, peut-être pas appréhension. On note une certaine peur de la poésie, renforcée quand elle explique qu'elle trouve certains poèmes compliqués. Cela rejoint les remarques faites plus tôt dans le mémoire quant à la peur de la poésie provoquée par les fausses représentations et la « décortication » systématique des poèmes.

Le deuxième parent (une maman également) explique qu'il aime la poésie mais la subordonne au travail de récitation et d'élocution hérité de la tradition scolaire de l'école primaire qui a longtemps laissé complètement de côté le sens et la gratuité de la poésie. Cette tradition est moins ancrée dans les réponses de la première maman qui parle de concentration, d'écoute, d'apprentissage et de réflexion.

Il ne s'agit pas de juger les réponses des deux mamans, qui ont fait un premier pas vers la poésie en répondant aux questions (au contraire de beaucoup des parents sollicités) mais plutôt de les lire et de les comprendre au regard des traditions scolaires qu'il faut aujourd'hui enrichir par d'autres approches de la poésie (développées dans la séquence). Il aurait donc fallu que je convie les familles à une réunion d'informations (en particulier lorsqu'on propose une séquence aussi longue et ambitieuse qui rompt avec les traditions connues des parents) lors de laquelle j'aurais expliqué et justifié ma démarche et son intérêt. Le but étant ici de communiquer avec les parents pour rendre mon enseignement explicite à leurs yeux et pas uniquement à ceux de leurs enfants. L'absence de retour des autres parents aurait alors peut-être été moins important s'ils avaient davantage perçu l'intérêt d'un tel travail pour leurs enfants. Peut-être même qu'ils auraient remis en question leur propre rapport à la poésie.

De manière générale, la séquence s'est majoritairement déroulée en grand groupe (tout le groupe classe au coin regroupement). Cela a présenté de réels bienfaits pour la séquence dans la mesure où les élèves ont pu enrichir leur réflexion de celle du groupe-classe. Cependant, la limite de cette disposition réside dans le fait que la parole du

⁷⁸ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Programmes pour les cycles 2, 3, 4*, 2015, disponible en ligne, URL : www.education.gouv.fr/au-bo-special-du-26-mars-2015-programme-d-enseignement-de-l-ecole-maternelle-3413 [consulté le 05 janvier].

camarade devient rapidement « celle qu'il faut répéter pour ne pas se tromper ». Certains élèves se sont alors autocensurés et ont choisi de répéter ce qui avait déjà été dit plutôt que d'exprimer ce qu'ils souhaitent. J'ai pourtant veillé à leur expliquer qu'en poésie aucune réponse n'est vraiment juste ou fausse. Certains élèves sont toutefois restés bloqués dans cette idée (le syndrome de la faute présent dès l'école maternelle, malgré toutes les précautions prises par les enseignants pour l'éviter). Il est donc important de veiller à faire prendre la parole à ces élèves en premier pour qu'ils puissent s'exprimer librement sans tenir compte de ce qui a été dit avant.

Pour finir, ajoutons que le travail sur la poésie avec des enfants d'un très jeune âge implique des limites en termes de liens et d'interprétation (on reste plus en surface qu'avec un groupe d'élèves plus âgés). Cependant leur jeune âge est justement l'âge idéal pour commencer à leur donner goût et confiance en la poésie et pour fonder des représentations positives et poreuses (dans le sens où on ne *limite* pas la poésie à des vers, des syllabes, des rimes). En effet, leur absence de représentation initiale sur la poésie (qu'ils découvrent) permet un réel travail de fond et l'élaboration de bases solides. De plus, leur absence d'accès à l'écrit peut également être vu comme un réel avantage dans la mesure où la poésie est en grande partie orale (comme il est expliqué plus tôt dans le mémoire). En ce sens, les élèves découvrent la poésie avant tout en l'entendant et en l'écoutant, donc dans un de ses aspects le plus fondamental. En outre, le jeune âge des enfants n'a pas permis un travail comparatif très abouti entre les deux langues, notamment au niveau de l'écrit. Nous pourrions imaginer que pour des élèves de cycle 2 et 3, ce recueil de poème pourrait entrer dans des activités de comparaison des langues ainsi que dans la découverte de cultures différentes dans un aspect historique et géographique (le caractère bilingue aurait alors été plus exploité).

Cette séquence a donc montré ses limites mais aussi ses grandes réussites qui devraient donner toutes les clefs aux élèves pour aborder la poésie sereinement et sans préjugé. Mais il reste un élément absent de cette séquence et que nous n'avons pas analysé : qu'en est-il de l'évaluation ?

5.2.4. Quelle évaluation ?

En citant à plusieurs reprises des auteurs tels que Jean-Pierre Siméon, nous avons déjà exposé l'importance de la gratuité de la poésie. En ce sens, cette séquence ne prévoit aucune évaluation « traditionnelle ». Quel sens aurait-elle dans une séquence qui vise à faire découvrir la poésie et à susciter le plaisir de l'écoute de poèmes ? Comment pourrions-nous évaluer le plaisir ou le déplaisir qu'un élève ressent face à l'écoute d'un texte poétique ? Comment pourrions-nous évaluer l'interprétation d'un poème dans une séquence où l'on s'attache à montrer la pluralité des interprétations, des sensations provoquées par un même texte poétique ?

Les programmes parlent « d'évaluation positive »⁷⁹. Evaluer la compréhension d'un texte poétique en Moyenne Section de Maternelle, ou son interprétation semble alors entrer en contradiction avec les prérogatives du Ministère de l'Education Nationale. En effet, l'évaluation perdrait son sens, sa légitimité et ne serait plus au service des progrès de l'enfant si elle venait évaluer l'interprétation qu'un élève a d'un texte poétique. Avec quels arguments l'enseignant pourrait justifier que son interprétation est meilleure que celle de l'élève dans le même temps qu'il valorise l'interprétation liée aux sensations, au ressenti ? L'enseignant devrait alors faire preuve de beaucoup de prudence pour cibler les observables qu'il souhaite évaluer tout en donnant du sens à cette évaluation à la fois pour les enfants et pour les parents. Dans le cas de la séquence présentée plus tôt dans le mémoire, l'évaluation aurait dû porter essentiellement sur le langage ou les productions plastiques. Mais quel sens y aurait-il d'évaluer ces domaines dans une séquence dont l'objectif est tout autre ? Notons tout de même, qu'en tant qu'enseignante, cette séquence m'a donné une série d'indices sur le niveau des élèves, et donc sur les difficultés et les réussites à exploiter, bien que je n'aie pas fait le choix de les évaluer au sens strict du terme. En effet, un enseignant évalue sans cesse pour adapter son enseignement même lorsqu'il ne l'institutionnalise pas sur le papier.

