

*IUFM DE BOURGOGNE*

# **COMMENT ENSEIGNER LA POESIE EN CLASSE DE SIXIEME ?**

**Elise Pellenard**  
**Professeur certifié**  
**Lettres modernes**  
**Collège Jean Rostand**  
**QUETIGNY**  
**Dossier n° 0402353R**

**Sous la direction de**  
**M. Pierre-Alain Chiffre**  
**Année 2005-2006**

# COMMENT ENSEIGNER LA POESIE EN CLASSE DE SIXIEME ?

## SOMMAIRE

### INTRODUCTION : PRESENTATION GENERALE DE LA CLASSE

### I. ANALYSE DES DIFFICULTES DE LA CLASSE EN MATIERE DE POESIE

- 1/ Hétérogénéité des acquis de l'école élémentaire en matière de poésie**
- 2/ Les problèmes de compréhension et de diction : la forme comme obstacle au sens**
- 3/ Le choix des textes et du vocabulaire technique : images et figures de style**
- 4/ La dichotomie apparente entre la liberté poétique et les règles de grammaire et d'orthographe**

### II. THEORIE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA PRATIQUE DE LA POESIE DANS LA CLASSE

- 1/ La poésie dans les instructions officielles : une discipline transversale**
  - a. Les programmes de la classe de sixième*
  - b. Les accompagnements du programme de la classe de sixième*
    - 1.b.1. Lire, dire et écouter la poésie*
    - 1.b.2. Ecrire la poésie*
    - 1.b.3. Réciter et évaluer la poésie*
- 2/ La poésie dans les séquences et dans les séances**
- 3/ Quelques réflexions théoriques sur l'enseignement de la poésie**
  - a. Une bonne entrée en matière...*
  - b. Le langage de la poésie*
  - c. La musique de la poésie*
  - d. Lire la poésie*
    - 1. Pour soi*
    - 2. Pour les autres*
  - e. Réciter*
    - 1. Théorie générale de la récitation : pourquoi réciter de la poésie ?*
    - 2. La récitation dans la classe*
  - f. L'écriture de la poésie*

### III. MISE EN ŒUVRE PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA POÉSIE DANS LES SÉQUENCES

#### **1/ Les séquences consacrées à la poésie**

- a. Séquence n°1 : comment jouer avec les mots ?*
- b. Séquence n°2 : qu'est-ce qu'une fable ?*
- c. Bilan des deux séquences*

#### **2/ L'intégration de la poésie dans les séquences**

#### **3/ Les formes d'évaluation : l'écrit et l'oral**

- a. Les exercices écrits : écrire à la manière de...*
- b. La récitation comme évaluation adaptée à la mise en œuvre de la poésie : entre mémoire et diction*
- c. Diction et lecture oralisée*

### CONCLUSION : RETOUR REFLEXIF ET PERSPECTIVES NOUVELLES

### BIBLIOGRAPHIE

### ANNEXES

## INTRODUCTION : PRESENTATION DU MEMOIRE ET DE LA CLASSE

« Comment enseigner la poésie en sixième ? » : il s'agit là d'une vaste question qui s'est imposée à moi dès mes premières heures d'enseignement ; en effet, opter pour la poésie au commencement de cette année scolaire me semblait un choix pertinent dans la mesure où cette part importante de la littérature est déjà bien connue des élèves qui en apprécient les jeux phonétiques et sémantiques depuis l'école élémentaire. En outre, la poésie apparaît comme un genre transversal : elle est liée avec l'image, par exemple dans le cas du calligramme ou du mot-image, de même qu'elle possède un lien évident avec la musique : un poème se constitue, entre autres, d'un assemblage de sons, à la manière de la chanson. Aussi s'agit-il d'aborder la poésie de manière non techniciste, et d'initier les élèves aux multiples possibilités du langage poétique, à la matérialité des mots et au jeu sur leur graphie. Toutefois, de nombreux problèmes me sont apparus lors des préparations de mes séances, ou pendant le déroulement de celles-ci. En effet, j'ai immédiatement mesuré la distance qui séparait les élèves habitués aux textes poétiques de ceux qui n'avaient jamais, semble-t-il, entendu parler de Jean de La Fontaine. Dès lors, comment faire face à l'hétérogénéité de la classe ? Et, par conséquent, quels textes choisir, et quel vocabulaire technique enseigner ? Autant de questions qui en susciterent d'autres : que transmettre aux élèves de cette « alchimie du verbe »<sup>1</sup>, de cette idée que la forme fait sens tout autant que le fond ? Avant tout, c'est sur la littérature que je fonde ces questions d'ordre professionnel, et parce que la poésie est le langage littéraire qui a le plus travaillé la langue en lui apportant la richesse avec la subversion, je me dois de prendre comme appui permanent et comme point de départ la réflexion d'Alain, qui, pensant que l'enfant doit « li[re] et récit[er] (...) La Fontaine, oui, plutôt que Florian ; (...) Corneille, Racine, Vigny, Hugo »<sup>2</sup>, affirme : « Comment apprend-on une langue ? Par les grands auteurs, non autrement. Par les phrases les plus serrées, les plus riches, les plus profondes, et non par les niaiseries d'un manuel de conversation. »<sup>3</sup>

Après ces considérations littéraires et générales, je voudrais à présent observer l'enseignement de la poésie tel que j'ai pu le mettre en place dans une classe particulière, la sixième 6 du collège Jean Rostand de Quetigny. Le niveau des élèves de cette classe est très hétérogène : d'abord, la différence d'âge maximale entre les élèves est de trois ans, un élève ayant deux ans de retard tandis que deux élèves ont un an d'avance ; ensuite, on trouve huit redoublants sur un effectif total de vingt-deux élèves, soit un bon tiers de la classe. Toutefois, les élèves sont plutôt calmes, et leur concentration crée un climat propice à l'apprentissage des leçons et à l'étude de textes, ponctuée par leurs nombreuses interventions orales. La première rencontre des élèves avec la poésie s'est produite au détour de questions sur les poètes qu'ils avaient pu connaître grâce à l'école élémentaire ou à leurs lectures personnelles ; deux élèves ignoraient presque tout des grands noms de la poésie française, ni Prévert, ni La Fontaine ne leur était familier.

C'est pourquoi je reviens à cette question : comment enseigner la poésie dans une classe si hétérogène, où tous n'arrivent pas avec le même bagage de l'école élémentaire ? C'est par un regard sur celle-ci que je vais commencer mon cheminement.

---

<sup>1</sup> A. Rimbaud, « Alchimie du verbe », *Une saison en enfer*, 1873.

<sup>2</sup> Alain, *Propos sur l'éducation suivis de Pédagogie enfantine*, (1932), Paris, PUF Quadrige, 2001, p. 18.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 18.

## **1/ Hétérogénéité des acquis de l'école élémentaire en matière de poésie**

Tous les élèves doivent acquérir une culture littéraire et poétique à l'école élémentaire, et particulièrement au cycle des approfondissements, dans les domaines de la littérature et de la maîtrise de la langue, bien sûr, mais également dans celui de l'éducation artistique : « Un autre domaine a été revisité : celui qui, sous le nom d'**éducation artistique**, met l'accent sur une intelligence sensible que seules de véritables pratiques développent. Comme dans les cycles précédents, il permet d'aborder deux grands champs, les arts visuels et la musique, complétés par le théâtre et la poésie (en liaison avec le programme de littérature) (...). La pratique de la voix est au cœur des activités musicales comme du théâtre ou de la poésie. »<sup>4</sup> La transversalité de la poésie apparaît comme évidente, puisque l'idée se trouve reprise dans les programmes d'éducation musicale : « La culture vocale se développe toujours et encore par la pratique régulière de jeux vocaux, l'apprentissage de chants diversifiés, en canon et à deux voix, en petits groupes ou en formation chorale. Cette culture vocale doit contribuer, comme au cycle 2, à la maîtrise de la respiration, à la recherche des différents tons qu'impliquent la diction et la lecture à voix haute de poèmes et d'œuvres littéraires. »<sup>5</sup>

Ainsi, la poésie est au cœur de l'enseignement dispensé à l'école, par son inscription au sein du vaste domaine de l'art, et par les multiples possibilités d'écriture qu'elle offre : « la pratique de l'écriture poétique développe la curiosité et le goût pour la poésie. Elle doit essentiellement se présenter sous forme de jeux combinant l'invention et les contraintes d'écriture. »<sup>6</sup> Aussi la poésie constitue-t-elle un atelier d'écriture privilégié, tout comme elle favorise le développement d'exercices oraux divers et variés ; en effet, parmi les compétences devant être acquises en fin de cycle en matière de littérature, l'élève doit pouvoir « – restituer au moins dix textes (de prose, de poésie ou de théâtre) parmi ceux qui ont été mémorisés, – dire quelques-uns de ces textes en en proposant une interprétation (et en étant susceptible d'expliquer cette dernière), – pouvoir mettre sa voix et son corps en jeu dans un travail collectif portant sur un texte théâtral ou sur un texte poétique. »<sup>7</sup> Ces trois compétences relèvent du domaine de l'enseignement de la littérature et des arts, car, on l'a vu, la voix et le corps participent de l'apprentissage de la poésie.

Les objectifs de l'école élémentaire en matière de poésie sont donc ambitieux, l'élève doit avoir acquis bon nombre de compétences de diction, de récitation et de compréhension ; qu'en est-il des élèves de ma classe de sixième ?

Le bagage culturel de quelques élèves est impressionnant : certains connaissent par cœur plusieurs fables de La Fontaine apprises au cycle 3, et maîtrisent totalement le vocabulaire technique de la poésie : par exemple, une élève me parle du décompte des syllabes ou des « pieds » d'un poème, terme savant qui renvoie plutôt aux groupes de syllabes constituant un vers dans la métrique grecque et latine, mais que j'ai accepté en guise de synonyme de syllabe, afin de valoriser l'intervention de cette élève. A l'inverse, deux élèves n'ont jamais entendu parler de La Fontaine, ou n'ont pas gardé en mémoire les fables apprises, et un élève ne parvient pas à comprendre que la rime est un phénomène phonique, sonore : lorsque je lui demande d'observer les rimes d'un poème, après une étude de texte et plusieurs explications de ce mécanisme, il relève le mot entier, « chou », « pou », « hibou », non la rime en – ou. Ainsi, au niveau du vocabulaire de l'étude d'un poème tant au niveau de

---

<sup>4</sup> *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*, p. 160, CNDP XO Ed., 2002.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 264.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 190.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 194.

la connaissance de certains textes fondamentaux devant être assurée au sortir de l'école, les différences entre les élèves sont flagrantes, et se retrouvent dans l'interprétation des poèmes.

## **2/ Les problèmes de compréhension et de diction : la forme comme obstacle au sens**

Le rythme spécifique au poème et la disposition en vers empêchent chez certains élèves la saisie du sens, et la réaction immédiate consiste à se dire : « Cela ne veut rien dire. » Pour beaucoup, la phrase s'arrête à la fin du vers, dès lors la syntaxe en devient profondément incompréhensible ; toutefois, j'ai pu observer que, chez quatre élèves, ce problème de compréhension dépassait les textes poétiques et se retrouvait dans la lecture de tout type de texte. Pour remédier à cela, j'ai particulièrement insisté sur la lecture à voix haute, dans le but de faire saisir le sens en donnant vie au poème, puisque c'est par la poésie que j'ai choisi de débiter l'année scolaire : dès les premières séances, à chaque texte, j'ai d'abord effectué cette lecture, puis plusieurs élèves ont pris le relais. J'ai pu ainsi constater que les problèmes de compréhension venaient pour la plupart d'une lecture qui s'apparente au déchiffrement, et la lecture à haute voix suscite de grosses difficultés pour certains : deux élèves décryptent les textes, et la gêne éprouvée leur fait fournir bon nombre d'efforts simplement pour lire ; de ce fait, comprendre est un stade auquel ils ne peuvent pas accéder, et le texte poétique, par sa disposition, par sa syntaxe, ajoute une difficulté supplémentaire. En effet, lors de l'écriture d'un calligramme, un élève n'a pas réussi à saisir le rapport entre la forme et le sens, présent dans tous les poèmes mais particulièrement dans le calligramme ; il a écrit un texte sur le rugby et l'a disposé en forme de triangle. Ses camarades lui ont expliqué le fonctionnement du calligramme, que l'on avait observé à travers le « Petit calligramme » de Jean Tardieu, mais l'élève était bloqué, il a fallu lui suggérer l'idée de parler du rugby à travers la forme ovale du ballon. Je développerai dans la partie consacrée à la mise en œuvre de la poésie dans mon enseignement les tentatives faites pour remédier à ces problèmes de compréhension, qui se répercutent dans l'écriture. Cependant, je n'ai pas regretté d'avoir choisi la poésie pour débiter l'année, le caractère ludique de celle-ci étant ressenti par la presque totalité des élèves ; d'ailleurs, ceux-ci ne sont pas les seuls à avoir quelques difficultés : en effet, face à l'hétérogénéité de la classe en matière de connaissance et de lecture, une question s'est posée à moi, celle du choix des textes et du vocabulaire technique.

## **3/ Le choix des textes et du vocabulaire technique : images et figures de style**

L'un connaît bien les pieds et les syllabes, l'autre ne saisit pas ce qu'est une rime. L'un sait par cœur plusieurs fables de La Fontaine, l'autre ignore jusqu'à son nom. Dès lors, quels textes choisir et quel vocabulaire utiliser ? Dès l'étude du premier poème, « Les Hiboux » de Robert Desnos, j'ai introduit quelques notions-clés telles que la strophe, le vers et la rime ; ces deux derniers concepts posent problème, je l'ai dit, puisqu'en général le vers ne correspond pas à la phrase, et la rime ne coïncide pas avec le dernier mot du vers, mais avec le dernier son de celui-ci. Le vocabulaire de base nécessaire à l'étude de textes poétiques apparaît donc comme une difficulté supplémentaire chez les élèves peu habitués à ce type de textes. En outre, le compte des syllabes est aussi bien loin d'être maîtrisé, de même que la règle concernant la prononciation du – e en milieu de vers et son élision en fin de vers. C'est pourquoi j'ai mis en place dans mes séances des exercices de décompte des syllabes, qui se sont terminés par la citation des principaux types de vers, afin d'améliorer également la diction dans le but de pouvoir comprendre, puis réciter ; j'en parlerai dans la suite de mon étude. Quant au repérage des figures de style, il me semble difficile à mettre en place dans ma classe de sixième ; si le phénomène de la comparaison semble connu des élèves, la métaphore en revanche constitue une figure difficilement perceptible pour eux. En revanche, le relevé des

assonances ou des allitérations s'opère aisément, le phénomène est identifiable même s'il n'est pas nommé, peu importe, mais l'interprétation de ces homophonies fait souvent défaut.

Ainsi, mes premiers pas dans l'enseignement de la poésie ont soulevé un intéressant paradoxe : les textes poétiques, par leur caractère ludique et imagé plaisent aux élèves et facilitent leur entrée dans la littérature en même temps qu'ils soulèvent chez certains d'entre eux de nombreuses interrogations dues à la difficulté parfois ressentie lors de la lecture, de l'écriture, de la diction ou de la compréhension d'un poème. En outre, les règles poétiques sont parfois en contradiction avec les règles de grammaire et d'orthographe que l'on apprend simultanément : comment expliquer que la liberté que prennent certains poètes avec ces dernières ne leur est permise que parce qu'ils les connaissent et en maîtrisent les enjeux ?

#### **4/ La dichotomie apparente entre la liberté poétique et les règles de grammaire et d'orthographe**

« Qu'est-ce qu'un arbre perché ? L'on ne dit pas : sur un arbre perché ; l'on dit perché sur un arbre. (...) Composons, Monsieur de La Fontaine. Je promets quant à moi de vous lire avec choix, de vous aimer. »<sup>8</sup> S'il est vrai que mes élèves de sixième ne manifestent pas le même esprit critique que Rousseau, ils repèrent en revanche parfaitement bien les distorsions que font subir à la langue certains poètes : ainsi, « Le Menu du boa » de Jacques Roubaud a réveillé l'envie chez certains de prendre des libertés avec l'orthographe. Or, au sortir de l'école primaire, la maîtrise de l'orthographe élémentaire est souvent bien loin d'être réalisée : c'est le cas pour six élèves de ma classe ; je détaillerai dans ma quatrième partie les moyens que j'ai mis en œuvre afin d'éviter les contradictions entre orthographe, grammaire et poésie, notamment grâce au poème de Robert Desnos, « Les Hiboux ». Et, rappelons la réflexion de Jakobson : « les manuels croient à l'existence de poèmes dépourvus d'images, mais en fait la pauvreté en tropes lexicaux est contrebalancée par de somptueux tropes et figures grammaticaux. Les ressources poétiques dissimulées dans la structure morphologique et syntaxique du langage, bref la poésie de la grammaire et son produit littéraire, la grammaire de la poésie, ont été rarement reconnues par les critiques, et presque totalement négligées par les linguistes ; en revanche, les écrivains créateurs ont souvent su en tirer un magistral parti. »<sup>9</sup> Ainsi, c'est dans les réflexions des grands écrivains, grammairiens et autres pédagogues que l'on peut trouver des suggestions de réponses aux questions que l'on se pose en tant que professeur novice. C'est pourquoi il s'agit maintenant d'étudier la manière dont l'enseignement de la poésie se trouve préconisé dans les textes officiels et dans les ouvrages théoriques, puis d'analyser les procédés que j'ai moi-même mis en place dans mes séquences et dans mes séances.

---

<sup>8</sup> J-J Rousseau, *Emile ou De l'éducation*, Livre second, Garnier-Flammarion, 1966, p.139 et sq., cité par Marie-Claire et Serge Martin, *Les poésies, l'école*, P.U.F., « l'éducateur », 1997, p.70.

<sup>9</sup> R. Jakobson, « Linguistique et poétique », *Essais de linguistique générale*, I., Ed. de minuit, 1963, cité par Marie-Claire et Serge Martin, *op. cit.*, p. 113.



## **1/ La poésie dans les instructions officielles : une discipline transversale**

### ***a. Les programmes de la classe de sixième***

Le poème apparaît comme un texte à lire, à dire et à écrire. En effet, les programmes de la classe de sixième recommandent la lecture de « textes poétiques, dont plusieurs fables de La Fontaine. Il est recommandé que chaque élève se constitue au fil des années une anthologie personnelle illustrée ou continue celle commencée à l'école élémentaire. »<sup>10</sup> En outre, le lien de la poésie avec l'oral se voit très vite évoqué : « Chaque élève doit être entraîné, au cours de l'année, aux activités orales suivantes : • la récitation de textes ayant fait l'objet d'une étude : textes en prose, extraits de théâtre, poèmes...(...) »<sup>11</sup> Ainsi, les textes poétiques ont toute leur place dans les programmes qui préconisent leur lecture, celle-ci donnant lieu à de nombreuses activités écrites ou orales.

### ***b. Les accompagnements du programme de la classe de sixième***

#### *1.b.1. Lire, dire et écouter la poésie*

Les accompagnements du programme nous délivrent des consignes très précises quant à la manière d'aborder la poésie en sixième : « L'approche de la poésie répond au goût qu'ont naturellement les enfants pour le langage et ses jeux. La réflexion sur l'écriture poétique viendra dans les années suivantes. Il s'agit donc de pratiquer des textes divers – à regarder, à lire, à dire, à écouter – et non de se livrer à des analyses approfondies. Dans le prolongement des acquis de l'école, on s'efforce de mettre en relief la musique des mots, de façon à favoriser une émotion esthétique et à faciliter leur mémorisation. La diction des textes, la lecture à haute voix, la récitation (on évite la lecture silencieuse pour la poésie), et l'écoute de poèmes dits, de poèmes mis en musique ou de chansons poétiques (s'il se peut, une collaboration avec le professeur de musique permet de combiner ces activités avec la pratique du chant collectif sur de tels textes en classe de musique) mettent en relation le travail de lecture et le travail de l'oral. »<sup>12</sup> Deux grandes idées se dessinent ici : la poésie doit être étudiée dans sa dimension de jeu sur le langage, c'est-à-dire que l'on fixera notre attention sur la matérialité et la sonorité des mots ; c'est pourquoi les exercices de diction et de récitation semblent des moyens privilégiés au service de l'étude d'un poème. En outre se voit esquissé le caractère imagé du texte poétique, non pas celui qui lui est conféré par les figures de styles et autres procédés rhétoriques, mais bien plutôt celui qui lui vient de sa simple disposition sur la page, comme le laisse entendre l'expression de texte à « regarder ». Dès lors, le lien avec la musique, évoqué dans la citation, adopte un double visage : la poésie se rapproche de la musique grâce à ses jeux sur les sonorités des mots, grâce aux rimes et au rythme ; mais elle doit aussi être lue comme une partition, c'est-à-dire comme un ensemble de signes disposés d'une manière signifiante et qui, à la lecture, composent une chanson. On retrouve dans ce concept l'héritage de Mallarmé, qui écrit dans la préface d'« Un coup de dés jamais n'abolira le hasard » que son poème « se disperse sur la page qui se transmue en partition

---

<sup>10</sup> *Enseigner au collège, français, programmes et accompagnements*, CNDP, Paris, 2004, p. 19.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p.22.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p.37.



orchestrale »<sup>13</sup> et qu'il se définit comme un « emploi à nu de la pensée avec retraits, prolongements, fuites, ou son dessin même, [duquel] résulte, pour qui veut lire à haute voix, une partition. »<sup>14</sup> Aussi le poème ne se lit-il comme une partition que lorsqu'il est lu à voix haute, et c'est bien la lecture à haute voix qui se trouve prônée dans les programmes, de même que le travail interdisciplinaire avec le professeur de musique ; ainsi, comme Mallarmé, « nous en sommes là, précisément, à rechercher devant une brisure des grands rythmes littéraires (...) et leur éparpillement en frissons articulés proches de l'instrumentation, un art d'achever la transposition, au Livre, de la symphonie (...). »<sup>15</sup> S'il n'est pas question d'étudier des textes de Mallarmé avec des élèves de sixième, ceux-ci saisissent bien, en revanche, le lien intrinsèque qui unit poésie et musique, ce que je développerai dans ma partie consacrée aux séquences réalisées.

### *1.b.2. Ecrire la poésie*

Le texte poétique fait également figure d'outil privilégié dans l'apprentissage de l'écriture : « On distingue deux grandes catégories d'exercices d'écriture : ceux qui visent à faire acquérir des moyens d'écrire, ceux qui visent à contrôler les acquis. Les premiers sont brefs et fréquents. Chacun d'eux doit avoir un objectif précis : donner des moyens syntaxiques, stylistiques, lexicaux. Les exercices d'écriture poétique qui, en faisant jouer sur les mots (sens, formes et sonorités), contribuent à développer les capacités d'écriture, y ont toute leur place. »<sup>16</sup> Aussi la poésie constitue-t-elle une entrée dans le domaine de l'écrit particulièrement féconde : là encore, on est bien loin d'une étude approfondie du texte poétique, c'est la matérialité de celui-ci qui importe, la poésie remettant à l'honneur le signifiant, trop souvent effacé derrière le signifié, et instaurant un nouveau signifié, « [d]onn[ant] un sens plus pur aux mots de la tribu. »<sup>17</sup> En outre, chaque élève peut alors se faire poète, quelque soit la valeur du texte réalisé, car « [t]oute âme est une mélodie qu'il s'agit de renouer ; et pour cela, sont la flûte ou la viole de chacun. »<sup>18</sup>

### *1.b.3. Réciter et évaluer la poésie*

La récitation occupe une grande place dans l'enseignement des lettres à l'école, ce qui se perpétue au collège : « On poursuit la pratique de l'école primaire en faisant apprendre « par cœur » des textes de plus en plus longs, en prose ou en vers ( par exemple un paragraphe, une fable ou une scène de théâtre courte avec des répliques brèves). Il est bon que les exercices soient fréquents, préparés et concernent tous les élèves. La récitation permet aux élèves de mobiliser leur attention, d'entraîner leur mémoire mais aussi d'exercer leurs capacités de jugement : les textes dits font l'objet d'une évaluation commune – professeur et élèves –, qui accorde aux marques de l'oralité (intonation, rythme, articulation, volume) autant d'importance qu'à la mémoire dans la reproduction et la mise en relief du sens. »<sup>19</sup> Aussi le texte poétique n'a-t-il pas le monopole de la récitation, toutefois l'on peut constater que le rythme et le jeu des sonorités, présents dans plusieurs types de textes, sont exacerbés dans un poème, en vers ou en prose, ils en forment la nature profonde et constituent deux atouts majeurs dans l'effort de mémorisation et de diction. La récitation incarne donc un

---

<sup>13</sup> Mallarmé, préface d' « Un coup de dés jamais n'abolira le hasard », *Divagations (1895), Œuvres*, Ed. de Y-A Favre, Classiques Garnier, 1992, p. 424.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 423-424.

<sup>15</sup> Mallarmé, « Crise de vers », *op.cit.*, p.279.

<sup>16</sup> *Op.cit.*, CNDP, Paris, 2004, p. 42.

<sup>17</sup> Mallarmé, « Le Tombeau d'Edgar Poe », *Poésies, op.cit.*, p.69.

<sup>18</sup> Mallarmé, « Crise de vers », *op.cit.*, p.270.

<sup>19</sup> *Enseigner au collège, français, programmes et accompagnements*, CNDP, Paris, 2004, p. 43.

moyen privilégié d'entrer dans le texte, de le ressentir et de le respecter, pour celui qui récite comme pour ceux qui l'écoutent, grâce au système de co-évaluation : « [l']évaluation à laquelle la récitation donne lieu comprend un double aspect. On distingue les éléments qui portent sur la mémorisation et ceux qui, relevant de l'énonciation orale, concernent la mise en jeu du sens. Pour les premiers, une connaissance juste et complète du texte peut valoir la note maximale. Mais il est nécessaire de bien faire percevoir que réciter engage le sens, et que le sens engage la façon d'oraliser. L'exercice de la récitation favorise alors l'apprentissage de la co-évaluation, qui prend en compte le point de vue des élèves aussi bien que celui du professeur. Quel que soit le mode d'évaluation choisi, les critères accordent la même importance à tout ce qui fait l'attrait d'un texte oral – ton, articulation, rythme, diction, volume... – qu'à la mémoire proprement dite. La lecture à haute voix peut aussi être évaluée selon les mêmes procédures. Récitation et lecture à haute voix sont des temps où l'apprentissage de l'écoute est mis en valeur de façon méthodique. La co-évaluation participe ainsi de la valorisation de l'écoute. »<sup>20</sup> Aussi la récitation constitue-t-elle un exercice qui allie effort de mémoire et mise en voix, ces deux caractéristiques étant égales et indissociables, ce dont les élèves se portent garants en même temps que le professeur. On peut donc également mettre en place la co-évaluation lors d'une lecture à haute voix, qui se voit ainsi définie : « La lecture à haute voix est pratiquée couramment au long de l'année, sur des textes courts, littéraires ou non. Il est bon qu'elle ait été précédée d'une lecture silencieuse. À l'occasion de lectures de récits, et plus encore pour des fragments de théâtre ou des poèmes, on fait travailler la mise en voix à livre ouvert. On demande à l'élève d'expliquer, en ce cas, pourquoi il propose telle ou telle intonation pour un passage, quel sentiment il a voulu transmettre. »<sup>21</sup> Ainsi, lire la poésie, entre autres, permet de faire passer une émotion, qui donne lieu à une justification : la mise en voix consiste à s'imprégner du texte et à le dire, sans le trahir. Il ne s'agit aucunement de mettre le ton, de plaquer sur le texte un sentiment feint, puisque l'on doit justifier de la tonalité adoptée, et jouer ne veut pas dire tricher : « Jouer une fable ou une histoire, qu'il s'agisse de textes mémorisés ou seulement lus, aide à comprendre que mime, mimiques et attitudes corporelles, particulièrement signifiants au théâtre, le sont dans toute situation de communication. On peut aussi pratiquer sur ces textes, représentés seuls ou à plusieurs, un travail de mise en voix et de mise en gestes. Les textes relevant des répertoires classique et moderne, l'élève se constitue peu à peu un corpus de textes littéraires. À les restituer fidèlement, il apprend à respecter la parole et la pensée d'autrui. La réalisation d'un recueil personnel des textes appris peut être utile : faisant appel à la calligraphie par l'élève lui-même, elle associe oral et écriture ; elle consolide la lisibilité et peut valoriser également l'expression graphique. »<sup>22</sup> Aussi la mise en voix de la poésie peut-elle déboucher sur un exercice d'interprétation, ce qui souligne le lien entre texte poétique et texte théâtral, de même qu'elle peut donner lieu à la constitution d'une anthologie, la récitation engendrant alors l'écriture et même, le dessin décorant le texte.

Ainsi, les accompagnements du programme de sixième témoignent de la richesse de l'enseignement de la poésie, au cœur de toutes les activités du français, lecture, écriture, oral, et en lien avec de nombreuses disciplines, éducation musicale, arts plastiques et autres. Aussi une séquence consacrée à la poésie peut-elle permettre un enseignement riche et varié, de même que son intégration dans les séances d'un autre type de séquence peut constituer un apport fondamental à l'étude des autres formes littéraires.

---

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 45.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 44.

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 44.

## 2/ La poésie dans les séquences et dans les séances

Si les instructions officielles ne donnent pas de consignes précises quant à l'organisation de l'étude des textes poétiques en sixième, l'importance accordée aux *Fables* de La Fontaine dans le programme justifierait que l'on y consacre une séquence entière. Rappelons que le « programme favorise le travail par séquences didactiques. On désigne par là un mode d'organisation des activités qui rassemble des contenus d'ordre différent autour d'un même objectif, sur un ensemble de plusieurs séances. »<sup>23</sup> Par exemple, on peut choisir d'aborder le discours narratif à travers la fable, dont la brièveté favorise le repérage des étapes successives de l'histoire racontée, en adoptant un double objectif d'initiation à la narration et à la versification, avec la découverte de quelques phénomènes poétiques simples. En outre, il est possible d'intégrer la poésie à une séquence dans le cadre d'une séance spécifique : « A l'intérieur des séquences, chaque séance s'organise autour d'une activité dominante clairement identifiable par des élèves auxquels le lien entre les séances est régulièrement rappelé. De séance en séance, ou au sein d'une même séance, on a soin de varier les modalités de travail et les activités : travail collectif, par groupes ou individuel, oral ou écrit, moments d'écoute ou d'expression, temps consacré à la recherche ou temps consacré aux formulations et aux synthèses. »<sup>24</sup> L'intégration d'un texte poétique à une séquence qui ne lui est pas entièrement dévolue permet justement une variation des activités, la poésie pouvant donner lieu à de nombreux jeux d'écriture, on l'a vu, mais aussi à beaucoup d'exercices oraux, de lecture ou de récitation. Cette richesse est également commode lors d'une évaluation, qui peut pourtant sembler problématique : en effet, comment évaluer les élèves au terme d'une séquence sur la poésie ? S'il ne s'agit pas de leur faire écrire un poème, activité formative mais non sommative et surtout non notée, la subjectivité de chacun ne devant pas être jugée par le professeur, on peut en revanche privilégier une évaluation orale : « Dans le cadre d'une séquence, l'enseignant ne se borne pas à une évaluation unique, avec un exercice « de contrôle » en fin de parcours. Il pratique au contraire diverses formes d'évaluation intermédiaire, dans les domaines de la lecture, de l'écriture et de l'oral (...). »<sup>25</sup> Aussi le texte poétique constitue-t-il un outil précieux dans le cadre de l'évaluation de la lecture et de l'oral, avec les exercices de lecture expressive et de récitation que l'on peut fort bien intégrer dans le bilan de la séquence : « Chaque séquence se conclut par une évaluation qui porte sur un exercice ou un ensemble d'exercices. Il s'agit alors de mesurer à quel degré les élèves ont acquis les compétences précisément attendues au terme de la séquence. »<sup>26</sup> Ainsi, l'évaluation finale d'une séquence consacrée à la poésie peut tout à fait s'appuyer sur plusieurs types d'exercices, qu'ils soient des jeux d'écriture ou des exercices oraux. Les instructions officielles nous délivrent donc quelques pistes pour l'enseignement de la poésie qu'il convient d'enrichir à l'aide d'autres ouvrages théoriques.

---

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 31.

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 31.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 31.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 31.

### 3/ Quelques réflexions théoriques sur l'enseignement de la poésie

#### a. Une bonne entrée en matière...

La poésie, parce qu'elle constitue une grande partie de l'enseignement du français à l'école, notamment grâce à la récitation, peut faciliter le lien entre le CM2 et la sixième ; c'est ce qu'explique Georges Jean, auteur de nombreux ouvrages sur la poésie, dans un chapitre à juste titre intitulé « La difficile transition entre l'école et le collège » : « Tous les témoignages prouvent cependant que la majorité des enfants troublés, stressés, par l'entrée en sixième, se raccrochent à ces matières [musique et arts plastiques] et à la poésie pour peu que les enseignants en fassent des éléments de désir et de plaisir. »<sup>27</sup> Aussi la poésie permet-elle cette transition parce qu'elle est en rapport avec l'art et donc, avec le « plaisir » ; d'ailleurs, Yves Peres et C. Day Lewis vont même jusqu'à affirmer : « La poésie est donc, en tout premier lieu, une expérience agréable, quelque chose dont on jouit – comme le bain, le costume neuf ou le gâteau – et vous ne devez pas en admettre d'autre interprétation. »<sup>28</sup> Ainsi, la poésie serait le moyen privilégié de donner aux élèves arrivant au collège des repères qui relèvent de la pérennité d'une émotion déjà ressentie à l'école lors de la lecture de poèmes ; en outre, le langage poétique « parle » aux jeunes adolescents : « Sous de multiples aspects, « quelque chose » qui ressemble à la poésie concerne les adolescents (...). C'est l'âge où l'on écrit, comme on peut, des textes, lettres ou poèmes, ou chansons, qui expriment le plus fréquemment désespoir et mal de vivre. »<sup>29</sup> Le langage poétique, parce qu'il appartient au domaine de l'émotion – artistique tout du moins –, peut donc incarner une sorte de reflet de l'écriture intime des élèves. C'est donc à ce langage particulier qu'est la poésie qu'il convient désormais de s'intéresser.

#### b. Le langage de la poésie

Pourquoi la langue poétique semble-t-elle à ce point toucher les élèves ? Comme eux, elle entretient un rapport privilégié avec le jeu, la création et l'esthétique : « Ainsi la poésie est-elle perpétuellement re-créeant le langage, – ce qu'elle accomplit de plusieurs façons. Elle peut forger des mots nouveaux ; elle peut contribuer à mettre dans l'usage courant des mots dont se servaient auparavant les seuls spécialistes (...) ; elle peut donner à des mots ordinaires de nouveaux emplois, les mettre en rapport avec d'autres mots ordinaires qu'ils n'avaient jamais rencontrés auparavant (...) ; elle peut accroître la valeur des termes en développant leur propriété. (...) La poésie, d'un autre côté, est l'art de traiter les mots avec soin, respect, exactitude. »<sup>30</sup> Jacques Charpentreau développe cette idée dans le chapitre si justement nommé « jouer avec les mots » en citant un exemple célèbre : « « Colette a raconté comment elle avait arbitrairement baptisé un escargot du nom de presbytère, dont elle ignorait le sens, mais qui lui plaisait et qui lui semblait convenir à l'animal. Elle avait ainsi mis en pratique un pouvoir poétique essentiel : celui de nommer les choses. Pouvoir que l'enfant est amené à exercer. Pouvoir divin que celui de s'approprier les mots et le monde du même coup. »<sup>31</sup> Aussi le langage poétique incarne-t-il le lieu du jeu et du travail sur les mots, de la prise de

---

<sup>27</sup> JEAN Georges, *Comment faire découvrir la poésie à l'école. Nouvelle édition de « A l'école de la poésie »* (1989), éditions Retz, 1997, p. 113.

<sup>28</sup> PERES Yves, DAY LEWIS C., *Poésie pour tous. Initiation à la poésie*, Seghers, Paris, 1953, p. 26.

<sup>29</sup> JEAN Georges, *op. cit.*, p. 113.

<sup>30</sup> PERES Yves, DAY LEWIS C., *op. cit.*, p. 27-28.

<sup>31</sup> CHARPENTREAU Jacques, *Enfance et poésie*, coll. Enfance heureuse, Les éditions Ouvrières, 1972, p. 46.

conscience de leur matérialité, du détournement de leur sonorité ; les poètes sont des créateurs, comme les élèves lorsqu'ils choisissent de nommer une chose à leur convenance, ou lorsqu'ils inventent certaines tournures familières, même si l'objectif n'est pas à proprement parler poétique. C'est pourquoi Peres et Day Lewis déclarent : « Ceci ne veut pas dire que la langue poétique soit tout à fait différente de la langue courante. L'argot est souvent extrêmement poétique, parce qu'il emploie les mots de façon neuve et vigoureuse, et qu'il en tire des images. »<sup>32</sup> On voit bien ici les points communs que peuvent posséder langue poétique et langue des élèves, celle-ci étant bien souvent argotique : toutes deux jouent avec les mots et créent de nouvelles significations, elles renvoient donc au vaste domaine de l'imagination : « Je ne veux pas dire que la poésie soit simplement une sorte d'argot embelli. Mais on peut dire avec raison que l'argot procède de la même source que la poésie, – de l'imagination. »<sup>33</sup> Il s'agit donc d'inventer un langage et, par conséquent, de construire un nouveau sens. Cependant, ce n'est pas forcément le sens d'un poème qui prime et qui suscite le plaisir d'un élève lors de sa lecture ; bien au contraire, la poésie a une fonction de communication qui n'est pas nécessairement en lien avec une quelconque fonction de signification : « (...) elle est – parmi d'autres – une sorte de nécessité vitale pour tout être, ne serait-ce que parce qu'elle combat paradoxalement l'idée reçue selon laquelle le drame des hommes d'aujourd'hui réside dans l'impossibilité où ils se trouvent de communiquer avec les autres. Combat paradoxal en effet car la poésie ne transmet pas obligatoirement, et la poésie contemporaine moins que les autres, *d'informations utiles* et utilisables dans l'immédiat. Mais elle dit justement le non-dit, l'*indicible*. Et surtout, car c'est bien du langage que nous nous entretenons, elle donne « un sens plus pur aux mots de la tribu » et son « honneur » au langage dévalué de notre époque. »<sup>34</sup> Deux grandes idées se dégagent du propos de Georges Jean : d'abord, le poème crée une communauté de sentiments auprès de tous ses lecteurs, et donc, facilite une communication de l'émotion universellement ressentie ; ensuite, le sens de la poésie est tout sauf utilitaire, il s'agit d'un autre sens, « plus pur » selon le mot de Mallarmé, voire, d'un non-sens dans la mesure où lire un poème ne sert à rien, si l'on peut dire, car son rôle ne réside aucunement dans la transmission d'une information, là n'est pas son but. Or, cette « inutilité » du poème ne fait pas fuir les élèves, qui perçoivent au contraire l'intérêt fondamental de la poésie, c'est-à-dire son rapport à l'art et à l'émotion. C'est pourquoi le langage poétique est souvent fait d'images : « (...) la poésie fait un emploi fréquent des images. Les images sont de véritables peintures réalisées avec des mots, et que l'imagination du poète a composées de manière à éveiller l'imagination du lecteur. En général, elles ne servent pas uniquement à décrire ou réfléchir tel objet qui a saisi l'attention du poète : ce qu'elles font, c'est décrire cet objet en tant qu'il est coloré par l'émotion du poète qui le contemple, ou par l'atmosphère générale du poème. Aussi les images d'un poème ne sont-elles pas choisies au hasard. Si belle que soit l'image qui se présente à son esprit, le poète ne peut l'utiliser que si elle contribue à faire passer en nous toutes les émotions du poème qu'il compose, et si on peut la rapprocher d'autres images de l'œuvre. »<sup>35</sup> Les termes d'« imagination » et d'« émotion » – la première étant au service de la seconde – reviennent ici encore, et c'est bien ces deux entités qui importent pour la plupart des élèves car elles définissent ce que chacun recherche dans tout type de texte et particulièrement dans le texte poétique, à savoir le fait de ressentir l'émotion de celui qui le compose : « L'affaire de la science, c'est d'observer et d'énoncer les faits : le rôle de la poésie, c'est de vous donner l'aspect, l'odeur, le goût, le *sentiment* des mêmes faits. »<sup>36</sup> Le langage poétique renvoient

---

<sup>32</sup> PERES Yves, DAY LEWIS C., *op. cit.*, p. 27-28.

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 29.

<sup>34</sup> JEAN Georges, *op. cit.*, p. 116.

<sup>35</sup> PERES Yves, DAY LEWIS C., *op. cit.*, p. 58.

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 32.



donc au vaste domaine des sentiments, qu'il exprime par des images comme le fait l'élève dans son langage ordinaire lorsque, comparant deux choses, il fait des métaphores sans le savoir : « Qu'une comparaison soit simple ou complexe, sa fonction première est de rapprocher deux objets, de les placer côte à côte, de telle façon qu'ils s'éclairent mutuellement, et par là nous aident à les mieux voir et comprendre. Un autre moyen d'obtenir ce résultat, – en poésie comme dans le langage ordinaire – est la métaphore. (...) Quand vous dites un *cœur de pierre* ou un *regard brûlant*, vous employez des métaphores. Vous ne voulez pas dire que la personne porte réellement dans la poitrine un caillou appelé cœur, ni que les yeux qui vous contempnent vont roussir votre poil rien qu'en vous regardant. Ce que vous voulez dire, c'est que les sentiments d'un tel sont aussi durs et aussi froids que la pierre, ou que ses yeux réchauffent et font vibrer vos sentiments, comme un bon feu vous cuit la peau. En vérité, vous employez là une sorte de comparaison abrégée, où l'on a supprimé *comme* ou *ainsi que*. Dans une métaphore, les deux objets comparés ne sont pas mis côte à côte et reliés par *comme* ou *ainsi que* : ils sont confondus dans une seule expression. La métaphore est une sorte de raccourci, un chemin de traverse vers l'essentiel. »<sup>37</sup> Ainsi la métaphore est un procédé commun à l'élève et au poète, même si le premier n'en a pas conscience, et même si leurs objectifs diffèrent. Le langage poétique est donc, en général, fait d'images, mais ce qui prime avant tout, ce sont les mots et la musique créée par ceux-ci, qu'ils construisent ou non des images : « C'est peut-être là que réside le sens le plus profond de l'assimilation *enfance* et *poésie*, alors qu'on s'acharne trop souvent à chercher sous les mots, comme on dit, je ne sais quelle mystérieuse poésie qui pourrait s'y cacher. Mais les mots se suffisent ; parfois les sonorités mêmes, avec ou sans image ; et parfois qu'importe que nous ne puissions pas définir un sens. »<sup>38</sup> Il s'agit donc à présent de laisser place aux sonorités de la poésie.