⁷⁹ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, 2015.

URL : <https://www.education.gouv.fr/au-bo-special-du-26-mars-2015-programme-d-enseignement-de-l-ecole-maternelle-3413> [date de dernière consultation : 05/03/2021].

5.3.Des rituels poétiques

Pour reprendre les mots de Jean Pierre Siméon : « Un poème par jour. Si vous ne faisiez que cela, vous feriez l'essentiel. Parce qu'un enfant qui entend un poème chaque jour, dans la classe, et un poème différent à chaque fois, d'époque différente, de nature différente, de forme différente, alors il enrichit extraordinairement sa compréhension de ce qu'est la poésie »⁸⁰. J'ai alors mis en place dans ma classe des *rituels poétiques* quotidiens. Chaque jour, au coin regroupement, je lis un poème d'époques, de longueurs, de thèmes variables. J'ai préalablement mis en place des règles d'écoute afin de définir les conditions d'écoute qui permettent à chaque élève de se saisir du texte poétique. Les élèves doivent alors écouter en silence le poème lu. Je leur rappelle systématiquement qu'ils peuvent fermer les yeux s'ils le souhaitent. Le poème est alors lu une première fois. Les élèves qui souhaitent s'exprimer sur ce qu'ils ont compris ou sur leur goût pour le poème sont invités à le faire. Le poème est ensuite lu une deuxième fois selon les mêmes modalités. Je termine le rituel en demandant aux élèves s'ils ont aimé le poème et je leur demande d'expliquer pourquoi.

Après avoir mis en place ces rituels poétiques depuis plusieurs mois maintenant, je constate que les élèves prennent réellement goût pour la poésie. Lorsqu'ils sentent l'heure de la lecture de poèmes approcher, plusieurs d'entre eux viennent régulièrement réclamer ce rituel. Les modalités d'écoute (en silence, les yeux fermés pour ceux qui le veulent) sont parfaitement intégrées par tous. Si un enfant fait du bruit pendant la lecture, les autres le reprennent en exprimant leur souhait d'écouter le poème. Je constate alors que la majorité des élèves éprouve un réel plaisir lié à l'écoute de poèmes. Ce plaisir est, très certainement, provoqué en grande partie par la dimension ritualisée très sécurisante pour les élèves, en particulier au cycle 1.

Je me suis également attachée dès le début à leur expliquer qu'on n'est pas obligé de comprendre ce qui se dit dans un poème, on peut également comprendre des choses très différentes sans qu'aucune soit fausse. Les élèves prennent alors la parole en étant en confiance, sans craindre l'erreur. Les élèves qui ne souhaitent pas s'exprimer ne sont pas interrogés car ce moment doit rester sécurisant pour tous, y compris pour ceux qui ne se

⁸⁰ Conférence de Jean-Pierre Siméon, « L'école, l'enseignant, la poésie », p. 5, disponible en ligne, URL : http://lasemainedelapoesie.assoc.univ-bpclermont.fr/sites/default/files/poetes/PJ43_RemueNetJeanPierreSimeon_conf.pdf.

sentent pas suffisamment à l'aise pour parler devant le groupe ou pour ceux qui n'ont pas de commentaire à exprimer. Je note d'ailleurs, que de plus en plus d'enfants se manifestent pour prendre la parole. Ces rituels sont devenus de réels moments d'échange entre pairs. Les élèves dialoguent directement, parfois sans passer par l'adulte. Cette expérience me semble donc d'une richesse extrême, tant pour la découverte de la poésie, que pour la vie en collectivité (accepter la parole de l'autre, écouter, dialoguer), que pour le langage oral.

Je noterai qu'aucun élève n'a pour le moment exprimé son aversion pour la poésie. Tous, sans exception, y compris certains élèves suivis par la MDPH⁸¹ pour les problèmes de concentration, entrent véritablement dans le rituel d'écoute.

J'ajouterai que ces moments sont très profitables aux activités qui suivent. Ils permettent un retour au calme très facilement et permettent de couper les élèves des préoccupations ou contrariétés qui pourraient être liées à l'atelier précédent. Les élèves sont alors pleinement disponibles, concentrés et recentrés pour l'atelier qui suit.

⁸¹ MDPH = Maison Départementale des Personnes Handicapées.

Conclusion

« Qu'est-ce que les poèmes, dans les éditions bilingues du Port a jauni, peuvent apporter dans une classe en termes de découverte poétique et d'approche sensible de la langue, des langues, de la compréhension de soi, d'autrui et du monde ? » Après les nombreuses analyses et les questionnements soulevés dans ce mémoire, nous sommes en mesure d'y répondre au moins partiellement.

Nous avons vu que la poésie est insaisissable, indéfinissable, libre et exigeante. Elle est source de nombreuses appréhensions, voire de préjugés. En ce sens, les poèmes (bilingues ou pas) ont tout à apporter dans la découverte de ce qu'est la poésie. Lire ou écouter des poèmes, c'est faire l'apprentissage de la liberté, de la gratuité, de « l'indéfinissable » et de l'exigence. C'est également faire l'expérience de la *sensibilité*, de *l'intimité* et de la *collectivité*. Quoi de mieux pour mieux se comprendre soi-même et mieux comprendre le monde que de *déstabiliser* et de provoquer des émotions ?

En outre, nous avons pu montrer que le caractère bilingue (de la poésie) offre un champ d'apprentissage très vaste. Il permet à la fois des apprentissages purement linguistiques (comparaison des langues) et des apprentissages civiques (en termes de valeurs). Il interroge également la posture du poète et du traducteur. Le bilinguisme poétique pousse l'enseignant et l'élève à s'interroger sur les langues, sur les questions de traduction (bien que je n'aie malheureusement pas eu la chance d'échanger avec Mathilde Chèvre, éditrice du Port a jauni, pour proposer une analyse précise des difficultés de traduction liées aux poèmes bilingues en question) et sur la traduction du sensible. En ce sens, la poésie bilingue est *enrichissante linguistiquement, socialement* mais également dans la découverte poétique. Elle permet de sensibiliser les élèves aux *sonorités*, à la *musicalité* et aux relations (ou à l'absence de relation) entre les textes et les images. L'éveil des sens provoqué par la poésie (ses sonorités, sa plasticité, la construction du sens) participe grandement de la construction de soi et de l'approche du sensible liées à la poésie bilingue.

Les ouvrages bilingues font coexister deux mondes, deux cultures, deux « auteurs » (le poète et le traducteur que nous ne pouvons bien souvent pas réduire à ce statut comme nous l'avons vu). Leur intégration à l'école permet d'ouvrir les élèves à d'autres cultures, à la *tolérance*, au *respect* et à *l'empathie*.

La mise en œuvre didactique et pédagogique d'une séquence autour du recueil *Poèmes du soir* de Géraldine Hérédia nous a permis de démontrer que dès l'école maternelle, nous pouvons faire découvrir la poésie dans sa *complexité* sans que les élèves se sentent déroutés. Il faut leur faire vivre la gratuité et le caractère libre de la poésie pour leur proposer un réel apprentissage poétique et sensible. Il s'agit de leur faire développer des capacités d'écoute, de compréhension sensible, d'expression et d'empathie.

Les apprentissages permis par le travail autour des poèmes bilingues des éditions Le Port a jauni sont donc nombreux et très riches. Il reste cependant un point que nous n'avons pas abordé et qu'il serait intéressant de questionner : Quelles différences et quelles adaptations didactiques et pédagogiques devraient être mises en place pour des classes de cycle 2 et de cycle 3 (voire de collège) ? Quelles différences y aurait-il dans les enjeux et les objectifs ?

Bibliographie

1. Corpus

1.1. Corpus principal

1.1.1. Recueils analysés

- ABBAS Mo, *Macadam, courir les rues*, illustrations de Julien Martinière, traduit en arabe par Nada Isaa, Marseille, Le Port a jauni, 2020.
- AZAM Edith, *Poèmes en peluches*, illustrations de Gaëtan Dorémus et Gaëlle Allart, traduit en arabe par Golan Haji, Marseille, Le Port a jauni, 2021
- CALVET Vincent, *L'Enfant Bleu*, peinture de Zeynep Perinçek, traduit en arabe par Aymen Hacen, Marseille, Le Port a jauni, 2019.
- FRIER Raphaël Frier, *Les chaises*, illustration de Clothilde Staës, traduit en arabe par Nada Issa, Marseille Le Port a jauni, 2018.

Adaptation sonore : Catherine Vincent, 2019, création musicale : Richard Gérard, lecture en français : Raphaële Frier, lecture en arabe : Mohamad al-Rashi.
<http://www.leportajauni.fr/2018/06/15/les-chaises/>

- HEREDIA Géraldine, *Poèmes du soir*, dessins et collages de Corinne Dentan, traduit en arabe par Georges Daaboul, Marseille, Le Port a jauni, 2016.

Adaptation sonore : enregistrement, création sonore et mixage : Vincent Commaret
lecture en français : Catherine Estrade, lecture en arabe : Noma Omran.

1.1.2. Pour aller plus loin : recueils pour étudier la question de la traduction et de plasticité

La traduction :

- TAHER Walid Taher (texte et illustrations), *Le café*, « Baar et Gabal – Paroles d'amis n°2 », Marseille, Le Port a jauni, 2018.

Plasticité et illustration :

- ELLABBAD Mohieddine (texte et illustrations), *Petite histoire de la calligraphie arabe*, traduit de l'arabe (Egypte) par Yves Gonzalez-Quijano, Marseille, Le Port a jauni, 2019.
- ELLABBAD Mohieddine (texte et illustrations), *Le carnet du dessinateur*, traduit de l'arabe (Egypte) par Yves Gonzalez-Quijano, Marseille, Le Port a jauni, 2018.

Sens de lecture :

- TAHER Walid (texte et illustrations), *Notre maison*, traduit de l'arabe (Egypte) par Mathilde Chèvre, Marseille, Le Port a jauni, 2020.

1.2. Corpus secondaire

1.2.1. Catalogue du Port a Jauni (recueils de poèmes)

- BADESCU Ramona, *Par hasard*, illustrations de Benoît Guillaume, traduit en arabe par Nada Isaa, Marseille, Le Port a jauni, 2019.

Adaptation sonore : Catherine Vincent, 2019, enregistrement : Vincent Commaret, création musicale et mixage : Gildas Etevenard, lecture en français : Ramona Badescu, lecture en arabe : Hala Omrane, <http://www.leportajauni.fr/2019/03/14/par-hasard/>

- BONTEMPS Nathalie et GOLAN Haji, *Mu'allaqa, un poème suspendu*, illustrations de Philippine Marquier, Marseille, Le Port a jauni, 2019.
- BONTEMPS Nathalie, *Le chant du berger*, illustrations de Mathilde Chèvre, traduit en arabe par Raed Nakshbandi, Marseille, Le Port a jauni, 2015.
- FRIER Raphaële, *Pomponpompon*, illustrations de Catherine Chardonay, traduit et adapté en arabe par Golan Haji, Marseille, Le Port a jauni, 2019.
- FRIER Raphaële, *Nous irons au bois*, illustration de Zeynep Perinçek, traduit en arabe par Georges Daaboul, Marseille, Le Port a jauni, 2016.

Adaptation sonore, création musicale, enregistrement et mixage : Catherine Vincent, 2019, lecture en français : Vincent Commaret, lecture en arabe : Georges Daaboul, <http://www.leportajauni.fr/2016/07/13/nous-irons-au-bois/>

- HAJI Golan, *Arbre dont j'ignore le nom*, illustrations de Pascale Lefebvre, traduit de l'arabe (Syrie) par Nathalie Bontemps, Marseille, Le Port a jauni, 2020.
- HAJI Golan, *Les tireurs sportifs*, illustration de Thomas Azuéllos, traduit de l'arabe (Syrie) par Nathalie Bontemps, Marseille, Le Port a jauni, 2018.
- HEGAB Sayed, *Roubaiyat de la mer*, illustration de Walid Taher, traduit de l'arabe (dialecte égyptien) par Stéphanie Dujols, Marseille, Le Port a jauni, 2019.
- HEREDIA Géraldine, *Poèmes sur un fil*, illustration de Clothilde Staës, traduit en arabe par Nada Isaa, Marseille, Le Port a jauni, 2017.
- HEREDIA Géraldine, *Poèmes en paysages*, gravures de Clothilde Staës, traduit en arabe par Georges Daaboul, Marseille, Le Port a jauni, 2015.