### c. La musique de la poésie

La poésie est en lien avec la musique grâce aux sonorités des mots, mais aussi grâce à son rythme, son mètre et ses rimes, lorsqu'il s'agit de poèmes en vers : « Il existe bien des mètres, et des fantaisies métriques, à la disposition des auteurs. Mais, quel que soit le mètre employé, – c'est-à-dire le vers considéré comme unité rythmique – l'important sera que ses éléments constituent une structure de base, exactement comme les temps en musique. »<sup>39</sup> Ainsi, le poème se construit comme une chanson, et c'est bien sa musicalité qui plaît aux élèves et que l'on retrouve dans chacune des composantes du texte poétique : « Les rimes, comme vous savez, apparaissent généralement en fin de vers : c'est qu'elles contribuent à former et à préciser la structure musicale de la strophe ; l'oreille apprend à guetter une rime, comme elle apprend à attendre une mesure, à certains intervalles définis, et prend plaisir à la trouver. »<sup>40</sup> Le plaisir ressenti lors de la lecture d'un poème est donc suscité par la répétition des mêmes sons en fin de vers, et pas seulement : « La rime, l'assonance, l'allitération, le rythme du vers – tous ont un facteur commun : c'est la répétition : répétition de sons à intervalle régulier ou irréguliers. Certains poèmes en effet reproduisent des fragments de vers ou des vers entiers ; quand ceci se produit pour chaque strophe, cette répétition se nomme refrain. (...) La répétition, en ce sens, procure un plaisir d'une espèce particulière – le plaisir de reconnaître quelque chose. Nous éprouvons la même sensation d'agrément en entendant répéter un son, qu'en reconnaissant au milieu d'une foule étrangère un visage familier. »<sup>41</sup>

---

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 54-55.

<sup>38</sup> CHARPENTREAU Jacques, *op. cit.*, p. 47.

<sup>39</sup> PERES Yves, DAY LEWIS C., *op. cit.*, p. 64.

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 64.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 65.

Aussi la poésie incarne-t-elle une mélodie particulière, construite sur des échos de rythmes et de sons à la manière d'une chanson. Elle est donc destinée à la lecture à haute voix : « Presque tous les poètes gagnent à être lus à haute voix. Le rythme, les rimes, les répétitions sont infiniment plus sensibles à l'oreille qu'à l'œil ; et c'est pourquoi le récitant et l'auditeur possèdent tous deux l'avantage sur celui qui se contente de lire pour lui-même le poème des yeux. L'art de dire des vers est un art difficile. Une bonne voix ne suffit pas, non plus que pour un chanteur : la voix doit être entraînée à exprimer les nuances subtiles de la pensée, à traduire – par des changements de débit, de ton, de volume – l'âme du poème. »<sup>42</sup> Puisque la poésie est liée à la musique, il convient donc de la lire comme si on la chantait : la lecture de la poésie doit alors devenir elle aussi objet d'études.

#### *d. Lire la poésie*

##### *1. Pour soi*

« Savoir lire, ce n'est pas seulement connaître les lettres et faire sonner les assemblages de lettres. C'est aller vite, c'est explorer d'un coup d'œil la phrase entière ; c'est reconnaître les mots à leur grément, comme le matelot reconnaît les navires. C'est négliger ce qui va de soi, et sauter à la difficulté principale, comme font si bien ceux qui savent lire la musique. »<sup>43</sup> Cette lecture experte, préconisée par le philosophe Alain, est celle que chaque enseignant doit faire, pour lui-même, d'un poème qu'il lira ensuite devant la classe ; comme un musicien, le professeur devra faire ressortir les passages importants et respecter la poésie du texte. La lecture constitue donc le fondement de l'enseignement de la poésie, comme le rappellent Marie-Claire et Serge Martin : « Enseigner les poésies c'est tout autre chose qu'enseigner les textes, toute autre chose qu'enseigner « la poésie ». Cette activité d'enseignement n'est pas la transmission d'un acquis. Elle n'est pas transmission de grilles de lecture pour bénéficier d'une « vérité » du texte. Elle n'est pas transmission d'une initiation permettant l'accès à un mystère absolu ». Enseigner les poésies c'est d'abord interroger une pratique de lecture sur son « pourquoi ? », sur son « comment ? ». C'est s'obliger à réfléchir sa lecture, à se reporter sans cesse au poème lu, dit, entendu, répété, inlassablement si nécessaire, et bien sûr au livre de poèmes et non à autre chose (une idée du poème, un sentiment de la poésie, une utilité des poètes...) »<sup>44</sup> L'expression « réfléchir sa lecture » définit l'enseignement de la poésie, ou des « poésies » selon le mot des auteurs, c'est-à-dire que l'enseignant doit en permanence lire et relire le poème qu'il souhaite ensuite lire et faire lire aux élèves. Aussi doit-on se poser les questions suivantes : pourquoi lire la poésie ? Comment la lire ? C'est à la seconde question que d'autres auteurs tentent d'abord de répondre.

##### *2. Pour les autres*

« Se disposer à lire le poème, c'est vouloir le vivre, l'assumer. (...) [J]e dirai que, la lecture commencée, le texte rythmant ma propre personne, je donne au poème tout mon être en même temps que je m'incorpore dans sa substance. Expliquons-nous à ce propos : lisant le poème, je le fais exister par l'entremise de ma personne, par ma personne interposée. »<sup>45</sup> Ici se

---

<sup>42</sup> *Ibid.*, p. 193.

<sup>43</sup> ALAIN, *op.cit.*, p. 99.

<sup>44</sup> MARTIN Marie-Claire et Serge, *op.cit.*, p. 163.

<sup>45</sup> DUFAYET Pierre, JENGER Yvette, *Le comment de la poésie*, collection « science de l'éducation », sous la direction de Daniel Zimmerman, les éditions ESF, 1973, p. 35.



voit revendiquée l'idée selon laquelle toute lecture représente automatiquement une interprétation du texte parce qu'elle est personnelle ; il y aurait donc autant de lectures possibles que de lecteurs. Quoiqu'il en soit, le professeur qui lit à voix haute ne doit pas se substituer au poème lu : « N'essayez pas de dramatiser le poème s'il n'est pas déjà dramatique en lui-même. Souvenez-vous que vous êtes comme un instrument de musique sur lequel se joue le poème. Laissez donc le poème s'exprimer au moyen de vous, et ne le saisissez pas comme une occasion de montrer votre belle voix. »<sup>46</sup> L'enseignant incarne donc la bouche par laquelle s'exprime le poème, idée déjà énoncée par Valéry : « [...] et il se mit à lire d'une voix basse, égale, sans le moindre « effet », presque à soi-même... J'aime cette absence d'artifices. La voix humaine me semble si belle intérieurement, et prise au plus près de sa source, que les discours de profession, presque toujours, me sont insupportables, qui prétendent faire valoir, interpréter, quand ils surchargent, débauchent les intentions, altèrent les harmonies d'un texte ; et qu'ils substituent leur lyrisme au chant propre des mots combinés. »<sup>47</sup> Si chant il y a, c'est bien le poème qui le crée, pas le lecteur qui doit adopter « une lecture parfois distraite extérieurement ou intérieurement. Dire comme si le texte n'était pas vraiment lu mais accédait à la bouche par la mémoire. »<sup>48</sup> Aussi le professeur lisant devant l'élève n'est-il qu'un médiateur entre le poème et l'auditeur, idée paradoxale puisqu'on ne peut mettre entièrement de côté sa personnalité, idée séduisante mais abstraite que Georges Jean reprend et explicite : « Un poème est *quelque chose* qui parvient aux enfants, porté sur ou par une voix. (...) Le rôle de l'éducateur est, comme le disait Eluard, de lui ouvrir « les sentiers et les routes de la poésie » ainsi conçue, comme « voix intérieure ». Lire un poème pour l'éducateur, l'animateur, l'adulte, dans le but de le proposer à l'attention d'enfants ou d'adolescents, c'est déjà chercher comment on le fera *être ce qu'il est*. Ce qui suppose que cette lecture-là est une seconde lecture, celle qui suit une lecture de découverte et de plaisir. »<sup>49</sup> Reprenant l'idée selon laquelle la première lecture doit incarner un objet de plaisir, puis de réflexion à partir duquel on bâtit sa seconde lecture, Georges Jean rappelle ici le rôle de médiateur du professeur : il est celui qui doit conduire les élèves vers la poésie en amenant devant eux le poème, par l'intermédiaire de sa lecture, ce qui lui confère donc la lourde responsabilité d'éveiller le goût de son public, de lui transmettre son propre plaisir de lecture. Et la musicalité du poème, chère à Mallarmé, constitue un atout majeur dans cette médiation : « *Le texte poétique devrait se lire comme une partition* » à savoir par « un déchiffrement, une perception de la *mélodie verbale* – c'est-à-dire de la chaîne phonétique et sémantique – avec ces repères que sont la respiration syntaxique (ponctuation, accents), la rime dans certains cas, les répartitions ou contrastes phonétiques – puis de la structure, mais j'aime mieux ici parler de la *construction harmonique* du poème. »<sup>50</sup> Georges Jean démontre ici que le chant entendu est propre au poème, il naît de ses caractéristiques « phonétique[s] », « sémantique[s] » et « syntaxique[s] » qui fondent son « harmoni[e] » particulière, celle que lui a conférée l'auteur en opérant ses choix d'écriture. En aucun cas le lecteur, professeur ou élève, ne décide de la musique qu'il va laisser entendre, il est guidé par le poème ; Marie-Claire et Serge Martin prennent l'exemple de La Fontaine : « Les deux premières fables du Livre I [de La Fontaine] semblent s'intéresser particulièrement à la voix (« Vous chantiez ? ») (...) La Fontaine insiste pour qu'on l'écoute, pour qu'il y ait écoute : ce que l'élève le lisant sait d'instinct, sachant « réciter » sans trop de peine, oubliant la fable pour « la musique », ou plus précisément se laissant prendre par l'histoire que lui raconte cette

<sup>46</sup> PERES Yves, DAY LEWIS C., *op. cit.*, p. 194.

<sup>47</sup> Paul VALÉRY, *Œuvres*, I, la Pléiade/Gallimard, p. 623, cité par MARTIN Marie-Claire et Serge, *op. cit.*, p. 180.

<sup>48</sup> *Ibid.*, p. 180.

<sup>49</sup> JEAN Georges, *op. cit.*, p. 122-123.

<sup>50</sup> *Ibid.*, p. 126.

musique sans qu'il puisse la résumer, en comprendre à proprement parler la narration (...). »<sup>51</sup> Aussi c'est par la lecture à haute voix qui lui fait percevoir la musicalité du poème que l'élève prendra plaisir à lire des pages de poésie, l'accès à la compréhension apparaissant dès lors secondaire, ce qu'Alain avait déjà affirmé comme un fait non limité aux seuls enfants : « Or, dès que nous nous approchons des pensées réelles, nous sommes tous soumis à cette condition de recevoir d'abord sans comprendre, et par une sorte de piété. Lire, c'est le vrai culte, et le mot culture nous en avertit. L'opinion, l'exemple, la rumeur de la gloire nous disposent comme il faut. Mais la beauté encore mieux. C'est pourquoi je suis bien loin de croire que l'enfant doive comprendre tout ce qu'il lit et récite. Prenez donc La Fontaine, oui, plutôt que Florian ; prenez Corneille, Racine, Vigny, Hugo. (...) Mais cela est trop fort pour l'enfant ? Parbleu, je l'espère bien. Il sera pris par l'harmonie d'abord. Ecouter en soi-même les belles choses, comme une musique, c'est la première médiation. »<sup>52</sup> Aussi la poésie, parce qu'elle est d'abord une musique avant d'être une signification, constitue-t-elle un moyen privilégié pour accéder à la culture : l'élève ressent le beau, c'est-à-dire l'émotion esthétique, bien avant d'accéder au stade de la compréhension, ce qu'Alain développe : « La poésie est la clef de l'ordre humain, et, comme j'ai dit souvent, le miroir de l'âme. Mais non pas la niaise poésie, que l'on rime exprès pour les enfants ; au contraire, la plus haute poésie, la plus vénérée. Là-dessus on trouve souvent à dire que l'enfant ne comprendra guère. Sans aucun doute il ne comprendra pas d'abord. Mais la puissance de la poésie est en ceci, à chaque lecture, que d'abord, avant de nous instruire, elle nous dispose par les sons et le rythme, selon un modèle humain universel. Et cela est bon aussi pour l'enfant, surtout pour l'enfant. Comment apprend-il à parler, sinon en réglant sa nature animale d'après ce ramage humain qu'il entend ? Faites donc qu'il récite scrupuleusement le beau ramage. »<sup>53</sup> Ainsi, « les sons et le rythme » du poème représentent le premier contact, la première voie d'accès au texte qui facilite la deuxième étape, celle de la compréhension qu'Alain n'écarte en aucun cas, celle-ci vient simplement dans un second temps. Bien plus, le philosophe exprime ici une idée qui lui est chère : la « haute » littérature constitue un modèle que l'élève doit lire et réciter, pour être ensuite capable de l'imiter. La confiance en l'enfant est grande et l'optimisme est de rigueur : « Mais il est grossier et comme sauvage ? Il est indifférent à ces choses ? Je n'en crois rien. La grande poésie a prise sur tous. Les plus rudes compagnons veulent la plus grande poésie. (...) Donc toute la poésie à tous, autant qu'on pourra ; et toute la langue humaine, autant qu'on pourra. L'homme qui n'est pas discipliné selon cette imitation n'est pas un homme. »<sup>54</sup> Lire et réciter pour imiter : voilà la tâche qu'Alain impose à l'élève comme au professeur ; après la lecture, la récitation doit donc être observée de plus près.

### e. *Réciter*

#### 1. *Théorie générale de la récitation : pourquoi réciter de la poésie ?*

Il convient de définir ce qu'est la récitation : reprenons la phrase de Georges Jean : « Au sens étymologique en effet, réciter c'est « dire, lire à haute voix », et même narrer. »<sup>55</sup> La récitation relève donc de l'oral, comme la lecture à haute voix, avec toutefois une dimension supplémentaire que l'auteur de la citation n'évoque pas ici, se référant au seul sens

<sup>51</sup> MARTIN Marie-Claire et Serge, *op. cit.*, p. 69-70.

<sup>52</sup> ALAIN, *op.cit.*, p. 17-18.

<sup>53</sup> *Ibid.*, p. 50-51.

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 51.

<sup>55</sup> JEAN Georges, *La poésie, les enfants, l'école. Une rose inutile et nécessaire*, collection « L'école en questions », Sedrap, 1994, p. 70.

étymologique : réciter engage la parole, certes, mais aussi la mémoire, et c'est sans doute là que réside les enjeux principaux de la récitation. En effet, pourquoi réciter ? Alain propose une réponse : « Aussi je joindrais au travail des yeux et des mains l'antique exercice de la récitation, pris alors comme une gymnastique des organes parleurs ; mais j'aurais soin que toute récitation fût d'une belle œuvre, et consacrée ; d'abord parce que de telles œuvres règlent les passions en même temps qu'elles les éveillent ; et aussi parce qu'il est convenable, à l'égard de telles œuvres, de croire avant d'examiner ; ainsi cette part de croyance qui suit toujours la parole aiderait encore à la culture. »<sup>56</sup> La récitation, pour Alain, constitue un solide adjuvant à la culture puisqu'elle donne aux enfants, d'une part, la possibilité d'exercer leur parole, et d'autre part elle leur transmet le goût du beau, en « éveill[ant] les passions », ainsi que le goût du bien, en « les régl[ant] », dans cet ordre car la « croyance » est synonyme de l'émotion ressentie face au texte – le beau – et précède toujours son étude, son « exam[en] » et donc, la compréhension des valeurs qu'il fait passer – le bien. Les bienfaits de la mémorisation sont également évoqués par Georges Jean lorsqu'il se place non plus du côté de l'enfant mais de celui de l'adulte, en mentionnant que tous se souviennent de quelques vers appris par cœur et que certains prisonniers survivent à l'enfermement en se récitant des bribes de poèmes : « (...) le souvenir d'un poème est une sorte de trésor intime, que l'on garde en soi pour la vie. »<sup>57</sup> Il ajoute et souligne : « Alors, pour toutes ces raisons, « apprendre par cœur » est une nécessité vitale. »<sup>58</sup> Cependant, dans la même page, Georges Jean reprend sa définition de la récitation ; s'il reconnaît la « nécessité vitale » de se souvenir à jamais de certains textes, l'entreprise de mémorisation demandée à l'école lui pose problème : « On peut constater, dans les classes où la poésie est présente, que naît, en général, pour beaucoup d'enfants, le désir d'apprendre par cœur un poème qu'ils aiment particulièrement. Tout le problème pédagogique consiste à ne pas imposer ce « par cœur », pour des raisons de notes, de classement, comme exercice obligatoire de mémorisation. A aucun moment. La « récitation », c'est un mot auquel il convient de restituer son vieux sens de « faire à haute voix quelque lecture » (Littré). Dans ce cas, la lecture est « lecture de désir ». »<sup>59</sup> Georges Jean énonce ici un idéal de récitation, qui ne serait mue que par le désir et qui aurait donc nécessairement à voir avec le plaisir. Toutefois, il reconnaît l'inclinaison de la plupart des élèves pour le texte poétique, lieu propice à la mémorisation comme on le verra par la suite. Dans la réalité, il s'agit de tenter de se situer entre la conception d'Alain, pour qui il faut apprendre par cœur et réciter avant de comprendre, et celle de Georges Jean, qui privilégie l'amour du texte comme moteur de la récitation, celle-ci ne pouvant être que volontaire, et donc, toucher une part d'élèves très variable selon les classes. Pour atteindre le plus grand nombre d'élève, on peut mettre en place la méthode préconisée par Peres et Day Lewis : « Dire des vers en chœur – la récitation chorale, comme on l'appelle – est une des meilleures façons de goûter la poésie. (...) [certains chœurs] vous feront sentir la musique d'un poème d'une façon plus aiguë que vous ne l'aurez jamais fait auparavant. Par musique, je ne veux pas désigner ici seulement la sonorité musicale des mots, mais le rythme et le balancement des vers, et la manière dont les idées sont développées dans la poésie comme les thèmes en musique. La récitation en chœur possède en effet sur la récitation en solo un avantage évident : elle offre une variété plus grande. Vous pouvez arranger un poème pour la récitation chorale de telle façon que certains passages soient parlés par tout le chœur, d'autres par plusieurs voix ou une voix isolée ; et par ce moyen, vous faites apparaître plus nettement

---

<sup>56</sup> ALAIN, *op. cit.*, p. 126.

<sup>57</sup> JEAN Georges, *La poésie, les enfants, l'école. Une rose inutile et nécessaire*, collection « L'école en questions », Sedrap, 1994, p 72.

<sup>58</sup> *Ibid.*, p. 73.

<sup>59</sup> *Ibid.*, p. 73.

l'idée générale du poème. »<sup>60</sup> Ainsi, revenir au lien entre musique et poésie permet de lier explicitement pour les élèves l'exercice de la récitation au texte poétique. Ce lien intrinsèque qui les unit est rappelé par Jean-Jacques Besson : « Ce n'est pas un hasard si les textes poétiques ont été de tout temps privilégiés pour l'activité de récitation. Par son origine même – le poème est né de l'incantation, de la formule rituelle et rythmée – la poésie est liée à la mémoire. Elle offre des effets de répétition de nature diverse (structure, strophes, vers, rimes, sonorités...) qui la caractérisent en tant que genre et ces effets, formant de véritables systèmes, sont des appuis pour la mémoire. Pour des élèves qui ont des difficultés à mémoriser ou à accepter l'exercice, on privilégie des poèmes courts, de versification régulière, offrant de solides effets de rythme. Rappelons que les comptines – textes courts et fortement rythmés – jouent un rôle efficace dans l'apprentissage du langage, dans la mémorisation des structures fondamentales de la langue. Le genre poétique favorise aussi l'effort de diction : la poésie repose bien plus que le roman sur la forme sonore de la langue. »<sup>61</sup> Aussi la poésie facilite-t-elle la mémorisation, par sa structure, ses sons et ses multiples jeux d'échos de même que son travail sur les mots familiarise les élèves avec la matérialité et la sonorité de ceux-ci, leur permettant ainsi d'effectuer de manière agréable un exercice de diction déguisé sous les traits d'un poème. Après ces considérations générales sur le pourquoi de la récitation poétique, il convient d'observer la manière dont celle-ci peut prendre place en classe.