Adaptation sonore de Catherine Vincent : lecture en français : Catherine Estrade ; lecture en arabe : Hala Omrane, <http://www.leportajauni.fr/2015/09/09/poemes-en-paysages/>

- JAHINE Salah, *Roubaiyat de printemps*, illustration de Walid Taher, traduit de l'arabe (dialecte égyptien) par Mathilde Chèvre, Marseille, Le Port a jauni, 2018.
- JAHINE Salah, *Par la fenêtre des Roubaiyat*, illustrations de Walid Taher, traduit de l'arabe (dialecte égyptien) par Mathilde Chèvre, Marseille, Le Port a jauni, 2017.
- JAHINE Salah, *Plumes et poils de Roubaiyat*, illustrations de Walid Taher, traduit de l'arabe (Egypte) par Mathilde Chèvre, Marseille, Le Port a jauni, 2016.
- JAHINE Salah, *Roubaiyat*, illustrations de Walid Taher, traduit de l'arabe (dialecte égyptien) par Mathilde Chèvre, Marseille, Le Port a jauni, 2015.
- NORAC Carl, *Poèmes de roches et de brumes*, illustrations de Arno Célérier, traduit en arabe par Nada Isaa, Marseille, Le Port a jauni, 2018.

Adaptation sonore : Catherine Vincent, 2020, enregistrement, création sonore et mixage : Vincent Commaret, lecture en arabe : Farah Alimi et Mohamed al-Rashi, lecture en français : Catherine Estrade et Vincent Commaret, www.leportajauni.fr/2018/09/06/poemes-de-roches-et-de-brumes/

- SOLETTI Pierre, *Poèmes pour affronter le beau temps*, illustrations de Clothilde Staës, traduit en arabe par Georges Daaboul, Marseille, Le Port a jauni, 2017.

Adaptation sonore : Catherine Vincent, lecture bilingue : Mohammad al-Rashi, Catherine Estrade, Vincent Commaret et Judi al-Rashi, www.leportajauni.fr/2017/09/13/poemes-affronter-beau-temps/

- VILLENEUVE Angélique, *Les herbes folles*, illustrations de Eugénie Rimbaud, traduit en arabe par Golan Haji, Marseille, Le Port a jauni, 2019.

1.2.2. Autres recueils de poésie

- ELUARD Paul, *Les Mains libres* [1937], illustrations de Man Ray, Paris, Gallimard, coll. « poésie », 2009.
- KORAÏCHI Rachid, ill. *La poésie arabe : petite anthologie*, Paris, Mango jeunesse, 1999.

2. Bibliographie critique

2.1. La poésie

- NAULEAU Sophie, *La poésie à l'épreuve de soi*, Paris, Actes sud, 2018.
- SIMEON Jean-Pierre, *La poésie sauvera le monde*, Paris, Le Passeur, 2015.
- « Qu'est-ce que la poésie ? » *Larousse*.
<https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/poesie/80884>

2.2. La traduction de la poésie

- ELLRODT Robert, « Comment traduire la poésie ? », *Palimpsestes* [En ligne], Hors série, 2006, mis en ligne le 01 septembre 2008, consulté le 01 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/palimpsestes/247> ; DOI : 10.4000/palimpsestes.247
- FRIOT Bernard, « Traduire la littérature pour la jeunesse », *Le Français d'aujourd'hui*, n°142, 2003, pp. 47-54, URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2003-3-page-47.htm> (consulté le 21/04/2021)
- JACOTTET Philippe, *Paysages avec figures absente*, Paris, Gallimard, 1970.
- KLEIN Etienne, « Que veut dire "traduire" ? » (invitée : Barabra Cassin), *France culture*, émission du 29/07/2017.
<https://www.franceculture.fr/emissions/la-conversation-scientifique/que-veut-dire-traduire-0>
- MOUTAT Audrey, « La traduction du sensible à l'œuvre dans les poèmes de Jaccottet », *Littérature*, n°163, 2011, pp. 51-61, <https://www.cairn.info/revue-litterature-2011-3-page-51.htm> (consulté le 05/10/2020)
- SINARD Alisonne, « Faut-il traduire la poésie ? », *France Culture*, 29/09/2017 (date de dernière consultation : 02/01/2020).
- STEPHENS Jessica, *Traduire la poésie : sonorités, oralité et sensation*, Paris, Presse Sorbonne Nouvelle, coll. « Palimpsestes », 2015. « Langage, sonorité et expérience poétique chez Jean-Luc Pouliquen », Gaspar Leal Paz, pp. 55-69 ; « Les traduction des Shakespeare par Bonnefoy entre oralité 'silencieuse' et intensification mélodique et sensorielle », Sara Amadori, pp 137-151.

2.3. Références officielles

- Ministère de l'éducation national et de la jeunesse, « La poésie à l'école », mars 2004.
La poésie à l'école - Littérature (education.gouv.fr)

- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*, 2013.

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98773/le-referentiel-competences-des-metiers-professorat-education.html>

- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Programmes pour les cycles 2, 3, 4*, 2015.

Au BO du 30 juillet 2020 : programmes d'enseignement pour le primaire et le secondaire | Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports

- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, 2015.

<https://www.education.gouv.fr/au-bo-special-du-26-mars-2015-programme-d-enseignement-de-l-ecole-maternelle-3413>

- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, avril 2015.

<https://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-connaissances-competences.html>

D'après le décret n°2015-372, avril 2015.

https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834#socle_commun

- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, DGESCO, *La littérature à l'école, sélection d'ouvrages pour entrer dans une première culture littéraire, école Maternelle*, Eduscol, 2020.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/55/6/LISTE_DE_REFERERENCE_CYCLE_1_2_020_1242556.pdf

- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, DGESCO, *Sélection d'ouvrages pour une première culture littéraire à l'école maternelle : Pourquoi et comment s'est opérée cette sélection ?* Eduscol, 2020.

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/05/0/Presentation_selection-maternelle_140727_relu_MCM_\(2\)_342050.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/05/0/Presentation_selection-maternelle_140727_relu_MCM_(2)_342050.pdf)

- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, DGESCO, *La littérature à l'école, Listes de référence, cycle 2*, Eduscol, 2020.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/25/3/VD9_Repro_LISTE_DE_REFERERENCE_DES_OUVRAGES_CYCLE_2_03_05_2019_1121253.pdf

- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, DGESCO, *Sélection d'ouvrages pour une culture littéraire au cycle 2, Pourquoi et comment s'est opérée cette sélection ?* Eduscol, 2020.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/_-Sans_nom-_24/1/criteres_de_selection_litterature_Cycle_2_986241.pdf

- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, DGESCO, *La littérature à l'école, Listes de référence, cycle 3*, Eduscol, 2020.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/60/3/LISTE_DE_REFERERENCE_DES_OUVRAGES_CYCLE_3_janv2019_1072603.pdf

- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, DGESCO, *Sélection d'ouvrages pour une culture littéraire au cycle 3, Pourquoi et comment s'est opérée cette sélection ?* Eduscol, 2020.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/_-Sans_nom-_58/2/Criteres_de_selection_litterature_Cycle_3_613582.pdf

2.4. Réflexion didactique et pédagogique

- CALVETTI Franco, « Le bilinguisme à l'école primaire », In : *Enfance*, tome 45, n°4, 1991, pp. 329-334, URL : www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1991_num_44_4_1988 (consulté le 06/04/2021).
- DEBREUILLE Jean-Yves (dir.), *Enseigner la poésie ?*, PU. Lyon, coll. « IUFM », 1995.
- DENIZEAU Marie Thérèse, LANCON Eric (réunit par) *La poésie à l'école de la maternelle au lycée*, actes du séminaire de juin 1999, CRDP d'Orléans 2000.
- JOLIBERT Josette, SRAIKI Christine, HERBEAUX Lilian, *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*, groupe de Recherche d'Ecouen, Pédagogie pratique à l'école, Paris, Hachette Education, 1992.
- SIMEON, Jean-Pierre, *La Vitamine P. Pourquoi, pour qui, comment*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du Monde, 2012.
- SIMEON Jean-Pierre, Conférence « *L'école, l'enseignant, la poésie* », Nancy le 20/02/2013, Disponible en ligne, URL http://lasemainedelapoesie.assoc.univ-bpclermont.fr/sites/default/files/poetes/PJ43_RemueNetJeanPierreSimeon_conf.pdf [consulté le 19/11/2020].
- Cnesco, Conférence de Consensus, « De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elles mieux accompagner les élèves », , mars 2019, Dossier de synthèse, URL : www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/19410_Dossier_synthese_Langues_.pdf (Consulté le 25 mars 2020)
- Eduscol, *Ressource pour faire la classe à l'école*, « maîtrise de la langue », Mars 2004 (Màj en 2010)
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/86/1/dossier-poesie_113861.pdf
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, DGESCO, *La poésie à l'école*, Eduscol, 2010.

2.5. Ouvrages généraux

2.5.1. Généralités sur la littérature

- BACHLER Laurent, « Expérience de la beauté et éducation à la beauté », *Spirale*, 2020 (N° 93), p. 36-40. URL : <https://www.cairn.info/revue-spirale-2020-1-page-36.htm>
- BARTHES Roland, *Le Plaisir du texte*, Paris, Seuil, Collection « Tel Quel », 1973.
- BENAC Henri Benac (dir.), *Guide des idées littéraires*, Paris, Hachette Education, 559 p, 1988.

2.5.2. Ouverture culturelle

- POULLET Ginette, « L'ouverture culturelle dans le cursus des élèves : un enjeu pour une école démocratique », *Les Cahiers d'Education et Devenir*, n°9, octobre 2010. http://www.educationetdevenir.fr/IMG/pdf/L_ouverture_culturelle_dans_le_cursus_des_eleves_u_n_enjeu_pour_une_ecole_democratique_Ginette_Poulet_-_Cahier_E_D_No9_-_Octobre_2010.pdf

2.5.3. Théorie sur l'imaginaire chez l'enfant

- PALADINO Anna, BECILLI Manuela, DIMONTE Sara, « Les voies de l'imaginaire, de l'enfant à l'adolescent », *Imaginaire et inconscient*, 2009, n°24, pp. 19-37, <https://www.cairn.info/revue-imaginaire-et-inconscient-2009-2-page-19.htm>

2.5.4. Les langues à l'école

- GAONAC'H Daniel et MACAIRE Dominique, *Langue maternelle, langue de scolarité, langues vivantes... : Comment articuler les différentes langues de l'élève*, Conférence de consensus, Cnesco, mars 2019. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/09_Macaire_Gaonach_Reissner.pdf
- MOORHEAD Andrea , « Deux regards, un monde », *Babel* [En ligne], 2008. URL : <https://doi.org/10.4000/babel.263> (consulté le 27 octobre 2020).
- PERREGAUX Christiane, « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. », 2004, pp. 147-165.
- TAYLOR Alex et MANES-BONNISSEAU Chantal, *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangère. Oser dire le nouveau monde*, 12 septembre 2018, http://cache.media.education.gouv.fr/file/Racine/33/4/propositions_meilleure_maitrise_langues_vivantes_998334.pdf

- UGHETTO André (dir.), Du Bilinguisme en matière de poésie, *Babel*, littératures plurielles, 2008.

URL : <https://journals.openedition.org/babel/117> (date de dernière consultation 27/10/2020)

- UGHETTO André, « La Poésie sans frontières d'Andrea Moorhead », *Babel* [En ligne], 2008, URL : <https://doi.org/10.4000/babel.267> (consulté le 27 octobre 2020).
- Cnesco, « De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? », conférence de consensus, mars 2019, Dossier de synthèse.

Table des matières

DECLARATION DE NON-PLAGIAT	1
Remerciements.....	2
DESCRIPTIF DU MEMOIRE	3
Introduction	5
Sommaire.....	9
1. La poésie, au programme de l'école primaire, quel enseignement ?	11
1.1. La poésie : vers une définition impossible	11
1.2. La poésie à l'école	13
1.2.1. Les recommandations officielles : quelle place pour la poésie ? Quelle poésie ?	14
1.2.2. Renouveler la pédagogie des textes poétiques.....	17
1.2.3. Quelles activités autour de la poésie ?	22
2. La question de la traduction du texte et du bilinguisme dans la poésie	27
2.1. L'intérêt d'un ouvrage bilingue : un intérêt à l'école.....	27
2.2. La poésie intraduisible ?	31
3. Plasticité, musicalité et traduction.....	35
3.1.2. La calligraphie.....	39
3.2. La dimension musicale	40
4. La poésie en langue étrangère, ouverture sur le monde	43
4.1. Une langue étrangère dans la langue	43
4.2. Education à la beauté et plaisir de lecture.....	45
4.3. Compréhension de soi, d'autrui et du monde	48
4.4. Ouverture culturelle	50
5. Mise en œuvre pédagogique	53
5.1. Les programmes et recommandations officielles	53
5.2. Expérience pédagogique : une séquence en classe	56
5.2.1. Le contexte de classe	56
5.2.2. Le projet de séquence.....	57
5.2.3. Quels obstacles ? Quelles réussites ? Quelles conclusions ?.....	68
5.2.4. Quelle évaluation ?	83
5.3. Des rituels poétiques.....	84
Conclusion	86
Bibliographie	89
1. Corpus.....	89
1.1. Corpus principal.....	89
1.1.1. Recueils analysés	89
1.1.2. Pour aller plus loin : recueils pour étudier la question de la traduction et de plasticité.....	89