## 2. La récitation dans la classe

D'après Jean-Jacques Besson, qui se réfère aux instructions officielles, plusieurs possibilités d'intégration de la récitation dans les séquences et dans les séances existent : « L'activité de récitation peut aisément être pratiquée tout au long de l'année mais les programmes la relient nettement aux genres poétique et théâtral. Toute séquence traitant ces genres de manière privilégiée ne manque donc pas de lui accorder une large place. »<sup>62</sup> Ainsi, en sixième, il est possible de consacrer plusieurs séquences à la poésie et d'y inclure des séances de récitation étant donné le fait que les *Fables* de La Fontaine, entre autres, sont au programme et que le travail oral sur le texte poétique instaure une réelle continuité entre les activités littéraires de l'école et celles du collège. En l'occurrence, la mise en place d'une récitation demande une organisation particulière qui peut adopter différents visages : « Une séance de français où l'on a prévu l'activité de récitation peut s'organiser de différentes manières. On peut par exemple consacrer la moitié d'une séance à cette activité, ce qui permet d'interroger sept ou huit élèves sur des textes courts (...). Il est également possible de consacrer toute la durée d'une séance à cette activité, en cas de texte long (...). Enfin on peut accorder un temps plus court à la récitation, une dizaine de minutes à chaque fois, pendant une suite de séances rapprochées. »<sup>63</sup> Pour choisir parmi ces nombreuses possibilités, on doit prendre en compte le profil de sa classe : en effet, réserver toute une séance à une récitation n'est réalisable que dans le cadre d'une classe disciplinée et à faible effectif, avec des élèves qui ne craignent pas de passer une heure à accomplir la même activité. Sinon, la séance de récitation peut se réaliser en demi groupes, solution que j'ai expérimentée et dont je parlerai dans la partie suivante. Quoi qu'il en soit, cette activité, certes attirante pour la majorité des élèves, pose à ceux-ci un certain nombre de problèmes : « La récitation présente plusieurs types de difficultés : l'activité est de nature complexe car elle associe un effort de mémorisation à un effort de diction, elle peut porter sur des textes de tout type et de tout

---

<sup>60</sup> PERES Yves, DAY LEWIS C., *op. cit.*, p. 197.

<sup>61</sup> BESSON Jean- Jacques, *L'oral au collège*, C.R.D.P. de l'Académie de Grenoble, Delagrave, 1999, p. 118.

<sup>62</sup> *Ibid.*, p. 116.

<sup>63</sup> *Ibid.*, p. 116-117.

genre, ses objectifs sont multiples. »<sup>64</sup> La récitation suscite donc chez l'élève la mise en œuvre presque simultanée de deux de ses facultés : la mémoire et la parole. Dans un premier temps, il lit le texte, silencieusement puis à voix haute, ce passage à l'oral constituant déjà un premier entraînement, repérant ainsi les difficultés d'articulation, de rythme et de ton ; ensuite il se met à mémoriser le texte : pour cela, c'est encore à la lecture d'intervenir, car de quelle manière pourrait-on mémoriser un texte sans le lire et le relire à l'infini ? Et cette mémorisation constitue un exercice complexe dont l'utilité n'est pas nécessairement manifeste aux yeux des élèves. Pour Besson, bon nombre de difficultés peuvent être atténuées par le fait de leur énoncer les objectifs d'une récitation : « On peut rappeler aux élèves qu'un premier objectif de cet exercice est d'*entraîner leur mémoire*, mais c'est un objectif partagé avec de nombreuses autres activités au collège. Il est cependant nécessaire d'avoir mémorisé le mieux possible le texte afin de consacrer à sa restitution un minimum d'efforts. (...) un second objectif est d'aider les élèves à mieux se *situer dans l'espace*. On peut certes réciter pour soi, mais l'exercice se fait tout de même la plupart du temps par rapport à un ou des auditeurs ; en classe, on récite devant des camarades. (...) Le troisième objectif est d'*améliorer la diction*. Sur un texte mémorisé on travaille plus précisément articulation, rythme, souffle, et tous les facteurs de l'expressivité. On conseille à l'élève de s'entraîner à voix haute et de s'écouter pour améliorer sa diction. De là découle le quatrième objectif, lié au fait que la récitation met en valeur la qualité des textes et surtout leur qualité sonore, c'est de *former le goût* : la récitation « affine le sens et le plaisir du signifiant » (A 5<sup>ème</sup>-4<sup>ème</sup>, p. 34). Enfin, la pratique de la récitation permet à l'élève de *s'enrichir culturellement* : « Les textes relevant des répertoires classique et moderne, l'élève se constitue peu à peu un corpus de textes littéraires » (A 6<sup>ème</sup>, p. 24). »<sup>65</sup> En se référant toujours aux instructions officielles, l'auteur dégage les cinq objectifs fondamentaux de cette activité de récitation : « entraîner [sa] mémoire », savoir « se situer dans l'espace », « améliorer sa diction », « former le goût » et « s'enrichir culturellement. » Ces objectifs exigeants témoignent de la richesse de l'exercice et donc, de son caractère indispensable au sein de la classe et du collège ; le texte poétique enrichit encore l'acte de réciter, grâce au traitement particulier qu'il fait du langage que nous avons observé dans les paragraphes précédents. Mais la poésie ne se borne pas aux activités de lecture et de récitation : qu'en est-il de son rapport à l'écriture ?

### *f. L'écriture de la poésie*

Avant de se demander comment l'écriture peut se mettre au service de la poésie, on doit d'abord envisager ce que la poésie peut apporter à l'écriture des élèves : « Quoique moins étudié, le discours poétique constitue un autre volet relativement important pour l'enseignement-apprentissage de la production écrite [...]. La mise en place d'une didactique de la poésie est à poursuivre : lieu de confrontation avec la langue, qui sait si la pratique poétique (au sens large) ne contribuerait pas à développer l'habileté à écrire davantage que la pratique grammaticale n'a jusqu'ici réussi à le faire ? D'autres recherches pourraient également tenter de vérifier si une action conjuguée et systématique sur ces deux plans ne parviendrait pas à hausser le niveau d'habileté des élèves en production écrite. »<sup>66</sup> Ainsi, écrire à la manière d'un poète, c'est-à-dire en attachant, entre autres, une attention particulière aux mots, à leur sonorité, à leur forme et à leur signifié, pourrait conduire les élèves à maîtriser davantage leurs productions écrites, en structurant leurs textes non plus de manière syntaxiquement logique, mais bien plutôt en suivant la dialectique spécifique de la poésie,

<sup>64</sup> *Ibid.*, p. 116.

<sup>65</sup> *Ibid.*, p. 119.

<sup>66</sup> G. Pastiaux-Thiriart, « Recherche en didactique des textes et documents », in *Etudes de linguistique appliquée*, n°84, 1991, p. 93, cité par MARTIN Marie-Claire et Serge, *op. cit.*, p. 129.



alliant contrainte et liberté. Concrètement, il s'agit de proposer des activités d'écriture aux élèves autour de la poésie ; d'après Michèle Tozzi, l'écriture au service de la poésie emprunte des sentiers divers : « Des exercices de « déblocage » visant à faire sortir les mots de leur cage utilitaire étroite peuvent être proposés à la grande joie des élèves, qui prennent plaisir à explorer ou à transgresser les tournures habituelles. (...) On peut, comme Colette avec son petit « presbytère », chercher le sens subjectif de mots inconnus. (...) On peut faire des mariages insolites en associant à un nom un adjectif, un complément encore jamais rencontré. Plus tard seulement, on comprendra qu'on a personnifié, qu'on a marié le concret à l'abstrait, qu'on a inventé une image, une comparaison. Au départ, la spontanéité fonctionne sans savoir comment. »<sup>67</sup> Aussi l'auteur reprend-t-il l'exemple de Colette et propose ainsi aux élèves de donner un nouveau signifié au signifiant, « un sens plus pur aux mots de la tribu » : le caractère ludique parce que transgressif de cet exercice permet d'accéder à la fonction poétique du langage, dans laquelle il s'agit moins de transmettre un message que de s'attacher à la forme particulière qu'il adopte et qui à elle seule fait sens. Cette création lexicale et sémantique met en pratique chez l'enfant le fonctionnement de l'écriture poétique puisqu'elle lui fait prendre conscience dans un second temps que ce qu'il vient de créer est proprement poétique. L'accès à la poésie s'effectue donc par la « spontanéité » – le retour réflexif sur sa pratique devenant secondaire, conséquence et non pas cause de l'écrit – et le jeu, qui, à son tour, peut prendre plusieurs formes, jusqu'au jeu surréaliste : « Ce que l'on peut appeler écriture automatique ou écriture spontanée abolit le risque de s'enliser dans le temps : on dit aux élèves de se mettre à écrire, sans s'arrêter, tout ce qui leur passe par la tête sans souci de logique, d'esthétique, de logique, de morale quelconque. La seule consigne est « écrire tout ce qui vient, sans s'arrêter ». »<sup>68</sup> Là, l'inconscient de chacun s'exprime, même si le terme n'est pas à employer devant des élèves, et ceux-ci en ressentent une incroyable liberté d'écriture. Dès lors, écrire n'incarne plus un acte impossible parce que sacré ; c'est un acte libre que la réflexion consciente permet ensuite d'organiser : « A partir de ces textes spontanés, l'élève peut élaborer un poème à son idée. »<sup>69</sup> On le voit bien, faire écrire un poème à un élève doit d'abord passer par le jeu : dès lors, peut-on évaluer l'écriture poétique à la fin d'une séquence sur la poésie ? Il s'agit d'une des questions qui se posent à moi depuis ce début d'année et qui rejoignent le thème général de mon mémoire ; il convient donc, désormais, d'étudier ma propre pratique de l'enseignement de la poésie, qui, se nourrissant de toutes ces réflexions théoriques n'en demeure pas moins source de grandes interrogations, avec quelques tentatives concrètes pour y répondre.

---

<sup>67</sup> TOZZI Michèle, *Une pédagogie de la créativité poétique à l'école*, Scodel, 1981, p. 12.

<sup>68</sup> *Ibid.*, p. 54.

<sup>69</sup> *Ibid.*, p. 55.

## 1/ Les séquences consacrées à la poésie

### a. Séquence n°1 : comment jouer avec les mots ?

J'ai choisi de commencer l'année par une séquence consacrée essentiellement à des textes poétiques, intitulée « Comment jouer avec les mots ? »<sup>70</sup> ; en effet, le caractère parfois ludique du langage poétique me semblait constituer une assez bonne transition entre l'école primaire et le collège. Mon objectif était double : aborder quelques notions de poésie et engager les élèves à manier et à connaître les mots sur le mode du jeu poétique. Lors de la première séance, autour du poème « Les Hiboux » de Robert Desnos, j'avais rédigé un questionnaire détaillé et une synthèse préparant celle des élèves<sup>71</sup> ; bien entendu, la trace écrite finale était beaucoup moins étendue mais mon objectif de séance a été atteint : il s'agissait de découvrir la poésie grâce à la grammaire et inversement. Aussi les élèves ont-ils pu comprendre le fonctionnement de la rime, la disposition en strophes et surtout la raison pour laquelle les hiboux de Desnos ont des genoux alors que, en temps normal, « aux hiboux point de genoux » : « c'est parce que l'histoire se passe chez les fous », disent plusieurs élèves, parvenant à mettre en lien la pointe finale avec l'ensemble du poème, mettant ainsi en lumière le sens de celui-ci. En outre, les deux premières strophes disposant à la rime les mots bijoux, cailloux, choux, genoux, hiboux, joujoux, poux, cette séance a permis aux élèves de photographier ces sept noms en -ou dont le pluriel est en -x tout en constatant qu'ils ne forment pas ici une vraie règle de grammaire mais que celle-ci leur est transmise grâce aux rimes qu'ils instaurent : « C'est plus rigolo d'apprendre une règle de grammaire en lisant de la poésie. On devrait toujours faire comme ça », dit Lucie, celle qui compte les vers en pieds. L'étude de ce poème a donc été profitable aux élèves de plusieurs manières : d'une part, le nom de Desnos était connu de certains élèves et constituait un univers familier et rassurant ; d'autre part, ce premier contact avec la poésie au collège a suscité un certain enthousiasme, à cause de ce langage si particulier que j'ai tenté de définir dans ma partie précédente et que les élèves perçoivent fort bien ; enfin, la poésie a engendré la grammaire, et même, le vocabulaire, la deuxième séance reprenant le mot « hibou » non plus, cette fois-ci, sous l'angle du poème mais sous celui du dictionnaire<sup>72</sup>, introduisant de la sorte les notions de sens propre, sens figuré, puis celles de synonymie, antonymie et homonymie. Après avoir joué poétiquement avec les mots, il s'agissait ensuite de les définir précisément. Dans un dernier temps, les élèves ont dû écrire à leur tour une strophe en jouant, comme Desnos, sur une règle de grammaire, celle des homophones grammaticaux regroupés sous le terme d'« homonymes »<sup>73</sup>, déjà connu des élèves. Les travaux de ceux-ci seront étudiés plus précisément dans une partie consacrée aux exercices d'écriture.

La deuxième séance d'étude de texte s'articulait autour du lien entre le poème et l'image, à travers le « Petit Calligramme » de Jean Tardieu et « Odelette » de Madeleine Ley<sup>74</sup>. Il s'agissait de se demander « comment dessiner avec les mots », dans la continuité de ce travail ludique entrepris sur la matérialité, la sonorité, et le sens des mots. L'objectif de l'étude du poème de Tardieu était de comprendre ce qu'est un calligramme et de voir comment il fonctionne. La première question posée aux élèves, après la lecture, et surtout,

<sup>70</sup> Le plan de cette séquence constitue l'annexe I.

<sup>71</sup> Cf. annexe II.

<sup>72</sup> Cf. annexe III.

<sup>73</sup> Cf. annexe IV.

<sup>74</sup> Cf. annexe V.



l'observation du poème était très générale : « d'après ce texte, à votre avis, qu'est-ce qu'un calligramme ? » Les élèves ont tous pu répondre : un seul n'avait pas compris, même à la fin de la séance, et c'est un exercice d'écriture, analysé dans une partie ultérieure, qui m'en a informée. Vingt-et-un élèves ont donc dit, avec quelques variations dans les termes employés que le calligramme, « c'est un texte qui est en même temps une image », autrement dit, que les mots sont disposés de manière à représenter « ce qu'ils racontent ». Il est vrai que cette première question permettait d'emblée d'établir une définition, ce qui apparaît plutôt en fin de séance. Cependant, elle me semblait nécessaire pour cueillir les impressions « à chaud » des élèves, intrigués par cette forme de texte si particulière et que certains avaient pu côtoyer à l'école, notamment grâce aux *Calligrammes* d'Apollinaire, dont le nom a plus ou moins évoqué des souvenirs chez quelques-uns. Toutefois, l'éclairage préalable sur le titre et la forme du poème de Tardieu n'ont pas empêché la saisie du sens, à l'aide de plusieurs autres questions, comme par exemple : « où le groupe de mots « et le clown » est-il placé ? Pourquoi ? Quel mot pourrait-il y avoir dans le premier cercle ? ». Ces questions ont trouvé des réponses : « le mot « clown » est au « travers » du cercle car le clown en tant que personnage passe lui aussi à travers un cercle dans les spectacles de cirque ; « comme les cercles « contiennent le monde », on pourrait écrire le mot « monde » à l'intérieur du premier cercle », déclare Rémi, ajoutant que le monde, c'est-à-dire la terre, est ronde comme un cercle. Les élèves ont donc apprécié ce calligramme de Tardieu, et ils sont passés à l'écriture d'un calligramme, à partir de formes simples, comme on le verra par la suite.

L'étude du second texte, « Odelette », avait pour objectifs de faire comprendre aux élèves la relation entre la poésie et l'image d'une part, et entre la poésie et la musique d'autre part. En effet, la question initiale posée en classe consistait à demander à un élève de chercher le mot « odelette » dans l'un des dictionnaires Larousse présents dans la salle de cours. « Petite ode », me dit l'élève, sa réponse le renvoyant donc à une autre définition : « Ode, n.f. (gr. *ôdê*, chant). 1. Chez les Anciens, poème destiné à être chanté. (...) 3. MUS. Poème mis en musique ». Laissant de côté les différents types d'odes, on a mis l'accent sur le lien entre chant, musique et poésie, explicite dans cet article du dictionnaire, mais aussi dans le poème dont les élèves ont dû repérer et énoncer à l'oral les mots qui riment ; ensuite, il fallait sélectionner les sonorités seulement, et différencier ainsi la rime seule d'avec le mot entier. Un élève a eu des difficultés lors de ce travail, il n'arrivait pas à dissocier le mot final et le son final. Par contre, l'étude des images du poème a été bien menée par la plupart des élèves : dans un premier temps, ils observaient et nommaient les images dessinées dans le poème, puis, dans un second temps, ils devaient trouver les mots renvoyant de façon imagée à la toile d'araignée, sans que le mot technique de « métaphore » ne soit prononcé : sans difficulté, les termes « échelle, émerveillement, ouvrage subtil, maison de fil, escalier de soie » ont été relevés par les élèves. Ceux-ci ont d'ailleurs beaucoup aimé ce poème, comme en témoigne leur choix de récitation que l'on abordera dans la suite de cette étude.

La troisième étude de texte, celle du « Menu du boa » de Jacques Roubaud, s'est déroulée autour du problème suivant : comment jouer avec l'orthographe des mots ? La séance s'est construite à partir d'un questionnaire très concis, les élèves devant répondre à deux questions principales, à savoir : « que remarquez-vous sur l'orthographe des mots dans ce poème ? citez des exemples » et « pourquoi Roubaud a-t-il choisi d'orthographier ces mots de la sorte ? ». Avec ce poème, on abordait donc le point sensible des élèves, l'orthographe. En l'occurrence, les entorses que Roubaud fait à celle-ci ont permis aux élèves une approche désacralisée, donc agréable, du texte poétique. Dès lors, ils ont pu comprendre assez aisément le sens de cette subversion en répondant à la deuxième question : Roubaud écrit tous ces mots en -oa parce qu'il décline dans son poème le menu du boa ; il justifie donc le titre choisi en établissant un lien entre le boa et son menu par l'histoire racontée et par la graphie des mots qui s'en fait l'écho. Ce poème, d'un abord assez simple, constitue donc un véritable art

poétique, c'est-à-dire une mise en œuvre dans le poème du fonctionnement de l'écriture poétique, ce que les élèves ont bien ressenti même s'il est évident que de tels termes n'ont pas été employés en cours. L'un d'eux a résumé le poème en disant que « si le menu du boa se compose de « troa foa gras d'oa premier choa », c'est qu'il est à l'image, au sens propre comme au sens figuré, du boa lui-même. » Les élèves ont donc compris que l'orthographe était un outil nécessaire à la construction du sens et qu'elle obéissait à des règles précises, que l'on pouvait réinventer mais seulement si un tel acte faisait sens. Il est vrai que j'éprouvais quelques craintes au sujet d'éventuelles réactions telles que « à partir d'aujourd'hui, j'écris comme bon me semble » ; inquiétude vaine puisque les élèves ont bien saisi que Roubaud n'écrivait pas de manière arbitraire, mais qu'il composait le menu du boa – texte et repas – avec des mots qui ressemblent au reptile, créant ainsi une autre règle. Aussi l'orthographe appartient-elle toujours à des règles, quelle que soit celle que l'on choisit : lorsque l'on est élève, lors d'une dictée par exemple, on suit les lois universelles, libre à chacun de devenir ensuite poète lors d'un exercice d'écriture, car tous les poètes connaissent parfaitement bien la grammaire et l'orthographe qu'ils transgressent. Cette notion de règle a même donné lieu à un petit exercice de réécriture des mots subvertis par Roubaud, une sorte de dictée à trous devenue plaisante grâce à l'étude préalable de cette écriture ludique et poétique.

Ainsi, cette première séance de début d'année a plutôt bien fonctionné, parce qu'elle se fondait sur le jeu poétique et sur des textes à double niveau de lecture, mais d'un abord assez simple pour des élèves sortant de l'école, ce qui leur a permis d'effacer toute appréhension face à l'étude de la poésie. Cependant, l'approche des textes de La Fontaine qui s'est ensuite amorcée a suscité davantage de difficultés, pour les élèves comme pour moi-même, contrairement à mes a priori plutôt positifs.

### ***b. Séquence n° 2 : qu'est-ce qu'une fable ?***

Je commencerai par deux constats sur lesquels je reviendrai par la suite plus en détail : il était sans doute beaucoup trop tôt dans l'année pour aborder ce type de textes ; en outre, la complexité de ceux-ci a engendré de nombreuses difficultés dans la délimitation de mes objectifs, comme en témoigne d'emblée le plan de la séquence.<sup>75</sup> Néanmoins, celle-ci débutait plutôt bien : en effet, la première séance intitulée « accéder à la fable par les réécritures » répondait à deux objectifs secondaires, observer les acquis des élèves à la sortie de l'école au sujet des *Fables* de La Fontaine et faire le lien avec la séquence précédente grâce au jeu sur les mots – avec Queneau – et sur le sens – avec Lessing –, l'étude de ces deux auteurs dessinant l'objectif principal de la séance : initier les élèves à l'intertextualité par le biais de la lecture comparée avec l'observation des points communs et des variantes<sup>76</sup>. Ce vaste projet s'est bien mis en place lors de l'étude des deux premiers textes qui ont permis de tester la mémoire des élèves, ceux-ci reconnaissant aisément à quelles fables de La Fontaine ces réécritures faisait écho ; un seul élève disait ne pas connaître cet auteur. C'est donc pour évaluer les connaissances préalables des élèves et pour rester dans la perspective d'un abord ludique des textes que j'ai choisi de débiter la séquence de la sorte : « La cimaise et la fraction » de Queneau a beaucoup plu aux élèves, même si leurs premiers propos suite à ma lecture du texte ont été « je ne comprends rien ». Lorsqu'ils ont vu que les questions proposées pour étudier le texte n'étaient pas « que veut dire Queneau par « La cimaise ayant chaponné / Tout l'éternueur / Se tuba fort dépurative / Quand la bixacée fut verdie ? » ou encore « qu'est-ce qu'un « sexué pétrographique morio ? » mais plutôt « à quelle fable de la Fontaine ce texte de Raymond Queneau vous fait-il penser ? », les élèves ont tous tenu à montrer leurs connaissances et même à réciter quelques vers dont ils se souvenaient. Une fois

---

<sup>75</sup> Cf. annexe VI.

<sup>76</sup> Cf. annexe VII.

décomplexés, ils se sont sentis libres de rire en relisant le texte de Queneau, pouvant ainsi l'apprécier en ne cherchant plus à comprendre à tout prix. Ils sont aussi parvenus à saisir la méthode utilisée par l'auteur, non pas la technique mathématique exacte mais le fait que le poète conserve la première lettre de chaque mot du texte d'origine, permettant ainsi la perception en filigrane de celui-ci à travers sa réécriture, et cette étude a justement donné lieu à un exercice d'écriture à la manière de Queneau sur lequel je reviendrai par la suite.

Le texte de Lessing a permis d'effectuer un nouveau test sur les connaissances des élèves et un travail plus approfondi sur le sens, en particulier à travers l'étude de la morale. Tous les élèves ont d'abord perçu la différence de forme, « ce n'est pas une poésie » a fermement déclaré l'un d'eux, soulignant l'opposition entre le vers et la « prose », terme que les élèves ont du mal à comprendre parce qu'il se définit par ce qu'il n'est pas : c'est la manière ordinaire d'écrire ou de parler, sans obligation de rythme ou de musicalité contrairement à la poésie. Je me suis vue dans l'obligation d'établir une forte barrière entre prose et poésie afin que les élèves comprennent le premier terme ; ce raccourci et ce passage sous silence de toutes les formes de poèmes en prose, de proses poétiques, m'ont beaucoup dérangée, je pense donc aborder en fin d'année ces textes hybrides pour ne pas trop borner la vision de la littérature par les élèves. Quoi qu'il en soit, en début d'année, je devais délimiter des champs littéraires précis. La prose de Lessing, donc, présente le grand avantage de subvertir intégralement la morale du texte de La Fontaine ou plus exactement, de proposer une morale plus conforme à celle des élèves : la majorité d'entre eux préfèrent la punition du vilain renard, du « maudit flatteur ». Un élève apprécie la victoire du Renard de La Fontaine parce qu'il est plus « futé », parce que le Corbeau est trop « stupide ». Tous ont d'abord établi des comparaisons sans relire le texte original, distribué en fin d'heure avec « La Cigale et la Fourmi ». C'est la lecture, puis l'étude de ces deux fables de La Fontaine qui a suscité les premières difficultés, à cause du questionnaire trop technique que j'ai mis en place. D'emblée, j'ai multiplié les objectifs, j'ai voulu souligner un trop grand nombre des procédés mis en place par la Fontaine : en effet, je voulais initier les élèves aux mécanismes d'un texte narratif bref en observant l'imparfait, le passé simple, le présent de narration, les substituts du nom ; la grammaire du discours a pris le pas sur le sens, comme en témoigne les questions posées aux élèves.<sup>77</sup> Bien sûr, il s'agissait d'une initiation à ces mécanismes qui se retrouvent dans chaque fable, ils ont donc été réinvestis dans les études suivantes, mais au lieu de les aborder rapidement, en même temps dès les premiers textes de La Fontaine, j'aurais dû les mettre en place séparément et privilégier le sens, par exemple me servir des substituts du nom pour éclairer la morale du texte « Le Corbeau et le Renard » et entreprendre l'étude de l'imparfait et du passé simple à travers une autre fable, ou encore, utiliser les valeurs du présent dans une analyse ultérieure. N'ayant pas cerné immédiatement mon erreur, celle-ci s'est retrouvée dans l'étude des fables suivantes, particulièrement dans celle de la fable « Le Renard et Le Bouc »<sup>78</sup>.

La fable de La Fontaine et celle d'Esopé intitulées « Le Renard et le Bouc » apparaissent comme des textes riches et complexes qui m'ont conduite à vouloir tout voir, tout dire sur ceux-ci et donc, à perdre les élèves dans un questionnement long et empruntant de multiples directions. Mes objectifs étaient beaucoup trop nombreux, il s'agissait d'étudier en détail les mécanismes du récit c'est-à-dire le schéma narratif, de préciser la définition de la fable grâce à la lecture comparée de ces deux textes soulignant la double possibilité d'écriture de la fable, en prose ou en vers, d'analyser la place et le fonctionnement de la morale à travers le présent de vérité générale ; cette multiplication d'objectifs a donc eu pour effet de bloquer les élèves qui ont difficilement pu répondre aux questions posées. Toutefois, au terme de la séquence, l'évaluation finale a témoigné d'une assez bonne maîtrise des temps du passé,

---

<sup>77</sup> Cf. annexe VIII.

<sup>78</sup> Cf. annexe IX.

tant au niveau de leur emploi qu'au niveau de leur morphologie. Je reviendrai par la suite sur le type d'évaluation proposée.

Juste avant l'évaluation finale, la dernière séance d'étude de textes s'est centrée sur la lecture oralisée de fables distribuées et lues cursivement à la maison accompagnées d'un petit lexique<sup>79</sup>. Les élèves ont apprécié cette activité, non évaluée mais destinée à mettre en place quelques critères de lecture par leurs interventions : en effet, à chaque lecture, quelques élèves énonçaient ce qui avait été réussi et ce qui l'était moins. En parallèle, ils ont été évalués lors de la récitation des fables étudiées : cet exercice a aussi très bien fonctionné, comme on le verra dans la suite de cette analyse. Ainsi, les études de fables n'ont pas entièrement atteint leurs objectifs, trop nombreux, par contre la lecture oralisée et la récitation ont pu attester que l'intérêt des élèves pour ces textes n'avait pas été totalement effacé par l'analyse confuse et complexe qui en avait été faite en cours.

### *c. Bilan des deux séquences*

Ces deux premières séquences de l'année sont pour l'instant les seules qui soient entièrement consacrées aux textes poétiques. La séquence initiale a été bien suivie par les élèves parce que les textes choisis étaient ludiques et peu nombreux et facilitaient la délimitation d'axes d'étude précis. En revanche, la deuxième séquence constitue un échec dans la réalisation des objectifs dont les causes sont multiples : d'abord, les *Fables* de La Fontaine ne devraient sans doute pas être abordées aussi tôt dans l'année ; j'ai procédé de la sorte parce que je savais qu'il s'agissait de textes connus des élèves qui les ont en général étudiés à l'école. Cependant les axes d'étude que j'ai proposés, trop nombreux, étaient surtout d'une difficulté bien trop élevée en ce début d'année ; toutefois, une partielle réussite réside dans la réalisation des exercices de récitation qui ont montré l'affection que les élèves avaient malgré tout conservé pour ces *Fables* de La Fontaine.

## **2/ L'intégration de la poésie dans les séquences**

Paradoxalement pourrait-on dire, c'est ce fameux La Fontaine qui a inauguré le retour de la poésie, non plus dans des séquences spécifiques mais dans des séances intégrées à d'autres séquences. En effet, lors de ma cinquième séquence intitulée « Du merveilleux au mythe : bonnes et mauvaises métamorphoses chez Ovide », j'ai consacré la dernière séance à deux fables de La Fontaine, « La Chatte métamorphosée en femme » et « Le Statuaire et la Statue de Jupiter »<sup>80</sup>. J'ai d'abord lu les deux textes, puis les élèves ont posé des questions de vocabulaire en reprenant les notes au bas des poèmes. Ensuite, nous avons étudié plus particulièrement deux passages de la première fable avec pour objectif d'étudier les conséquences de la métamorphose. Pour cela, j'ai posé deux grandes questions : que se passe-t-il dans les vers « Souris de revenir, femme d'être en posture. / Pour cette fois, elle accourut à point ; / Car ayant changé de figure, / Les souris ne la craignaient point. » ? Dans un premier temps, j'ai expliqué l'infinitif de narration en changeant la construction du vers : c'est au tour des souris de revenir, c'est à la femme de se mettre en position de chasse, autrement dit, les souris reviennent et la femme s'apprête à les attaquer. Une fois cette difficulté de syntaxe abolie, un élève explique que « comme la chatte a la forme d'une femme, les souris ne la reconnaissent pas et elle réussit à les manger ». Un autre élève ajoute qu'elle avait déjà essayé mais qu'elle avait « manqu[é] son aventure ». Dans un second temps, je leur demande à quel proverbe la fin du poème à partir de « Tant le naturel a de force » leur fait penser. Aucun n'a cité « Chassez le naturel, il revient au galop », mais lorsque je l'ai prononcé, certains se sont

---

<sup>79</sup> Annexe X.

<sup>80</sup> Annexe XI.

exclamé « mais oui, bien sûr ! » et ont expliqué le sens du proverbe à leurs camarades. Il est souvent bien utile de déterminer une formule marquante et concise à la fin de l'observation d'un texte, afin que les élèves se souviennent du sens de ce qu'ils ont lu et étudié. L'étude de la seconde fable avait pour objectif de faire saisir la différence entre une vraie et une fausse métamorphose et d'annoncer l'histoire de Pygmalion chez Ovide qu'ils devaient lire cursivement après la séquence. Trois grandes questions ont été posées aux élèves : en quoi le statuaire va-t-il sculpter le marbre ? Que manque-t-il à sa statue ? Est-ce que celle-ci se métamorphose ? Après plusieurs interventions plutôt réussies, Lucie résume le tout en déclarant : « Il sculpte Jupiter, le roi des dieux, et il a l'impression qu'il est vivant sauf qu'il ne parle pas, mais en fait il n'est pas vivant, c'est simplement qu'il est effrayant donc ce n'est pas une métamorphose. » Nous nous sommes ensuite penchés sur les vers « Pygmalion devint amant / De la Vénus dont il fut père » que nous avons expliqués en toute fin de séance, juste avant la distribution du texte d'Ovide et l'annonce de la prochaine séance de récitation : les élèves devaient apprendre les vingt premiers vers de l'une des deux fables. Le résultat de cet exercice sera analysé par la suite.

L'intégration de la poésie dans les séquences s'est très vite reproduite, dès la sixième séquence intitulée « Les récits des origines : pourquoi l'homme ? pourquoi le monde ? ». Après avoir étudié l'histoire d'Abel et Caïn dans la *Bible*, il me semblait intéressant de faire découvrir aux élèves l'une de ses réécritures à travers le poème de Victor Hugo, « La Conscience »<sup>81</sup>, extrait de *La Légende des Siècles*, avec comme objectif de sensibiliser les élèves à l'héritage biblique dans notre littérature et donc, dans notre culture. Il ne s'agissait donc pas de procéder à une étude détaillée de ce texte fort complexe mais bien plutôt d'en faire saisir la force et la beauté en s'arrêtant sur quelques expressions imagées, en particulier sur cet « œil » qui poursuit Caïn. L'étude préalable du texte biblique a contribué à mettre en lumière le sens global du poème : en effet, les élèves savaient que Caïn était désormais « un errant parcourant la terre », marqué d'un signe dessiné par la main de Dieu qui le condamnait ainsi à subir l'éternelle haine de la part de ses semblables. Dès lors, la situation initiale du poème n'a pas posé de problème de compréhension, étant la suite logique de l'extrait biblique étudié. Lors de ma lecture du poème, les élèves ont surtout éprouvé une vraie crainte à l'écoute de cette omniprésence de l'« œil ». C'est donc sur celui-ci que nous nous sommes arrêtés : « quel est cet œil, ai-je demandé aux élèves, que représente-il ? » Une huitaine d'élèves m'ont dit qu'il s'agissait de Dieu surveillant Caïn afin qu'il ne commette pas d'autres crimes. Une élève m'a dit que c'était l'œil d'Abel reprochant à son frère de l'avoir tué. Une autre, enfin, a déclaré qu'il s'agissait de la mauvaise conscience de Caïn, d'où le titre du poème : ainsi, de nombreuses et brillantes interprétations à partir de ce seul « œil » ont permis aux élèves de comprendre l'ensemble du poème, sans analyse plus détaillée. C'est un autre type d'activité qui s'est mis en place autour de ce texte : une lecture oralisée des seize derniers vers, de « L'ombre des tours » jusqu'à la fin. Cet exercice oral sera développé par la suite.

Ainsi, l'intégration de la poésie dans les séquences engendre des effets très positifs parce qu'elle obéit à plusieurs exigences : d'abord, elle doit être en lien avec le thème et les objectifs de la séquence ; ensuite, elle ne donne surtout pas lieu à une analyse techniciste avec l'emploi d'un vocabulaire savant, elle doit plutôt faire ressortir une émotion esthétique ; enfin, elle constitue surtout un enrichissement culturel lorsqu'elle met en œuvre l'intertextualité à travers un autre type de langage, comme c'est le cas pour La Fontaine par rapport à Ovide, ou pour Victor Hugo par rapport à la *Bible*. Disant la même chose d'une autre manière, elle incarne souvent un éclairage nouveau sur les textes étudiés dans la séquence et elle favorise un changement dans les activités, donnant lieu à de nombreux exercices écrits ou oraux, où la

---

<sup>81</sup> Cf. annexe XII.



lecture-plaisir débouche nécessairement sur une évaluation, qui peut néanmoins conserver un caractère agréable.

### 3/ Les formes d'évaluation : l'écrit et l'oral

J'ai choisi d'étudier dans une partie spécifique les activités écrites et orales mises en œuvre lors de l'étude de la poésie ou lors de son évaluation afin d'en cerner plus efficacement les réussites et les échecs.

#### *a. Les exercices écrits : écrire à la manière de...*

Lors de ma première séquence, j'ai proposé aux élèves plusieurs petits exercices d'écriture ; suite à l'étude des « Hiboux » de Desnos, ils devaient écrire une strophe en jouant sur l'homonymie des mots grammaticaux. Ils étaient évalués sur l'utilisation des homonymes demandés, sur la présentation de leur petit texte en strophe, avec retours à la ligne et majuscules, mais pas sur la disposition en vers réguliers, celle-ci me semblant assez difficile à réaliser en début d'année ; ceux qui réussissaient à faire des rimes à chaque fin de vers étaient valorisés. L'exercice a été plutôt bien réussi, les erreurs les plus fréquentes s'effectuant au niveau de la disposition en strophe, avec l'oubli des majuscules, comme c'est le cas dans l'une des copies placées en annexe<sup>82</sup> où les majuscules ont été ajoutées après la correction. De même, la construction de la strophe est imprécise ; par contre, le jeu sur les homophones grammaticaux est bien là, tout comme dans la deuxième copie, parfaitement réalisée cette fois. De la même manière, l'étude du « Petit calligramme » de Jean Tardieu a donné lieu à un exercice d'écriture : il s'agissait, bien sûr, de composer un calligramme, moyen privilégié pour faire saisir aux élèves le lien intrinsèque entre la forme et le fond propre à tout type de poème. L'exercice a été très bien compris, sauf pour un élève qui a écrit un texte sur le rugby en le disposant sous la forme d'un carré. J'avais conseillé l'usage de formes simples, par exemple la forme du cercle pour parler du football, à l'image d'un ballon. Par conséquent, lors de la remise des copies, j'ai demandé à un élève de rappeler à tous ce qu'était un calligramme et j'ai ensuite sollicité l'élève qui parle du rugby à travers la forme du carré afin qu'il trouve une forme plus appropriée, en pensant au ballon de rugby, par exemple. L'élève a fait un véritable blocage, il a fallu que l'un de ses camarades lui souffle l'idée de la forme ovale. J'ai alors compris que l'exercice n'était pas simple et amusant pour tous, et qu'il faudrait que je précise davantage les consignes d'écriture à l'avenir. Je n'ai pas retrouvé le calligramme original de l'élève en question lorsque j'ai ramassé les classeurs, par contre je joins en annexe sa nouvelle version<sup>83</sup>, témoignant d'un effort de correction de la forme, mais montrant les nombreuses difficultés orthographiques de l'élève. Je place également en annexe quelques exemples des jolies réussites d'autres élèves. En outre, à la fin de la séquence, nous avons récapitulé les principales notions étudiées dans une fiche à conserver dans le classeur, que les élèves devaient finir de compléter en recopiant un de leur poème préféré, étudié ou non, en le décorant, ce qui constitue un autre type d'exercice de réécriture<sup>84</sup>. Certes, ce n'était pas réellement un travail d'imagination, mais ils étaient évalués sur le respect du texte original et sur le soin apporté à l'écriture, au décor, à la mise en page. D'ailleurs, recopier sans faire de fautes, en respectant la disposition du poème est apparu comme un exercice très difficile pour certains, qui se sont fait rappelés à l'ordre : il s'agissait de témoigner d'une certaine concentration dans l'acte de recopier qui leur serait utile pour bien d'autres types d'activités.

---

<sup>82</sup> Cf. annexe XIII.

<sup>83</sup> Cf. annexe XIV.

<sup>84</sup> Cf. annexe XV.

Lors de la deuxième séquence, les élèves se sont transformés pour un temps en adeptes de l'Oulipo. En effet, comme Queneau avait écrit « La cimaise et la fraction » à partir de « la Cigale et la Fourmi », les élèves devaient réécrire « Le Corbeau et le Renard » jusqu'au vers 9 en remplaçant chaque nom par le nom qui le suit dans le dictionnaire et en remplaçant chaque verbe par le verbe suivant dans ce même dictionnaire. La méthode de Queneau ainsi simplifiée, les textes produits par les élèves étaient fort drôles, mais l'exercice s'est toutefois avéré difficile pour une bonne partie de la classe. En effet, certains n'ont pas modifié tous les noms, ni tous les verbes, d'autres ont modifié chaque terme du texte, ou seulement les adjectifs, alors que nous avons précisément travaillé sur la nature des mots dès le début d'année, les noms et les verbes devant dès lors être aisément repérés. Certains élèves n'ont pas tenu compte de la consigne et ont choisi d'utiliser comme substituts les mots qui leur plaisaient. Une élève a cru bien faire en me rendant l'exercice rédigé au moyen du traitement de texte ; mais la consigne n'était pas respectée, l'élève ayant modifié de manière aléatoire des termes qu'il fallait laisser inchangés, comme les participes passés, tandis que la plupart des verbes n'avaient subi aucune variation<sup>85</sup>. En revanche, quelques élèves ont très bien réussi l'exercice, produisant des réécritures amusantes<sup>86</sup>.

Si la poésie favorise le développement de la créativité des élèves en matière d'écriture, un problème persiste dans l'évaluation finale des séquences consacrées à la poésie : en effet, ni la première rédaction-bilan, ni la seconde ne demandent aux élèves une composition proprement poétique<sup>87</sup>. En effet, j'ai jugé trop compliqué parce que très subjectif d'évaluer par une note sur vingt, à fort coefficient, une production finale qui prendrait la forme d'un poème. Par peur d'une certaine partialité, je n'ai pas pu établir suffisamment de critères d'évaluation d'un écrit poétique, phénomène intrinsèquement lié à la nature même de la poésie, en rapport avec l'émotion, et parfois avec l'impalpable, l'indicible. Tous les exercices d'écriture évoqués ci-dessus ont été notés sur dix, et réalisés à la maison ; l'objectif était de susciter le plaisir d'écrire poétiquement, plaisir qui disparaîtrait si un poème était noté avec les critères exigeants d'un bilan de séquence. Néanmoins, les élèves auront à écrire un poème entier d'ici la fin de l'année, mais je n'envisage pas, pour l'instant, d'attribuer à leurs productions une réelle notation. Aussi cette problématique de l'évaluation de la poésie se retrouve-t-elle dans les activités orales.

### ***b. La récitation comme évaluation adaptée à la mise en œuvre de la poésie : entre mémoire et diction***

Dès la première séquence, les élèves ont été confrontés à l'exercice de la récitation, dont le grand avantage est qu'il suscite à la fois le trac et le plaisir : tous aiment réciter, même si le regard de leurs camarades les impressionne, même s'ils doivent se mettre en scène. La récitation laisse intact le plaisir de la lecture du texte, voire elle le développe puisqu'elle permet d'en retenir et d'en reproduire les effets les plus marquants. La toute première récitation n'a pas été préparée en classe, elle était plutôt spontanée : les élèves devaient choisir l'un des textes étudiés lors de la séquence. Or, presque tous ont appris « Odelette » de Madeleine Ley parce c'est le poème qui se fonde le plus sur les répétitions, facilitant de la sorte la mise en activité des mécanismes de la mémoire. Comme la récitation n'avait pas été préparée, les critères d'évaluation s'en sont trouvés simplifiés, réduits à une note sur cinq pour la mémorisation, et une note sur cinq pour la diction, le respect du mètre et de l'expressivité étant reportés à une évaluation ultérieure. Les notes ont été très bonnes, les élèves connaissant véritablement « par cœur » le texte récité, à quelques exceptions près, dont

---

<sup>85</sup> Cf. annexe XVI.

<sup>86</sup> Cf. annexe XVI.