1.2.	Corpus secondaire	90
1.2.1.	Catalogue du Port a Jauni (recueils de poèmes).....	90
1.2.2.	Autres recueils de poésie.....	91
2.	Bibliographie critique	92
2.1.	La poésie	92
2.2.	La traduction de la poésie	92
2.3.	Références officielles	92
2.4.	Réflexion didactique et pédagogique	94
2.5.	Ouvrages généraux	95
2.5.1.	Généralités sur la littérature	95
2.5.2.	Ouverture culturelle.....	95
2.5.3.	Théorie sur l'imaginaire chez l'enfant	95
2.5.4.	Les langues à l'école	95

ANNEXE

Tableau de séquence :

Domaine : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : l'oral, l'écrit, éveil à la diversité linguistique Moyenne Section. EMP du Chantoiseau, Giromagny. 2020/2021 Période 4			
Objectifs : Faire découvrir un recueil de poèmes, sensibiliser à la poésie (sonorité, sensations, émotions), déclencher la parole. Compétences principales : écouter un texte lu en gardant le silence, exprimer ce qu'on a compris ou ce qu'on a ressenti, s'engager à l'oral dans l'explication et la justification de ce qu'on pense, observer une image, décrire une image, faire des liens entre le vécu, le texte et l'image.			
Séance	Matériel	Objectif(s)	Déroulement
Séance 1 : Le recueil, l'aspect bilingue Regroupés 15 min	<i>Poèmes du soir</i>	Découvrir un recueil de poèmes bilingues. Comprendre que d'une langue à l'autre, l'écriture peut parfois être différente. Comprendre l'effet visuel de miroir pour mieux saisir l'organisation des pages des poèmes.	Phase 1 : Présenter la couverture du recueil de poèmes. Les élèves disent ce qu'ils voient : les couleurs, les images, le type d'images (collages). Ils montrent le titre, l'auteur. Le PE⁸² les lit et demande ce qu'il y aura à l'intérieur du livre (il rappelle autant de fois que nécessaire le titre du recueil). <u>Réponse attendue :</u> des poèmes Phase 2 : Puis le PE retourne le livre et montre la quatrième de couverture (en la nommant ainsi) et demande aux élèves ce qu'ils voient. <u>Réponse probable :</u> Il y a la même image et un dessin/une écriture en haut. Phase 3 : Montrer la 1^{ère} couverture et la 4^{ème} de couverture en ouvrant le livre pour dévoiler l'effet miroir. Demander aux élèves : alors qu'est-ce que ça pourrait être ce qu'on voit au-dessus, si je vous dit que ce n'est pas un dessin ? <u>Pour les aider :</u> Amener les élèves à comprendre l'effet miroir : il y a le même dessin, et là il y a quelque chose au même endroit que le titre de l'autre page. Qu'est-ce que ça pourrait être ? Phase 4 : Amener les élèves à imaginer, à se construire des attentes de lecteurs. Le titre, « poèmes du soir », on a dit qu'il nous faisait penser qu'on va lire quoi à l'intérieur du livre ? • Des poèmes • C'est quoi des poèmes déjà ? <u>Réponses attendues :</u> des petits textes qui font de jolis sons et qui sont très courts, quand on les écoute il faut bien se taire, on peut fermer les yeux. • Et de quoi ils vont parler ces poèmes ? : du soir, de la nuit, des cauchemars, des rêves, ...

⁸² PE = Professeur des Ecoles

			Le PE écrit les propositions au tableau pour repartir de cela la prochaine fois (il les prend en photo pour avoir un support pour la prochaine séance). Phase 5 : Bilan
Séance 2 et 2 BIS: L'imaginaire : « Sous la terre » Séance 2 : regroupés 15 min Séance 2 Bis : Atelier 20 min puis mise en commun collective 5/10 min	<i>Poèmes du soir</i> Feuilles blanches A4, feutres, crayons de couleurs, craies grasses, papier journal, papier crépon, ciseau, colle, tampons animaux, arbres, nature.	Faire vivre l'imaginaire, exprimer ce qu'on comprend/ressent. Enrichir son répertoire lexical Comprendre les liens ou non-liens entre	Séance 2 Phase 1 : Rappel de la séance précédente et des propositions en appui sur la photo. Phase 2 : Lecture du premier poème : « Archéologie » (lire deux fois) selon les mêmes modalités que les lectures rituelles. Phase 3 : Alors qu'est-ce que vous avez compris ? Expression libre (le but n'est pas d'analyser le poème mais de leur donner goût à la poésie et de commencer à en saisir les contours, les finalités, on parle du ressenti, on accepte toutes les propositions cohérentes même si elles sont très différentes.) Phase 4 : Amener l'élève à s'impliquer, à faire du lien avec son vécu : Et sous la terre qu'est-ce qu'il y a pour vous ? : Faire vivre l'imaginaire = la poésie c'est l'imaginaire, c'est imaginer ce qu'on veut, c'est parler de ce qu'on pense. Toutes les propositions sont acceptées, on ne cherche pas nécessairement que ce soit rationnel, la poésie n'est pas rationnelle (on encourage d'ailleurs les élèves à commenter les propositions s'ils le souhaitent, à rebondir dessus). Phase 5 : On annonce qu'on va voir ce que l'auteur en dit. On montre le texte en arabe (en cachant l'illustration avec un cache). 1- montrer le texte arabe. Qu'est-ce que c'est, vous vous souvenez ? (les renvoyer à la couverture, au titre). On va écouter. 2- mettre l'audio arabe. Alors qu'est-ce qu'il raconte ce poème ? Les élèves vont dire qu'ils ne savent pas, qu'ils n'ont rien compris. « D'accord, mais la langue que vous avez entendue comment elle est ? » belle, drôle, moche, etc. pourquoi ? (les faire justifier comme lorsqu'on justifiait notre ressenti en musique) = faire réfléchir sur la langue, sur les sonorités, prendre conscience qu'il existe d'autres langues (éveil à la diversité linguistique). Phase 6 : Lecture du poème en français. Alors qu'est-ce qu'il y a sous la terre pour l'auteur ? Illustrer les animaux cités par l'auteur par des flash cards. Amener les élèves à construire la catégories « insectes ». Séance 2BIS : Phase 1 : Rappel de la séance précédente + relecture du poème + affichage des flash cards.