<sup>87</sup> Cf. annexe XVII.



certaines étaient dues à un lourd problème de diction, déjà présent dans la lecture à voix haute et empêchant la saisie du sens, qu'il me fallait désormais tenter de solutionner. Le second point mal maîtrisé était le rythme, la « vitesse d'exécution », certains étant pressés de se débarrasser de l'exercice. C'est pourquoi les élèves ont eu le droit de passer deux fois, le second passage permettant d'améliorer sa diction, son débit, voire son expressivité, même si ce dernier critère a été bien loin d'être réalisé. Cette double intervention a été rendue possible par des séances en demi groupes. Dans le premier groupe, les élèves se mettaient debout pour réciter mais restaient à leur place : force est de constater qu'ils ne récitaient que pour moi, le stress s'en trouvait augmenté tandis que diminuait l'effort de communication avec la classe, la transmission du texte aux autres. Par conséquent, les élèves du deuxième groupe sont allés réciter au tableau : j'ai découvert de vrais conteurs, enthousiastes et souriants. Certes, la différence de niveau entre les groupes a joué un rôle, toutefois cette seconde méthode m'a semblée mieux adaptée, c'est donc celle que j'ai utilisée dans les récitations suivantes : les élèves aimant réciter devant leurs camarades, l'exercice leur est plaisant ; seuls deux élèves n'ont pas joué le jeu de cette première récitation en n'apprenant pas leur poème.

La seconde récitation, celle de l'une des fables de La Fontaine étudiées, a été davantage préparée par un travail de lecture et de relecture à haute voix en apprenant à respecter le mètre, à articuler. Presque tous les élèves ont « triché » puisqu'ils ont choisi « Le Corbeau et le Renard » ou « La Cigale et la Fourmi », fables déjà récitées à l'école ; je n'en ai été que plus exigeante quant à leur rythme et à leur diction, et j'ai mis en place juste avant la récitation une séance de soutien avec les élèves les plus en difficulté autour d'exercices de pure diction proposés par Jean-Jacques Besson dans son livre sur l'oral<sup>88</sup>. Ainsi, ils ont pu réutiliser ces conseils lors de leur récitation et réussir leur exercice, ce qui est très important pour ces élèves dont le niveau écrit est également bien faible. Tous les travaux effectués sont autant de critères à réutiliser et à respecter lors de la prochaine récitation.

La troisième récitation, d'une fable de La Fontaine encore une fois, s'est déroulée pendant ma cinquième séquence sur Ovide. Cette fois, l'évaluation s'est plus particulièrement portée sur le respect du mètre, exercice difficile puisque « La Chatte métamorphosée en femme », fable choisie par tous les élèves au détriment du « Statuaire et la statue de Jupiter », est un poème hétérométrique, avec quelques diérèses. Celles-ci ont été repérées mais non évaluées, tout comme la prononciation du –e devant consonne. Seul le respect global des syllabes a été pris en compte, c'est-à-dire que les élèves devaient absolument éviter d'élider les lettres que l'on élide à l'oral, du type « Il était plus fou qu'les fous ». Les notes ont été très satisfaisantes, témoignant du plaisir que prennent les élèves à la réalisation de cet exercice. La complexification des critères d'évaluation s'est davantage produite lors de la lecture oralisée.

### *c. Diction et lecture oralisée*

Le poème doit toujours être lu à voix haute, d'abord par le professeur, puis par les élèves, on facilite ainsi la saisie du sens par ceux-ci. Comme on l'a vu, j'ai pu remarquer chez certains de gros problèmes de diction, la lecture s'apparentant alors au déchiffrage. Après avoir mis en place quelques exercices spécifiques, j'ai envisagé le texte poétique comme un outil particulièrement efficace pour permettre aux élèves d'améliorer leur lecture. D'abord, ils ont pour la plupart un a priori positif face à la poésie ; ensuite, le rythme particulier de celle-ci favorise un travail d'articulation, de même que la répétition des sons engendre la mémorisation de la prononciation de ceux-ci par le lecteur ; enfin, l'aspect technique de cette lecture débouche nécessairement sur une mise en voix plus naturelle après plusieurs entraînements, et donc, sur la compréhension et l'appréciation du poème lu. Aussi celui-ci

---

<sup>88</sup> BESSON Jean-Jacques, *op. cit.*, p.148-149. Cf. annexe XVIII.

cède-t-il sa place d'outil pour devenir véritablement l'objet d'une lecture expressive qui en fait saillir les effets esthétiques. Pour tenter d'arriver à ce résultat, j'ai mis en place deux activités de lecture oralisée. La première, non évaluée, était une sorte d'initiation, c'est-à-dire l'occasion de donner quelques conseils aux élèves dès la deuxième séquence de l'année. Ceux-ci avaient lu cursivement cinq fables de La Fontaine, et ils ont dû les lire à voix haute en classe. Le vocabulaire étant complexe, bien qu'éclairé par un lexique, et les textes n'ayant pas été étudiés, l'exercice n'a pas été très bien réalisé, fait peu étonnant puisque cette lecture n'avait pas été préparée. En réalité, mon objectif était justement d'observer ce dont les élèves étaient capables spontanément lorsqu'ils étaient chargés de lire un texte de manière expressive. Leurs hésitations ont donné lieu à des conseils de la part des élèves très bons lecteurs ainsi que de ma part.

Aussi la véritable activité de lecture oralisée s'est-elle mise en place plus tard dans l'année, lors de ma sixième séquence sur les récits des origines, à partir de « La Conscience » de Victor Hugo. Nous avons lu et brièvement étudié le texte autour de la problématique de « l'œil », puis j'ai demandé aux élèves de mettre entre crochets la partie à étudier, à savoir les seize derniers vers. Ensemble, nous avons délimité les syllabes des deux premiers alexandrins, avec comme consigne de poursuivre l'exercice sur tous les vers du passage en pensant bien à retrouver à chaque fois le même nombre de syllabes. Les élèves ont ainsi réellement pris conscience du problème de la prononciation du -e, dont nous rappelé la règle évoquée en début d'année. Nous avons ensuite entouré les -e qui se prononçaient, devant consonne, et nous avons mis entre parenthèses ceux qui s'élidaient, devant voyelle ou en fin de vers. Les élèves ont beaucoup apprécié cet exercice technique, même s'il est vrai que son caractère artificiel donne l'impression, au début, d'instrumentaliser le poème. Quoi qu'il en soit, il s'agit là d'un passage obligatoire, tout comme le repérage des liaisons qui s'est ensuite effectué. Je me suis alors rendu compte que les textes des élèves étaient remplis de ces petits signes destinés à les aider dans leur lecture, et que le poème lui-même en devenait moins lisible. A l'avenir, il faudra que je distribue des textes écrits en caractères plus gros, afin que les aides à la prononciation ne voilent pas le texte à lire. Après ce travail technique, nous avons observé la ponctuation, surtout dans le dialogue entre Caïn et Tsilla ; les élèves ont repéré les phrases exclamatives, interrogatives, injonctives et déclaratives, sur lesquelles nous avons longuement travaillé en début de séquence, qui incarnaient de précieux outils de compréhension de l'émotion des personnages et du registre tragique du passage. Les élèves ont ainsi pu s'imprégner du texte, et quelques-uns se sont lancés dans la lecture à voix haute en fin de séance, l'évaluation n'intervenant que lors de la séance suivante ; ils ont commis quelques erreurs, surtout au niveau du débit de lecture et du manque d'expressivité, permettant ainsi qu'on les rectifie avant l'évaluation. Celle-ci s'est donc déroulée lors d'une séance en classe entière, et les élèves eux-mêmes ont instauré les critères d'évaluation à partir des éléments sur lesquels nous avons travaillé : les liaisons, la prononciation ou l'éliision du -e, le respect des syllabes et de la ponctuation, le débit, l'articulation et enfin, l'expressivité, l'émotion. J'ai regroupé sur ma fiche d'évaluation ces critères en deux grandes catégories, la technique et l'expression, et au fur et à mesure des lectures, j'ai pu constater que l'exercice posait davantage de problèmes aux élèves que celui de la récitation. Après chaque passage, un élève était chargé de commenter l'intervention de son camarade, en évitant tout jugement : il s'agissait simplement de remarquer si les phénomènes repérés avaient été effectivement mis en valeur et si l'émotion était au rendez-vous. La plupart des élèves ont eu des problèmes de diction, comme si le fait d'avoir le texte sous les yeux les gênait, empêchait la fluidité de leur prise de parole. Quelques-uns se sont également débarrassés du texte, en se débarrassant du même coup de certaines syllabes. Les notes ont donc été plus faibles que la moyenne des notes de récitation, où, il est vrai, le critère de la mémorisation permet en général à une grande majorité d'élève d'engranger de précieux points. L'exercice de lecture oralisée étant plus

difficile à réaliser pour les élèves, il est destiné à se reproduire souvent, car il permet un vrai corps à corps avec le texte, une imprégnation de son fonctionnement et de sa signification.

Ainsi, l'étude de textes poétiques a donné lieu à de nombreuses activités de lecture, d'écriture et de récitation qui ont permis de cultiver le plaisir spontané que la majorité des élèves éprouvent face à la poésie. Certes, des difficultés de lecture et de compréhension sont apparues, mais les tentatives réalisées pour y remédier ont commencé à fournir quelques résultats encourageants qu'il s'agit désormais d'améliorer, en poursuivant l'étude de ces poèmes qui plaisent tant à la plupart des élèves.

## CONCLUSION : RETOUR REFLEXIF ET PERSPECTIVES NOUVELLES

L'enseignement de la poésie en classe de sixième tel que j'ai pu le mettre en place m'a fait prendre conscience des nombreuses possibilités mais également des multiples difficultés qu'il engendrait : la première séquence de l'année, c'est-à-dire mon entrée dans le métier de professeur, a, paradoxalement compte tenu de mon inexpérience, fait ressortir les réussites que favorisait l'apparition de la poésie dans le cours de français, lors des séances d'étude de poèmes ou de récitation, ou encore à travers l'investissement dont les élèves ont fait preuve dans leurs travaux d'écriture. Ils ont apprécié le caractère ludique, musical et imagé des poèmes étudiés, j'ai donc pu observer que la poésie constituait bien un lien privilégié entre l'école et la sixième, et que, par conséquent, elle incarnait une véritable introduction à l'étude de la littérature en cours de français. En revanche, l'étude des *Fables* de La Fontaine – qui me semblait perpétuer ce lien avec l'école – lors de ma deuxième séquence m'a dévoilé la difficulté d'enseigner ce type de textes au sortir de l'université. J'ai échoué dans la transposition didactique, c'est-à-dire dans le passage du savoir savant au savoir enseigné, mais pas, fort heureusement, dans la transmission du bonheur de lire et de réciter ces fables qui se retrouve chez la grande majorité des élèves de la classe. Il s'agit donc pour moi, désormais, de faire en sorte que les poèmes complexes, dont la visée n'est pas strictement poétique, soient envisagés de manière plus accessible pour des élèves aussi jeunes, en limitant mes objectifs et en étudiant ces textes sans doute un peu plus tard dans l'année. Quant à l'intégration de la poésie dans les séquences qui suscitait chez moi quelques interrogations, elle s'est toujours bien déroulée parce qu'il m'a semblé nécessaire qu'elle soit en lien avec les objectifs et les autres textes de la séquence en cours. C'est pourquoi elle est apparue comme un vecteur d'enrichissement culturel grâce à cet éclairage nouveau qu'elle apporte, par son langage spécifique, à la séquence dans laquelle elle s'inscrit ; aussi symbolise-t-elle cette primordiale intertextualité qu'il convient de faire ressentir aux élèves puisque celle-ci incarne l'une des principales composantes de la culture littéraire. En effet, qu'est-ce que la littérature si ce n'est cet ensemble de textes, poétiques ou non, qui se font écho à travers les siècles ; les réécritures poétiques de certains grands thèmes en sont une illustration, et c'est sous cet angle-là que j'ai choisi d'inscrire la poésie dans diverses séquences.

Je crois avoir témoigné de la richesse et de la transversalité de la poésie à l'intérieur de l'enseignement du français, mais je n'ai pas suffisamment joué sur le caractère interdisciplinaire de celle-ci pourtant évoqué dès mon introduction. C'est pourquoi j'envisage de travailler en fin d'année avec les professeurs d'arts plastiques et de musique, ou tout du moins, de proposer aux élèves une activité qui leur fasse véritablement percevoir la poésie comme un carrefour entre toutes ces disciplines et entre tous les arts. Par exemple, on pourrait travailler sur quelques extraits du *Bestiaire* d'Apollinaire illustré par Dufy, sur les dessins de Victor Hugo, ou encore sur la mise en musique de certains poèmes de Prévert. Celui-ci me semble d'ailleurs incarner un auteur incontournable qu'il me faudra présenter aux élèves, bien que certains d'entre eux le connaissent déjà, de même que j'aimerais étudier avec les élèves quelques poèmes de Queneau et des auteurs surréalistes, ceux-ci ayant particulièrement ressenti le caractère ludique de la poésie. Ce serait l'occasion de proposer des exercices de réécritures à la manière des *Exercices de style* et des *Cent mille milliards de poèmes*, ou de réaliser en classe le jeu du cadavre exquis qui consiste à faire construire une phrase par un groupe d'élèves, chaque élève inscrivant sur un papier un élément d'une phrase – un groupe nominal sujet, un adjectif, un verbe conjugué, un complément... – sans que l'élément précédent ne soit connu, formant ainsi une phrase correcte syntaxiquement mais réservant d'amusantes surprises sur le plan sémantique. Aussi la première phrase créée par les surréalistes qui a donné son nom à ce jeu est-elle : « Le cadavre exquis boira le vin nouveau ». Bien évidemment, il s'agit avant de commencer à jouer d'exiger un vocabulaire correct. Ce

jeu permet en outre de travailler sur la grammaire : en effet, l'élève à qui l'on demande d'écrire un verbe transitif direct doit savoir de quoi il s'agit. Les révisions grammaticales peuvent donc s'intégrer dans un jeu poétique, ce qui illustre bien cette richesse de la poésie. Toutes ces activités ne formeront pas une séquence spécifique, elles prendront place dans des séances, par exemple lors de l'étude d'un récit en images. Aussi la poésie pourra-t-elle constituer, à l'intérieur de mon enseignement, une sorte de fil directeur particulièrement fécond en activités passionnantes avec les élèves de ma classe.



**- Instructions Officielles**

*Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*, CNDP XO Ed., 2002.

*Enseigner au collège, français, programmes et accompagnements*, CNDP, Paris, 2004

**- Œuvres et ouvrages consultés**

ALAIN, *Propos sur l'éducation suivis de Pédagogie enfantine*, (1932), Paris, PUF Quadrige, 2001

BESSON Jean- Jacques, *L'oral au collège*, C.R.D.P. de l'Académie de Grenoble, Delagrave, 1999.

CHARPENTREAU Jacques, *Enfance et poésie*, collection Enfance heureuse, Les éditions Ouvrières, 1972.

DUFAYET Pierre, JENGER Yvette, *Le comment de la poésie*, collection « science de l'éducation », sous la direction de Daniel Zimmerman, les éditions ESF, 1973.

JEAN Georges, *La poésie, les enfants, l'école. Une rose inutile et nécessaire*, collection « L'école en questions », Sedrap, 1994.

JEAN Georges, *Comment faire découvrir la poésie à l'école. Nouvelle édition de « A l'école de la poésie »* (1989), éditions Retz, 1997.

MALLARME Stéphane, *Œuvres*, Ed. de Y-A Favre, Classiques Garnier, 1992.

MARTIN Marie-Claire et Serge, *Les poésies, l'école*, P.UF., « l'éducateur », 1997.

MARTIN Michel, *Jeux pour écrire*, Hachette Education, 1995.

PERES Yves, DAY LEWIS C., *Poésie pour tous. Initiation à la poésie*, Seghers, Paris, 1953.

TOZZI Michèle, *Une pédagogie de la créativité poétique à l'école*, Scodel, 1981.

# **ANNEXES**

## **ANNEXE I**

### SEQUENCE N°1 : COMMENT JOUER AVEC LES MOTS ?

#### OBJECTIFS :

- aborder quelques notions de poésie : jouer avec le son et la disposition des mots
- savoir utiliser le dictionnaire : jouer avec le sens des mots
- connaître les mots : jouer avec quelques règles de grammaire et d'orthographe et savoir les appliquer

LECTURE	EXPRESSION ECRITE ET ORALE	LANGUE
<b>Evaluation initiale</b> : <i>Sans Famille</i> d'Hector Malot	Dictée non notée et questions « autour des mots » du texte dicté : nature, genre, nombre, homonymes, synonymes, famille de mots, présent de l'indicatif.	<b>Grammaire</b> : - La nature (les principales classes grammaticales), le genre et le nombre - Le présent de l'indicatif
<b>1. Comment faire de la poésie avec une règle de grammaire ?</b> <u>Texte</u> : Robert Desnos, « Les Hiboux », <i>Chantefables et Chantefleurs</i>	1. Ecrire un texte à partir des deux sens d'un mot dans le dictionnaire  2. Ecrire une strophe en jouant sur l'homonymie des mots	<b>Lexique</b> : - Utilisation du dictionnaire - Travail sur les familles de mots, les synonymes et les antonymes (= les contraires) <b>Orthographe</b> : Les mots homonymes (surtout et-est-ai / c'est-s'est-ses-ces-sais-sait) <b>Grammaire</b> : - La nature (les principales classes grammaticales), le genre et le nombre - Le pluriel des noms en -ou
<b>2. Comment dessiner avec les mots ?</b> <u>Texte 1</u> : Jean Tardieu, « Petit calligramme », <i>Comme ceci comme cela</i>  <u>Texte 2</u> : Madeleine Ley, « Odelette », <i>Petites Voix</i>	3. Ecrire un calligramme	<b>Lexique</b> : Le vocabulaire de la poésie et du calligramme
<b>3. Comment jouer avec l'orthographe des mots ?</b> <u>Texte</u> : Jacques Roubaud, « Le menu du boa », <i>Menu, menu</i>	4. Réciter et lire à haute voix	<b>Orthographe</b> : Rétablir la bonne orthographe des mots utilisés dans le poème
<b>4. Connaître les mots</b> <u>Texte</u> : Marcel Pagnol, <i>La Gloire de mon père</i>	<b>Rédaction-bilan n°1</b> : écrire un texte autour d'un mot qu'on aime	<b>Grammaire</b> : - La nature (révision) - Le présent de l'indicatif (révision) <b>Lexique</b> : - Les synonymes, antonymes et les familles de mots (révision)

## **ANNEXE II**

### **SEQUENCE N°1. COMMENT JOUER AVEC LES MOTS ?**

**SEANCE N°1 (12/09/05) :** autour du poème de Robert Desnos, « Les Hiboux », *Chantefables et Chantefleurs*. **Comment faire de la poésie avec une règle de grammaire ?**

**Objectifs :** découvrir la poésie grâce à la grammaire  
découvrir la grammaire grâce à la poésie  
jouer avec les sons

*1/ Poser des questions sur le texte et noter les réponses des élèves dans la partie « brouillon » du tableau.*

- **l'histoire :** de quoi parle le poème ? Qui sont les personnages ? Quels sont les lieux cités ? Où l'action se situe-t-elle ? Que raconte-t-on dans la 1<sup>ère</sup> strophe du poème ? Dans la 2<sup>ème</sup> ? Quel rôle a la 4<sup>ème</sup> strophe par rapport à la 3<sup>ème</sup> ? Quelles sont les parties du poème qui vous surprennent et vous font rire ? Comparez le vers 4 et le vers 8 : que remarquez-vous ?
- **structure et sonorités :** comment appelle-t-on les paragraphes d'un poème ? Comment nomme-t-on les lignes d'un poème ? Comptez les syllabes de chaque vers : qu'observez-vous ? Que pensez-vous de l'utilisation de la ponctuation et des majuscules dans le poème ? Quels sont les sons qui reviennent à l'intérieur et à la fin des vers ? Quels sont les mots qui vous font rire ? Comment appelle-t-on les mots « Hou ! Hou ! » ? Que représentent-ils ? Quelle particularité possède le v. 15 par rapport aux autres vers du poème ?

*2/ Ecrire la synthèse au tableau.*

- Le texte « Les Hiboux » de Robert Desnos est un **poème**. Pourquoi est-ce un poème ? Parce qu'il y a de nombreux **retours à la ligne** et que chaque ligne débute par une **majuscule**, ce qui constitue des **vers**, qui ont tous la même **longueur** (8 syllabes sauf le v. 15) et qui ne se terminent pas forcément par un point contrairement à la phrase (. ? !). Parce que les mêmes **sons en -ou** se retrouvent en milieu et en fin de vers et forment donc ce qu'on appelle des **rimes**. Parce que le texte n'est pas structuré par des paragraphes mais par des **strophes** c'est-à-dire des ensembles de vers reconnaissable grâce à leur disposition dans la page, séparés par des blancs mais reliés par les rimes en -ou qui font l'unité du poème.
- Dans la 1<sup>ère</sup> strophe, le poète raconte l'histoire des mères hiboux et de leurs enfants hiboux. Dans la 2<sup>ème</sup> strophe, il décrit les hiboux, et le dernier vers de la deuxième strophe contredit le dernier vers de la première strophe, ce qui crée l'humour : le poète joue avec l'histoire qu'il raconte tout comme il joue avec les mots de **la règle de grammaire sur le pluriel des noms en -ou qui se terminent tous par -s sauf bijou, caillou, chou, genou, hibou, joujou, pou qui se terminent en -x**. Dans la 3<sup>ème</sup> strophe le poète demande où se passe l'histoire, c'est pourquoi cette strophe est essentiellement constituée d'interrogations, et la réponse est donnée dans la 4<sup>ème</sup> strophe, qui explique également la contradiction entre les vers 4 et 8 : si les mères hiboux ont des genoux alors que les hiboux n'ont pas de genoux, c'est parce que cette histoire se passe chez les fous !
- **En résumé, on peut dire que dans la poésie le son et la forme des mots comptent autant que leur sens.**

*3/ correction de la question n°3 p. 28. Leur faire reformuler la règle et l'écrire au tableau : ils la copient en rouge en dessous de l'exercice.*

## **ANNEXE III**

**SEANCE N°2 (12/09/05) : autour du poème de Robert Desnos, suite. *Comment jouer avec les définitions du dictionnaire ?***

**Objectifs** : utiliser un dictionnaire  
jouer avec le sens

*1/ Reprise de l'exercice fait à la maison : noter la définition du mot « hibou »*

Larousse : \*HIBOU n.m. [pl. *hiboux*] (onomat.). 1. Rapace nocturne, portant des aigrettes de plumes, prédateur de petits rongeurs. (Cri : le hibou hue ou ulule ; genres *Asio*, *Bubo*, *Otus*, famille des strigidés.) 2. *Fam. Vieux hibou* : homme âgé, solitaire et bourru.

- envoyer un élève écrire la définition au tableau. Expliquer ensemble à quoi renvoie les abréviations, les astérisques (h aspiré), les termes difficiles et les mots savants (aigrette : touffe de plumes surmontant la tête de certains oiseaux / strigidés : de strix, strigis, chouette. Famille d'oiseaux rapaces (carnivores) nocturnes / bourru : bougon, grognon, de mauvaise humeur).
- Question : que dégagez-vous de cette définition ? Il y a un sens propre, premier, le plus courant et un sens second, figuré, et ici familier.
- Connaissez-vous d'autres mots qui possèdent plusieurs sens ? Regardez par exemple la définition du mot « chouette » et comparez-la avec celle du mot « hibou » : que remarquez-vous ?

*2/ devoirs à rendre sur une feuille simple avec nom et prénom: commencer en classe l'exercice d'écriture*

- Mettez au pluriel les noms bambou, caillou, pou, et fou.
- Classez dans l'ordre alphabétique les mots suivants : chèvre, chat, chien, cheval, chameau.
- A vos plumes ! Faites l'un des deux exercices d'écriture suivants :
  1. Choisissez **un nom d'animal** parmi la liste précédente. Lisez sa définition dans le dictionnaire, puis élaborer un petit **texte (5-6 lignes)** en jouant sur les **2 sens** du mot, ou sur les **expressions figurées** dans lesquelles on emploie ce mot.
  2. Comme Robert Desnos, écrivez une **strophe de 4 vers** en faisant **rimer** les mots entre eux en fin de vers et en jouant sur la règle de grammaire concernant les **homonymes** (c'est / sait / ces / ses, on / ont, et / est / ai, ce / se, sa / ça, son / sont, la / là, a / à, ou / où etc) : utilisez au moins **deux séries d'homonymes**.

*Exemple* : On **sait** que la vie

**C'est** parfois dur **à** vivre aujourd'hui  
Mais voir **ses** amis si présents si gentils  
Ça **a** vraiment du bon aussi.

## ANNEXE IV

# vocabulaire

### LES SYNONYMES, LES ANTONYMES (LES CONTRAIRES) ET LES HOMONYMES.

#### ♣ Les synonymes

♥ On appelle **synonymes** deux mots qui ont le **même** \_\_\_\_\_ et qui ont la **même** \_\_\_\_\_.  
*Exemples :*

**Adjectifs** → beau = joli

**Verbes** → manger = bouffer (familier) = se restaurer (soutenu)

**Noms** → un lieu = un endroit

**Adverbes** → calmement = paisiblement

#### ♣ Les antonymes

♥ On appelle **antonymes** des mots de \_\_\_\_\_ **contraire** et de **même** \_\_\_\_\_.  
*Exemples :*

**Adjectifs** → gros ≠ maigre

**Verbes** → salir ≠ nettoyer

**Noms** → la chaleur ≠ le froid

**Adverbes** → gentiment ≠ méchamment

#### ♣ Les homonymes

- On appelle **homophones** deux mots qui se prononcent de la même façon mais dont l'orthographe est différente. (*le verre de vin / les arbres verts*)

- On appelle **homonymes** deux mots dont l'orthographe et la prononciation sont identiques. (*la pêche [le fruit] / la pêche à la ligne*)

♥ Règle générale à savoir par cœur : on appelle **homonymes** tous les mots qui ont la même \_\_\_\_\_ et qui ont un \_\_\_\_\_ différent.

#### *Exemples d'homonymes les plus fréquents :*

- ces / ses / c'est / sait / sais
- on / ont
- a / à
- ou / où
- et / est / ai
- la / là
- son / sont
- ce / se
- ça / sa

### Exercices

1/ Donnez **un synonyme** du mot « triste »

---

2/ Donnez **deux antonymes** du mot « triste »

---

3/ Comme Robert Desnos dans le poème « Les Hiboux », écrivez **une strophe de quatre vers** en jouant sur **la règle des homonymes**. Utilisez au moins **deux homonymes de la série c'est / sait / sais / ses / ces** et **deux homonymes de la série et / est / ai**.

---

---

---

---

---

---

---

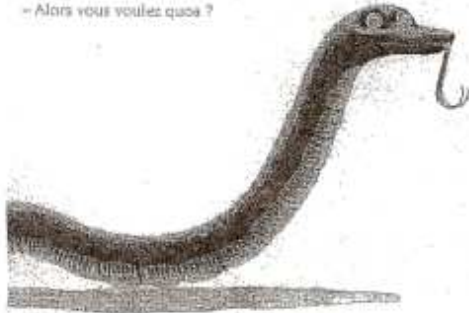
---



## ANNEXE V

### Le menu du boa

- Monsieur le Boa, que mangerez-vous aujourd'hui ?  
des petits pois ?  
- Pouah  
- Des Noa ?  
- Pouah Pouah  
- Alors vous voulez quoi ?



- Un turbot - ah ! - un jambonneau - ah !  
- un rabot et un robot - ah  
- un lavabo, un escabeau, un kofia - ah ! ah!  
et encore quoi ?  
- Trois foa gras d'oa premier choa.  
- Je voa. Et vous boarez ?  
- Un cocoa avec un doa de vodka bien froa. Voa la !  
- Au revoar



Jacques Roubaud, *Menu, menu*

### ODELETTE

ARAIGNÉE GRISE,  
ARAIGNÉE D'ARGENT,  
TON ÉCHELLE EXQUISE  
TREMBLE DANS LE **VENT**.

TOILE D'ARAIGNÉE  
ÉMERVEILLEMENT !  
LOURDE DE ROSÉE  
DANS LE MATIN **BLANC** !  
OUVRAGE SUBTIL  
QUI **FRISSONNE** ET *PLOIE*.  
O MAISON DE FIL,

ESCALIER DE SOIE !



ARAIGNÉE GRISE,  
ARAIGNÉE D'ARGENT,  
TON ÉCHELLE EXQUISE  
TREMBLE DANS LE **VENT**.

Medivine Lin, Petites Vies © 63, Blois.

### PETIT CALLIGRAMME

Création de  
Guillaume Apollinaire

Il est très vertes sont bien blanches  
et constamment le temps  
dans le dernier est sur  
et le clown  
passé au travail

Jean Tardieu  
Comme ceci comme cela, Golligoll.

## **ANNEXE VI**

### SEQUENCE N°2. QU'EST-CE QU'UNE FABLE ?

#### Objectifs :

- lire l'œuvre de La Fontaine sous forme d'extraits
- comprendre le schéma d'un texte narratif bref : situation initiale, péripéties, situation finale
- souligner la double dimension de la fable : le récit et la morale
- découvrir les correspondances entre les textes et à travers les époques

LECTURE	EXPRESSION ECRITE ET ORALE	LANGUE
<p><b>1. Accéder à la fable par les réécritures</b>  <u>Groupement de textes 1 :</u>            - Raymond Queneau, « La Cimaise et la Fraction », <i>Oulipo, La Littérature potentielle</i>            - G. E. Lessing, « Le Corbeau et le Renard »  <u>Groupement de textes 2 :</u>            - « La Cigale et la Fourmi »,            - « Le Corbeau et le Renard », <i>Fables, La Fontaine</i></p>	<p>1. A la manière de Raymond Queneau et à l'aide du dictionnaire, réécrire « Le Corbeau et le Renard » de La Fontaine jusqu'au vers 9 en transformant les noms et les verbes.</p>	<p><b>Grammaire :</b>            - Les substituts du nom (initiation)            - Les temps du récit : imparfait et passé simple (initiation)  <b>Lexique :</b>            - Utilisation du dictionnaire pour lire            - Utilisation du dictionnaire pour écrire</p>
<p><b>2. Etudier une fable en vers</b>  <u>Texte :</u> « Le Loup et l'Agneau », La Fontaine.</p>	<p>2. Etude de l'image : décrire l'image en quelques lignes et la comparer avec la fable            3. Ecrire un dialogue</p>	<p><b>Grammaire :</b>            - Le récit et la morale : les valeurs de l'imparfait et du passé simple ; les valeurs du présent            - La ponctuation du dialogue  <b>Lexique :</b>            - Les types de vers</p>
<p><b>3. Comparer une fable en vers et une fable en prose</b>  <u>Texte 1 :</u> « Le Renard et le Bouc », La Fontaine  <u>Texte 2 :</u> « Le Renard et le Bouc », Esope</p>	<p>4. Répondre aux questions 5 à 9 sur la dénomination des personnages, la morale et le récit</p>	<p><b>Grammaire :</b>            - Les temps du récit (suite)            - Les substituts du nom (suite)            - Le temps de la morale</p>
<p><b>4. Approfondir la connaissance du sens symbolique de la fable</b>  <u>Texte :</u> « La Grenouille qui veut se faire aussi grosse que le Bœuf », p.174</p>		<p><b>Grammaire :</b>            - Les temps du récit, du dialogue, de la morale (suite)  <b>Lexique :</b>            - Utilisation du dictionnaire            - Les adjectifs qualificatifs            - Les verbes d'action</p>
<p><b>5. Révisions / Lecture silencieuse, lecture oralisée et récitation de fables</b>  <u>Textes :</u> les cinq fables de La Fontaine étudiées ainsi que « Le Renard et la Cigogne », « Le Lion et le Rat », « Le Laboureur et ses Enfants », « Le Loup et la Cigogne », « Le Lion abattu par l'Homme »</p>	<p>5. Lire des fables non étudiées et réciter une fable étudiée</p>	<p><b>Grammaire :</b>            - Morphologie et valeur du présent, de l'imparfait et du passé simple (fiches « les essentiels »)            - les substituts du noms (fiche « les essentiels »)  <b>Lexique :</b>            - Petit lexique à l'usage des petits lecteurs de La Fontaine</p>
<p><b>6. Rédaction- bilan n°2</b></p>	<p><b>Sujet :</b> écrire une courte fable en prose dans laquelle se rencontrent deux personnages qui ne se rencontrent pas chez La Fontaine</p>	<p><b>Grammaire :</b>            - Les temps du passé            - Les substituts du nom</p>

## **ANNEXE VII**

### **I. La Cimaise et la Fraction**

La cimaise ayant chaponné  
Tout l'éternueur  
Se tuba fort dépurative  
Quand la bixacée fut verdie :  
Pas un sexué pétrographique morio  
De moufette ou de verrat.  
Elle alla crocher frange  
Chez la fraction sa volcanique  
La processionnant de lui primer  
Quelque gramen pour succomber  
Jusqu'à la salanque nucléaire.  
« Je vous peinerai, lui discorda-t-elle,  
Avant l'apanage, folâtrerie d'Annamite !  
Interlocutoire et priodonte. »  
La fraction n'est pas prévisible :  
C'est là son moléculaire défi.  
« Que ferriez-vous au tendon cher ?  
Discorda-t-elle à cette énarthrose.  
- Nuncupation et joyau à tout vendeur  
Je chaponnais, ne vous déploie.  
- Vous chaponniez ? J'en suis fort alarmante :  
Eh bien ! débagoulez maintenant.

R. Queneau, *Oulipo, La Littérature potentielle*.

### **II. Le Corbeau et le Renard**

Un corbeau emportait entre ses pattes un morceau de viande empoisonnée qu'un jardinier en colère avait jeté au chat de son voisin. Il s'apprêtait, sur un vieil arbre, à le déguster.

Un renard lui cria : « Louange à vous et bon appétit, oiseau de Jupiter. » Le corbeau fut tout étonné : « Mais pour qui me prenez-vous ? dit-il. – Pour qui je vous prends ? N'êtes-vous pas l'aigle rapide comme la foudre qui descendez chaque jour de la droite de Jupiter pour me nourrir du haut de cet arbre, moi pauvre diable ? Pourquoi vouloir vous déguiser ? Est-ce que je ne vois pas entre vos serres le présent que je demande à votre Dieu tous les matins et qu'il veut bien m'envoyer par votre intermédiaire ?... » D'abord stupéfait, le corbeau est tout heureux d'être pris pour un aigle : « N'allons pas le détromper », se dit-il, et dans la sotte générosité de son orgueil, il laisse tomber la viande et s'envole glorieusement.

Le renard aussitôt saute dessus et la mange en riant, avec une joie méchante... Mais bientôt son plaisir se change en douleur, le poison commence d'agir, et il crève.  
Flatteurs, flatteurs maudits, voilà le juste salaire de vos mensonges, le poison.

Gotthold Ephraim Lessing.

### **Questions sur la fable I :**

1. A quelle fable de La Fontaine ce texte de Raymond Queneau vous fait-il penser ?
2. Comment êtes-vous parvenu à retrouver le texte d'origine ?
3. Essayez de trouver la méthode utilisée par Queneau pour écrire ce texte. Aidez-vous du dictionnaire.

### **Questions sur la fable II :**

1. Souvenez-vous de la fable de La Fontaine du même nom : quelles différences observez-vous ?
2. Quelle morale nous donne-t-on dans ce texte ?
3. Comparez-la avec la morale de La Fontaine ? Laquelle préférez-vous ? Pourquoi ?

## **ANNEXE VIII**

### **I. La Cigale et la Fourmi**

La Cigale, ayant chanté  
    Tout l'été,  
Se trouva fort dépourvue  
Quand la bise fut venue :  
Pas un seul petit morceau  
De mouche ou de vermisseau.  
Elle alla crier famine  
Chez la Fourmi sa voisine,  
La priant de lui prêter  
Quelque grain pour subsister  
Jusqu'à la saison nouvelle.  
« Je vous paierai, lui dit-elle,  
Avant l'Oùt, foi d'animal,  
Intérêt et principal. »  
La Fourmi n'est pas prêteuse :  
C'est là son moindre défaut.  
« Que faisiez-vous au temps chaud ?  
Dit-elle à cette emprunteuse.  
- Nuit et jour à tout venant  
Je chantais, ne vous déplaîse.  
- Vous chantiez ? j'en suis fort aise :  
Eh bien ! dansez maintenant. »

La Fontaine, *Fables*, I,1.

### **II. Le Corbeau et le Renard**

Maître Corbeau, sur un arbre perché,  
    Tenait en son bec un fromage.  
Maître Renard, par l'odeur alléché,  
    Lui tint à peu près ce langage :  
    « Hé ! bonjour, Monsieur du Corbeau.  
Que vous êtes joli ! que vous me semblez beau !  
    Sans mentir, si votre ramage  
    Se rapporte à votre plumage,  
Vous êtes le phénix des hôtes de ces bois. »  
A ces mots le Corbeau ne se sent pas de joie ;  
    Et pour montrer sa belle voix,  
Il ouvre un large bec, laisse tomber sa proie.  
Le Renard s'en saisit, et dit : « Mon bon Monsieur,  
    Apprenez que tout flatteur  
    Vit aux dépens de celui qui l'écoute :  
Cette leçon vaut bien un fromage, sans doute. »  
    Le Corbeau, honteux et confus,  
Jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendrait plus.

La Fontaine, *Fables*, I,2.

### **Questions sur la fable I :**

1. Observez les noms des deux personnages : que remarquez-vous ? Pourquoi ?
2. Quels sont les principaux temps utilisés ? Relevez un verbe conjugué pour chaque temps.
3. Où trouve-t-on des verbes au présent ? Pourquoi La Fontaine a-t-il utilisé ce temps à cet endroit du texte ?
4. Quelle morale tirez-vous de ce texte ?

### **Questions sur la fable II :**

1. Relevez les mots qui remplacent le nom « Corbeau ».
2. Par quel procédé le Renard parvient-il à ses fins ?
3. Où trouve-t-on l'imparfait et le passé simple ? Pourquoi ?
4. A la manière de Raymond Queneau et à l'aide du dictionnaire, réécrivez cette fable jusqu'à « bois » en remplaçant chaque nom par le nom qui le suit dans le dictionnaire. Faites de même pour chaque verbe.

## **ANNEXE IX**

### **Le Renard et le Bouc**

Capitaine Renard allait de compagnie  
Avec son ami Bouc des plus haut encornés ;  
Celui-ci ne voyait pas plus loin que son nez ;  
L'autre était passé maître en fait de tromperie.  
La soif les obligea de descendre en un puits :  
    Là chacun d'eux se désaltère.  
Après qu'abondamment tous deux en eurent pris,  
Le Renard dit au Bouc : « Que ferons-nous, compère ?  
Ce n'est pas tout de boire, il faut sortir d'ici.  
Lève tes pieds en haut, et tes cornes aussi ;  
Mets-les contre le mur : le long de ton échine  
    Je grimperai premièrement ;  
    Puis sur tes cornes m'élevant,  
    A l'aide de cette machine,  
    De ce lieu-ci je sortirai,  
    Après quoi je t'en tirerai.  
- Par ma barbe dit l'autre, il est bon ; et je loue  
    Les gens bien sensés comme toi.  
    Je n'aurais jamais, quant à moi,  
    Trouvé ce secret, je l'avoue. »  
Le Renard sort du puits, laisse son compagnon,  
    Et vous lui fait un beau sermon  
    Pour l'exhorter à patience.  
« Si le ciel t'eût, dit-il, donné par excellence  
Autant de jugement que de barbe au menton,  
    Tu n'aurais pas, à la légère,  
Descendu dans ce puits. Or adieu : j'en suis hors ;  
Tâche de t'en tirer, et fais tous tes efforts ;  
    Car pour moi, j'ai certaine affaire  
Qui ne me permet pas d'arrêter en chemin. »

En toute chose il faut considérer la fin.

### **La Fontaine, *Fables*, III,5.**

Un renard et un bouc ayant soif descendirent dans un puits : mais quand ils eurent bu, comme le bouc cherchait un moyen de sortir, le renard lui dit : « Aie confiance. J'ai trouvé quelque chose d'utile pour le salut de chacun d'entre nous. Si tu te tiens debout et si tu poses contre la paroi tes pieds de devant, si tu inclines également tes cornes en avant, en m'appuyant moi-même sur tes épaules et sur tes cornes, je sauterai hors du puits et ensuite je te tirerai de là. » Le bouc lui ayant volontiers prêté son office, le renard s'élança hors du puits. Là, il bondissait de joie autour de l'orifice. Le bouc au contraire l'accusait d'avoir manqué à leurs engagements. Alors le renard se retournant lui dit : « Eh ! si tu avais autant d'esprit que de barbe au menton, tu ne serais pas descendu avant d'avoir envisagé le moyen de remonter. »

Cette fable montre que l'homme prudent doit d'abord considérer plus à fond l'issue d'une entreprise et seulement ensuite y mettre la main.

**Esopé, « Le Renard et le Bouc », *Fables*, trad. Claude Terreaux.**

### **QUESTIONS**

1/ Qui sont les personnages de ces deux fables ?

2/ Relevez dans la fable de La Fontaine les deux vers qui décrivent le caractère des personnages.

3/ Dans ces deux fables, quelle est la situation initiale ?

4/ Quel discours et quelle action conduisent à la situation finale ?

5/ Dans la fable de La Fontaine, relevez tous les mots qui remplacent le nom « bouc ». Faites de même à propos du nom « renard ».

6/ Observez le dialogue dans les deux fables : qui parle le plus ? Qu'en déduisez-vous ?

7/ Que remarquez-vous à propos du dernier vers ou de la dernière phrase de la fable ? Comment appelle-t-on cette partie de la fable ? Comparez avec *Le Loup et l'Agneau*.

8/ Quel enseignement tirez-vous de ces deux fables ? A quel proverbe populaire cela vous fait-il penser ?

9/ Dans la fable d'Esopé, relevez les verbes conjugués entre les lignes 8 et 10, de « le renard s'élança » à « engagements ». Faites de même pour les vers 1 à 6 de la fable de La Fontaine. Que remarquez-vous ?