		texte et illustration en s'engageant dans une illustration. Exprimer sa compréhension par le dessin/la production plastique.	Phase 2 : Vous allez illustrer le poème (faire rappeler ce qu'est une illustration). Vous pourrez utiliser ce que vous voulez comme matériel, vous devez faire quelque chose qui montre ce que vous avez compris du poème. Phase 3 : mise en activité Phase 4 : comparaison des productions en collectif avec l'illustration du livre. Phase 5 : Ouverture : Où sont les insectes sur cette illustration ? (Ils ne sont pas sous la terre) « Qu'est ce qui est sous la terre ici ? » (Le poème). Regardons la page suivante ? Est-ce que cette illustration ressemble plus à ce que vous avez fait ? Qu'est-ce que vous voyez ? → Les amener à constater que l'illustration ne reflète pas toujours exactement ce qui est écrit, parfois ce sont même d'autres pages qui correspondent plus (montrer la page suivante qui représente des insectes dans des galeries sous la terre).
Séance 3 : Lecture offerte « Nuit d'été » Regroupés 10 min	<i>Poèmes du soir</i>	Lecture offerte : offrir aux élèves un texte poétique gratuitement, sans exiger d'analyse (se familiariser avec les sonorités, prendre goût à la poésie)	Lire le poème « Nuit d'été » (deux fois). De quoi ça parle selon vous ? (Seulement ceux qui le souhaitent répondent). Faire écouter la version arabe pour faire du lien avec la séance 2. Commentaires libres.
Séance 4 Expérience imaginative « Soir à traverser » Regroupés 15 min	<i>Poèmes du soir</i>	Comprendre qu'un poème ne correspond pas un seul sens.	Phase 1 : rappel des séances précédentes en montrant le livre. Phase 2 : Lire le poème « Soir à traverser » en imposant aux enfants de fermer les yeux. « Vous imaginez que vous êtes le personnage et vous vivez l'histoire que le poème raconte en imaginant des images dans votre tête. Puis vous me dites ce que vous avez imaginé. Si vous avez besoin je le lirai une deuxième fois. » Phase 3 : Questionner : Qu'est-ce que vous avez imaginé ? (Commencer par les élèves en difficulté souhaitant prendre la parole). Phase 4 : Est-ce que vous avez imaginé la même chose que l'illustration ? → Les élèves auront dit des choses différentes. « C'est normal, un poème chacun peut le comprendre différemment, vous avez tous imaginé des choses différentes parce que pour comprendre un poème on réfléchit par rapport à ce qu'on ressent quand on l'entend. Et c'est très bien, parce qu'un poème c'est un petit peu magique, ça peut vouloir dire pleins de choses en même temps. »
Séance 5 Le sens de lecture	<i>Poèmes du soir + album de</i>	Découvrir qu'il n'existe pas un sens de lecture unique pour	Phase 1 : Rappel de la ligne directrice de la séquence : le recueil Phase 2 : Lecture offerte en montrant bien le sens de

« Bruits du soir » Atelier 15 min	Walid Taher : <i>Notre maison</i>	toutes les langues (éveil à la diversité linguistique)	lecture avec le doigt. Puis demander si l'arabe est écrit dans le même sens que le français. Laisser en suspens les réponses. Phase 3 : <i>Notre maison</i> de Walid Taher : Faire ouvrir le livre aux élèves : leur faire constater qu'il ne s'ouvre pas dans le même sens que les livres habituels. Phase 4 : Leur lire l'album en leur montrant à chaque fois le sens de lecture des deux langues. Phase 5 : En conclure que le sens de lecture n'est pas toujours le même selon les endroits où l'on vit. Chez nous on lit de gauche à droite.
Séance 6 Lecture offerte « Nuit blanche » Regroupés 10 min	<i>Poèmes du soir</i>	Vivre la gratuité de la poésie, se sensibiliser aux sonorités.	Lecture rituelle : lecture offerte dans le cadre des rituels quotidiens (lecture + ressentis).
Séance 7 « N'aie pas peur » Regroupés 15 min	<i>Poèmes du soir</i>	S'engager à l'oral pour transférer son vécu sur ce qu'on a compris d'un poème.	Phase 1 : rappel de la séquence. Phase 2 : Lecture du poème (deux fois) et identification collective de la thématique. Phase 3 : Et vous qu'est-ce qui vous fait peur ? Qu'est-ce qu'on peut dire à untel pour qu'il n'ait plus peur ? A chaque fois qu'un enfant dit qu'il a peur de quelque chose, le PE fait appel au groupe en demandant ce qu'on peut lui dire pour qu'il ait moins peur (ex : Moi j'ai peur du noir, on reprend alors la structure du poème : N'aie pas peur du noir, ce n'est que le soleil qui se couche et la lune qui se lève.) ➔ Parler de ses peurs, commencer à les dépasser, aider l'autre à dépasser ses peurs. La poésie c'est aussi parler de soi, se reconnaître, aider l'autre à ne plus avoir peur (le titre « n'aie pas peur ») NB : faire du lien avec la séquence sur les émotions.
Séance 8 « Si t'as peur » : les rimes Regroupés 15 min Regroupés	<i>Poème du soir</i>	Séance 8 : lecture offerte : prendre goût à la poésie + décrire une illustration. Séance 8 BIS :	Séance 8 : Phase 1 : Lecture du poème, commentaires (quel est le thème, qu'est-ce que vous avez compris ?) Phase 2 : observation de l'illustration (description de la technique, nommer les différents éléments). Phase 3 : Les élèves émettent des hypothèses sur le lien entre texte et image. Pourquoi l'auteur et l'illustrateur ont choisi de mettre cette image pour illustrer le poème ? Rappeler le titre si besoin. <u>Réponses attendues :</u> ce sont peut-être des choses qui lui font peur, etc.

10 min		découvrir la rime et son fonctionnement.	Séance 8 BIS : Phase 1 : relecture en insistant sur les rimes (allonger les rimes, les amplifier). Phase 2 : Vous remarquez quelques choses dans les sons qu'on entend. Est-ce qu'il y a un son qu'on entend dans plusieurs mots ? (Si besoin ne dire que les mots concernés). Phase 3 : « C'est ce qu'on appelle la rime : elle est à la fin des mots. Dans beaucoup de poèmes on entend des rimes, un son qui se répète. Pourquoi à votre avis ? » <u>Réponses attendues :</u> Pour que ce soit joli quand on l'entend, pour nous aider à mémoriser, pour insister, ...
Séance 9 « Poèmes du soir » : écrire de la poésie Regroupés 15 min	<i>Poèmes du soir</i> + tableau et craie.	S'engager dans une écriture collaborative en dictée à l'adulte, mieux percevoir les contours de ce qu'est la poésie.	Phase 1 : rappel de la séquence. Phase 2 : Lecture du poème deux fois (sur le modèle des lectures rituelles : recherche de la thématique). Phase 3 : « Et vous qu'est-ce que vous voudriez que les poèmes du soir fassent pour vous aider à dormir ? On va écrire un poème qui dit tout ça. » (Ne pas exiger de rime, rester dans l'aspect, libre gratuit de la poésie, sans réelles contraintes pour le moment.) ➔ Ecrire au tableau les propositions des élèves (le PE aide à reformuler, tous les élèves volontaires produisent un vers sur le modèle du début du poème : « Poèmes du soir pour chasser ..., Poèmes du soir pour ... ») Par la suite le PE imprime le poème sur feuille jaune pour que chaque élève ait un exemplaire pour la séance suivante.
Séance 10 : Notre poème du soir : décorer sur le modèle de Corinne Dentan Atelier 20 min	<i>Poèmes du soir</i> Tampons, Poscas, livre, dessins, journaux.	S'engager dans une production plastique en combinant plusieurs techniques et en s'appropriant le style d'un illustrateur.	Phase 1 : rappel de la séance précédente. Phase 2 : Observation de plusieurs illustrations du recueil. Comment sont faites ces illustrations ? : les aider en les orientant sur les couleurs, les matériaux, les méthodes. Phase 3 : « Vous allez illustrer votre poème. J'ai emmené plein de choses. Vous me dites ce que vous voulez mettre dans votre illustration et je vous donnerai une image à coller, ou je vous aiderai à dessiner, ou je vous donnerai du papier journal pour que vous découpiez des formes dedans ou encore pleins d'autres choses. » Le PE rappelle la possibilité d'un lien abstrait entre texte et image + il relit régulièrement le poème pour que les élèves le gardent en mémoire de travail. Phase 4 : les élèves expliquent/présentent leur illustration
Séance 11 : Lecture offerte dernier	<i>Poèmes du soir</i>	Vivre la gratuité de la poésie, se sensibiliser aux sonorités.	Lecture rituelle : lecture offerte dans le cadre des rituels quotidiens (lecture + ressentis).

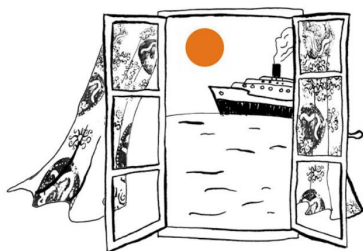
poème : « première nuit »			
Regroupés 10 min			
Séance 12 : Pourquoi lire de la poésie ? : <i>carnet du presque poète.</i>	<i>Poèmes du soir + Carnet du presque poète.</i>	Saisir les contours de la poésie, s'engager dans une production orale d'évocation.	Phase 1 : le PE présente le <i>Carnet du presque poète</i> (B. Friot). Il annonce qu'on va essayer, tous ensemble, de répondre à une question qui est posée dedans. « C'est une question sur la poésie. Maintenant, on commence à bien connaître la poésie, on a lu beaucoup de poème, on en a même écrit un. » Phase 2 : « Pourquoi lire de la poésie ? » et reformulation/simplification « Pourquoi on aime écouter des poèmes ? » Phase 3 : Les élèves répondent librement, le PE écrit toutes les propositions sur une affiche (qui restera visible en classe).
Séance décrochée (à faire en deux fois) : Activité plastique, l'arbre de la couverture	<i>Poèmes du soir</i> Feuilles jaunes, peinture noire, journaux, oiseaux découpés, tampons lettres.	Découvrir l'effet miroir par pliage en art plastique. Ecrire un mot avec modèle en tampons : « POEME ».	Phase 1 : rappel de la séance d'écriture poétique. Phase 2 : Faire un arbre sur un fond jaune, en noir sur une feuille pliée (à la peinture sur le modèle des arbres réalisés en hiver). Ne faire que la moitié de l'arbre (la feuille est pliée). Phase 3 : Plier pour obtenir l'autre moitié par effet miroir. Phase 4 : Puis découper des feuilles dans le papier journal et les coller sur les branches Phase 5 : Coller des oiseaux sur les branches. Phase 6 : Ecrire : Poèmes du soir en capitales d'imprimerie (en lettres tampons) (Ce sera la première et quatrième de couverture de la page de garde d'un livret contenant le poème et son illustration)
Pour aller plus loin Proposer une séquence autour de l'album Walid Taher : imaginer notre classe, écrire et représenter (en période 5).			

RESUME DU MEMOIRE :

Ce mémoire traite de la poésie pour la jeunesse dans les éditions bilingues du Port a Jauni : éditions marseillaises qui publient des textes écrits en arabes et traduits en français ou inversement. Tout l'enjeu ici est de démontrer l'intérêt d'introduire ces textes à l'école maternelle et élémentaire (et par extension à tous les niveaux de la scolarité, voire dans la sphère privée). Cet objet d'étude revêt de nombreux questionnements, tant au niveau des questions « Qu'est-ce que la poésie ? » et « Qu'est-ce que la poésie pour la jeunesse ? », qu'au niveau des problématiques de traduction en littérature (et en particulier en poésie). Les aspects sensibles, plastiques et musicaux de la poésie sont également interrogés, ainsi que leur rôle dans les questions de traduction. En outre, les relations entre sens et sensations sont disséminées dans toutes les parties de ce mémoire. Pour finir, l'intérêt didactique de ces recueils à l'école maternelle est abordé en particulier à travers une expérience de terrain et son analyse.

DISSERTATION SUMMARY :

This dissertation deals with poetry for young people in the bilingual editions of the Port a Jauni : editions of Marseilles which publishes texts written in Arabic and translated into French or vice versa. The issue is to demonstrate the value of introducing these texts in nursery and elementary school (and by extension at all levels of school, even in the private sphere). This subject of study involves many questions, both in terms of the questions "What is poetry?" and "What is poetry for young people?", as well as in the issues of translation in literature (and particularly in poetry). The sensitive, plastic, and musical aspects of poetry are also questioned, as well as their role in translation questions. In additions, the relationship between meaning and sensations is disseminated in all parts of this memory. Finally, the didactic interest of these collections in nursery school is analyzed through field experience and analysis.



MOTS CLEFS :

Poésie jeunesse / Poésie bilingue / langue arabe / Le Port a jauni / gratuité et liberté poétique / oralité et sonorités / Traduction / Sens et sensation / la poésie à l'Ecole.

KEYWORDS :

Poetry for young people / Bilingual poetry / Arabic language / Le Port a jauni / Free and poetic freedom / Orality and sounds / Translation / Meaning and sensation / Poetry at school.