## **ANNEXE X**

### **I. Le Renard et la Cigogne (I, 18)**

Compère le Renard se mit un jour en frais,  
Et retint à dîner Commère la Cigogne.  
Le régal fut petit et sans beaucoup d'apprêts :  
Le galand, pour toute besogne,  
Avait un brouet clair ; il vivait chichement.  
Ce brouet fut par lui servi sur une assiette :  
La Cigogne au long bec n'en put attraper miette ;  
Et le drôle eût lapé le tout en un moment.  
Pour se venger de cette tromperie,  
A quelque temps de là, la Cigogne le prie.  
« Volontiers, lui dit-il ; car avec mes amis  
Je ne fais point cérémonie. »  
A l'heure dite, il courut au logis  
De la Cigogne son hôtesse ;  
Loua très fort la politesse ;  
Trouva le dîner cuit à point :  
Bon appétit surtout ; renards n'en manquent point.  
Il se réjouissait à l'odeur de la viande  
Mise en menus morceaux, et qu'il croyait friande.  
On servit, pour l'embarrasser,  
En un vase à long col et d'étroite embouchure.  
Le bec de la Cigogne y pouvait bien passer ;  
Mais le museau du sire était d'autre mesure.  
Il lui fallut à jeun retourner au logis,  
Honteux comme un renard qu'une poule aurait pris,  
Serrant la queue, et portant bas l'oreille.

Trompeurs, c'est pour vous que j'écris :  
Attendez-vous à la pareille.

### **II. Le Lion et le Rat (II, 11)**

Il faut, autant qu'on peut, obliger tout le monde :  
On a souvent besoin d'un plus petit que soi.  
De cette vérité deux fables feront foi,  
Tant la chose en preuves abonde.

Entre les pattes d'un Lion  
Un Rat sortit de terre assez à l'étourdie.  
Le roi des animaux, en cette occasion,  
Montra ce qu'il était, et lui donna la vie.  
Ce bienfait ne fut pas perdu.  
Quelqu'un aurait-il jamais cru  
Qu'un lion d'un rat eût affaire ?  
Cependant il advint qu'au sortir des forêts  
Ce Lion fut pris dans des rets,  
Dont ses rugissements ne le purent défaire.  
Sire Rat accourut, et fit tant par ses dents  
Qu'une maille rongée emporta tout l'ouvrage.  
Patience et longueur de temps  
Font plus que force ni que rage.

### **III. Le Laboureur et ses Enfants (V, 9)**

Travaillez, prenez de la peine :  
C'est le fonds qui manque le moins.

Un riche Laboureur, sentant sa mort prochaine,  
Fit venir ses Enfants, leur parla sans témoins.  
« Gardez-vous, leur dit-il, de vendre l'héritage  
Que nous ont laissé nos parents :  
Un trésor est caché dedans.  
Je ne sais pas l'endroit ; mais un peu de courage  
Vous le fera trouver : vous en viendrez à bout.  
Remuez votre champ dès qu'on aura fait l'oût :  
Creusez, fouillez, bêchez ; ne laissez nulle place  
Où la main ne passe et repasse. »  
Le Père mort, les Fils vous retournent le champ,  
Deçà, delà, partout : si bien qu'au bout de l'an  
Il en rapporta davantage.  
D'argent, point de caché. Mais le Père fut sage  
De leur montrer, avant sa mort,  
Que le travail est un trésor.

### **IV. Le Loup et la Cigogne (III,9)**

Les Loups mangent glouonnement.  
Un Loup donc étant de frairie  
Se pressa, dit-on, tellement  
Qu'il en pensa perdre la vie :  
Un os lui demeura bien avant au gosier.  
De bonheur pour ce Loup, qui ne pouvait crier,  
Près de là passe une Cigogne.  
Il lui fait signe ; elle accourt.  
Voilà l'opératrice aussitôt en besogne.  
Elle retira l'os ; puis, pour un si bon tour,  
Elle demanda salaire.  
« Votre salaire ? dit le Loup :  
Vous riez, ma bonne commère !  
Quoi ? ce n'est pas encor beaucoup  
D'avoir de mon gosier retiré votre coup ?  
Allez, vous êtes une ingratitude :  
Ne tombez jamais sous ma patte. »

### **V. Le Lion abattu par l'Homme (III, 10)**

On exposait une peinture  
Où l'artisan avait tracé  
Un lion d'immense stature  
Par un seul homme terrassé.  
Les regardants en tiraient gloire.  
Un Lion en passant rabattit leur caquet.  
« Je vois bien, dit-il, qu'en effet  
On vous donne ici la victoire ;  
Mais l'ouvrier vous a déçus :  
Il avait liberté de feindre.  
Avec plus de raison nous aurions le dessus,  
Si mes confrères savaient peindre. »



## ANNEXE X bis

### PETIT LEXIQUE A L'USAGE DES PETITS LECTEURS DE LA FONTAINE

#### La Cigale et La Fourmi

- subsister : vivre, survivre
- à tout venant : à chaque occasion

#### Le Corbeau et le Renard

- ramage : chant des oiseaux
- phénix : oiseau sacré qui renaît de ses cendres

#### Le Loup et l'Agneau

- onde : eau d'une rivière
- hardi : audacieux, qui ose
- breuvage : boisson
- châtié : puni
- témérité : hardiesse, audace, imprudence
- tu médias (médire) : dire du mal

#### Le Renard et le Bouc

- des plus hauts encornés : qui a des cornes sur le haut de la tête
- échine : dos
- machine : astuce, ruse, stratagème
- sermon : discours moralisateur
- exhorter à patience : inciter à être patient

#### La Grenouille qui veut se faire aussi grosse que le Bœuf

- se travaille : se force

- chétive : faible, fragile, malingre
- pécore : bête (sens propre et figuré)

#### Le Renard et la Cigogne

- apprêts : préparatifs
- galand : malin
- besogne : préparatifs de cuisine
- brouet : bouillon, soupe
- chichement : pauvrement
- friande : appétissante
- embouchure : bord du vase

#### Le Lion et le Rat

- obliger : rendre service à
- à l'étourdie : à l'aveugle
- rets : filets

#### Le Laboureur et ses Enfants

- fonds : capital, ce qu'on possède
- oût : le mois d'août
- il en rapporta davantage : le champ produit plus (+)

#### Le Loup et la Cigogne

- frairie : repas, banquet
- gosier : gorge

#### Le Lion abattu par l'Homme

- les regardants : les spectateurs

- feindre : imaginer, faire | semblant

## **ANNEXE XI**

### **LA CHATTE METAMORPHOSEE EN FEMME (La Fontaine, *Fables*, II, 18)**

Un homme chérissait éperdument sa Chatte ;  
Il la trouvait mignonne, et belle, et délicate,  
    Qui miaulait d'un ton fort doux :  
    Il était plus fou que les fous.  
Cet homme donc, par prières, par larmes,  
    Par sortilèges et par charmes,<sup>1</sup>  
Fait tant qu'il obtint du Destin  
Que sa Chatte, en un beau matin  
Devient femme ; et le matin même,  
Maître sot<sup>2</sup> en fait sa moitié.  
Le voilà fou d'amour extrême,  
De fou qu'il était d'amitié.  
Jamais la dame la plus belle  
Ne charma tant son favori  
Que fait cette épouse nouvelle  
Son hypocondre<sup>3</sup> de mari.  
Il l'amadou<sup>4</sup> ; elle le flatte ;  
Il n'y trouve plus rien de chatte,  
Et poussant l'erreur jusqu'au bout,  
La croit femme en tout et partout :  
Lorsque quelques souris qui rongeaient de la natte<sup>5</sup>  
Troublèrent le plaisir des nouveaux mariés.  
    Aussitôt la femme est sur pieds.  
    Elle manqua son aventure.  
Souris de revenir, femme d'être en posture<sup>6</sup>.  
    Pour cette fois, elle accourt à point ;  
    Car ayant changé de figure,  
    Les souris ne la craignaient point.  
Ce lui fut toujours une amorce<sup>7</sup>,  
    Tant le naturel a de force.  
Il se moque de tout, certain âge accompli.  
Le vase est imbibé, l'étoffe a pris son pli.  
    En vain de son train ordinaire  
    On le veut désaccoutumer :  
    Quelque chose qu'on puisse faire,  
    On ne saurait le réformer.  
Coups de fourche ni d'étrivières<sup>8</sup>  
Ne lui font changer de manières ;  
Et, fussiez-vous embâtonnés<sup>9</sup>,  
Jamais vous n'en serez les maîtres.  
Qu'on lui ferme la porte au nez,  
Il reviendra par les fenêtres.

<sup>1</sup> Au sens ancien d'enchantelements.

<sup>2</sup> Maître en sottise.

<sup>3</sup> Fou, capricieux.

<sup>4</sup> Caresser, mais aussi au XVIIème "flatter, adoucir l'humeur de" : La Fontaine joue sur les deux sens.

<sup>5</sup> Tissu de paille sur les murs ou le plancher.

<sup>6</sup> En position de chatte aux aguets.

<sup>7</sup> Un appât.

<sup>8</sup> Donner des étrivières à quelqu'un : le fouetter, le battre avec des courroies de cuir.

<sup>9</sup> Armés d'un bâton.

### **LE STATUAIRE ET LA STATUE DE JUPITER (La Fontaine, *Fables*, IX, 6)**

Un bloc de marbre était si beau  
Qu'un statuaire en fit l'emplette.  
« Qu'en fera, dit-il, mon ciseau ?<sup>89</sup>  
Sera-t-il dieu, table ou cuvette ?

Il sera dieu : même si je veux  
Qu'il ait en sa main un tonnerre.<sup>90</sup>  
Tremblez, humains ! faites des vœux :  
Voilà le maître de la terre. »

L'artisan exprima si bien  
Le caractère de l'idole,  
Qu'on trouva qu'il ne manquait rien  
A Jupiter que la parole.

Même l'on dit que l'ouvrier  
Eut à peine achevé l'image,  
Qu'on le vit frémir le premier,  
Et redouter son propre ouvrage.

A la faiblesse du sculpteur  
Le poète autrefois n'en dut guère<sup>91</sup>,  
Des dieux dont il fut l'inventeur  
Craignant la haine et la colère.

Il était enfant en ceci ;  
Les enfants n'ont l'âme occupée  
Que du continuel souci  
Qu'on ne fâche point leur poupée.

Le cœur suit aisément l'esprit :  
De cette source est descendue  
L'erreur païenne<sup>92</sup>, qui se vit  
Chez tant de peuples répandue.

Ils embrassaient violemment  
Les intérêts de leur chimère<sup>93</sup> :  
Pygmalion<sup>94</sup> devint amant  
De la Vénus<sup>95</sup> dont il fut père.

Chacun tourne en réalités,  
Autant qu'il peut, ses propres songes :  
L'homme est de glace aux vérités ;  
Il est de feu pour les mensonges.

<sup>89</sup> Outil du sculpteur.

<sup>90</sup> Attribut de Jupiter.

<sup>91</sup> Ne fut pas inférieur.

<sup>92</sup> Le polythéisme (la croyance en plusieurs dieux) des religions antiques.

<sup>93</sup> Etre mythique puis invention folle des hommes.

<sup>94</sup> Dans la légende antique, le sculpteur Pygmalion s'éprend de sa statue Galatée à qui Vénus donne vie.

<sup>95</sup> De la beauté (désignant une femme)

## ANNEXE XII

### LA CONSCIENCE

Lorsque avec ses enfants vêtus de peaux de bêtes,  
Échevelé, livide au milieu des tempêtes,  
Caïn se fut enfui de devant Jéhovah,  
Comme le soir tombait, l'homme sombre arriva  
Au bas d'une montagne en une grande plaine;  
Sa femme fatiguée et ses fils hors d'haleine  
Lui dirent: -Couchons-nous sur la terre, et  
dormons.-  
Caïn, ne dormant pas, songeait au pied des monts.  
Ayant levé la tête, au fond des cieux funèbres,  
Il vit un oeil, tout grand ouvert dans les ténèbres,  
Et qui le regardait dans l'ombre fixement.  
-Je suis trop près,- dit-il avec un tremblement.  
Il réveilla ses fils dormant, sa femme lasse,  
Et se remit à fuir sinistre dans l'espace.  
Il marcha trente jours, il marcha trente nuits.  
Il allait, muet, pâle et frémissant aux bruits,  
Furtif, sans regarder derrière lui, sans trêve,  
Sans repos, sans sommeil; il atteignit la grève  
Des mers dans le pays qui fut depuis Assur.  
-Arrêtons-nous, dit-il, car cet asile est sûr.  
Restons-y. Nous avons du monde atteint les  
bornes.-  
Et, comme il s'asseyait, il vit dans les cieux mornes  
L'oeil à la même place au fond de l'horizon.  
Alors il tressaillit en proie au noir frisson.  
-Cachez-moi!- cria-t-il; et, le doigt sur la bouche,  
Tous ses fils regardaient trembler l'aïeul farouche.  
Caïn dit à Jabel, père de ceux qui vont  
Sous des tentes de poil dans le désert profond:  
-Étends de ce côté la toile de la tente.-  
Et l'on développa la muraille flottante;  
Et, quand on l'eût fixée avec des poids de plomb,  
-Vous ne voyez plus rien?- dit Tsilla, l'enfant blond,  
La fille de ses fils, douce comme l'aurore;  
Et Caïn répondit: -Je vois cet oeil encore!-  
Jubal, père de ceux qui passent dans les bourgs

Soufflant dans des clairons et frappant des  
tambours,  
Cria: -Je saurai bien construire une barrière.-  
Il fit un mur de bronze et mit Caïn derrière.  
Et Caïn dit: -Cet oeil me regarde toujours!-  
Hénoch dit: -Il faut faire une enceinte de tours  
Si terrible, que rien ne puisse approcher d'elle.  
Bâtissons une ville avec sa citadelle,  
Bâtissons une ville, et nous la fermerons.-  
Alors Tubalcaïn, père des forgerons,  
Construisit une ville énorme et surhumaine.  
Pendant qu'il travaillait, ses frères, dans la plaine,  
Chassaient les fils d'Énos et les enfants de Seth;  
Et l'on crevait les yeux à quiconque passait;  
Et, le soir, on lançait des flèches aux étoiles.  
Le granit remplaça la tente aux murs de toiles,  
On lia chaque bloc avec des noeuds de fer,  
Et la ville semblait une ville d'enfer;  
L'ombre des tours faisait la nuit dans les  
campagnes;  
Ils donnèrent aux murs l'épaisseur des montagnes;  
Sur la porte on grava: -Défense à Dieu d'entrer.-  
Quand ils eurent fini de clore et de murer,  
On mit l'aïeul au centre en une tour de pierre;  
Et lui restait lugubre et hagard. -O mon père!  
L'oeil a-t-il disparu?- dit en tremblant Tsilla.  
Et Caïn répondit: -Non, il est toujours là.-  
Alors il dit: -Je veux habiter sous la terre  
Comme dans son sépulcre un homme solitaire;  
Rien ne me verra plus, je ne verrai plus rien.-  
On fit donc une fosse, et Caïn dit: -C'est bien!-  
Puis il descendit seul sous cette voûte sombre;  
Quand il se fut assis sur sa chaise dans l'ombre,  
Et qu'on eut sur son front fermé le souterrain,  
L'oeil était dans la tombe et regardait Caïn.

Victor Hugo, *La Légende des Siècles*.

## ANNEXE XIII

### Exercices

0/1 1/ Donnez un synonyme du mot « triste »

tristesse      malheureux

1/2 2/ Donnez deux antonymes du mot « triste »

gaie ; joie      La nature ? joyeux ; heureux

6/7 3/ Comme Robert Desnos dans le poème « Les Hiboux », écrivez une strophe de quatre vers en jouant sur la règle des homonymes. Utilisez au moins deux homonymes de la série c'est / sait / sais / ses / ces et deux homonymes de la série et / est / ai.

1/aj. C'est ces oiseaux et ces oiseaux  
qui ai ramassés et que j'ai  
au centre hospitalier car  
ils étaient blessés et j'espère que demain  
ils vont voler.

### Exercices

1/ Donnez un synonyme du mot « triste »

malheureux

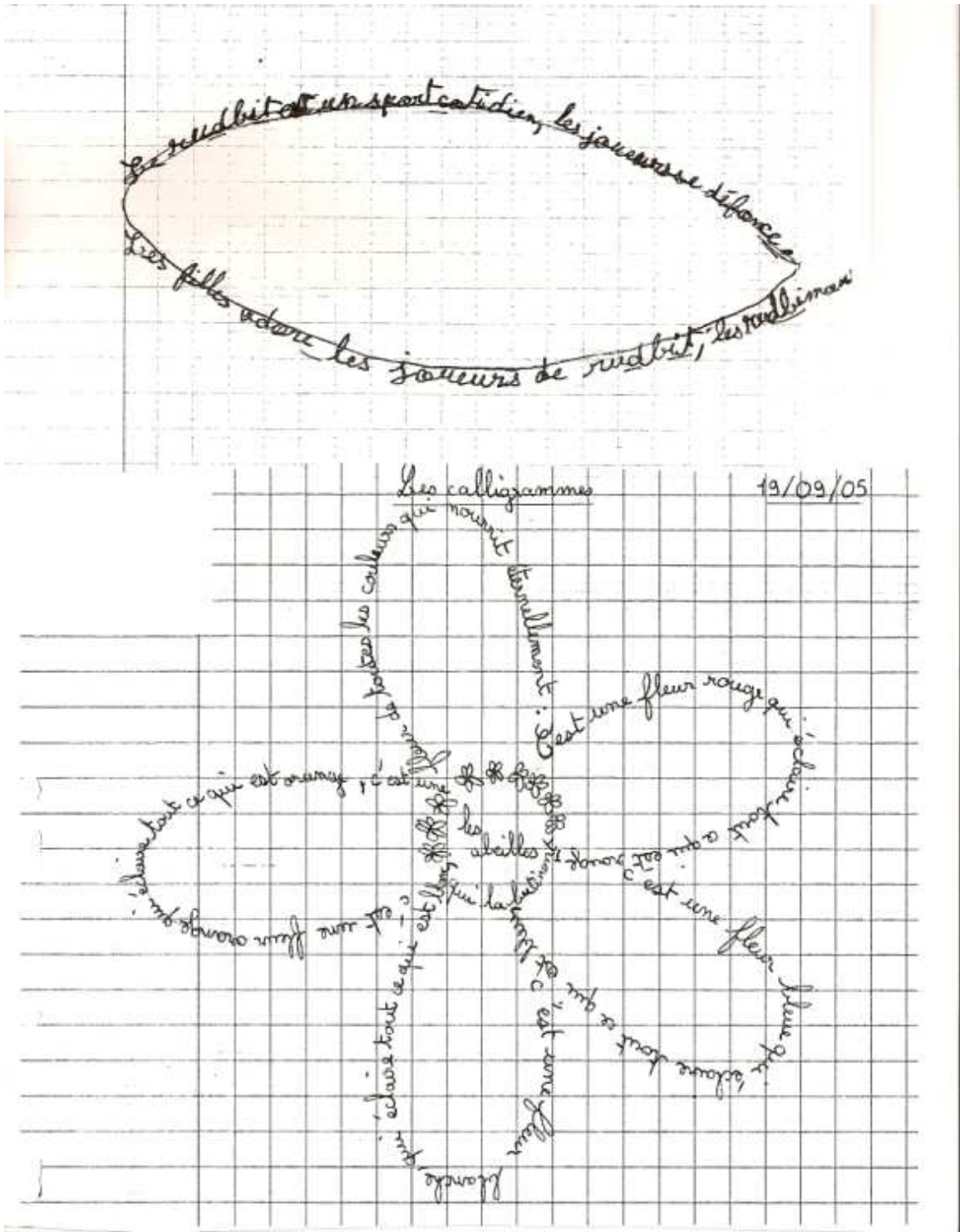
2/ Donnez deux antonymes du mot « triste »

heureux, joyeux, gai, content

3/ Comme Robert Desnos dans le poème « Les Hiboux », écrivez une strophe de quatre vers en jouant sur la règle des homonymes. Utilisez au moins deux homonymes de la série c'est / sait / sais / ses / ces et deux homonymes de la série et / est / ai.

C'est un petit chameau qui sait trouver de l'eau.  
Quand il a bu, il est gros, ce brave chameau !  
Mais quand il a soif et qu'il n'a vraiment plus d'eau,  
il fait moins le rigolo ce petit chameau.

**ANNEXE XIV**





Les feuilles tombent, s'écrasent par terre, mais on est  
 prêt à la récolte.  
 Les jours de pluie et de pluie en plus de feuilles se ramassent.

10/09/05

calligramme

Elle est belle la carpe quand elle laisse dépasser son nez au-dessus de l'eau. Ses yeux sont noirs et brillants. Ses nageoires sont transparentes et fines. Elle se déplace avec une grâce et une élégance qui flottent dans l'eau. Ses mouvements sont fluides et harmonieux. Elle est si douce et si paisible. Elle est si belle et si charmante. Elle est si douce et si paisible. Elle est si belle et si charmante.

## **ANNEXE XV**



Un poème est composé de plusieurs \_\_\_\_\_ que l'on reconnaît grâce à leur disposition sur la page : elles sont séparées par des blancs typographiques.

Dans un poème on ne parle pas de lignes mais de \_\_\_\_\_ qui se reconnaissent par la \_\_\_\_\_ à chaque début de \_\_\_\_\_ et parce que le poète retourne à la ligne après chaque \_\_\_\_\_ même si la phrase n'est pas finie.

Un \_\_\_\_\_ est toujours terminé par des \_\_\_\_\_ c'est-à-dire par le retour du même \_\_\_\_\_ en fin de \_\_\_\_\_. Dans un poème, les \_\_\_\_\_ ont tous le même nombre de \_\_\_\_\_, c'est-à-dire 8, 10 ou 12 \_\_\_\_\_ le plus souvent.

### **EXERCICE**

**Dans le poème suivant, encadre les strophes en bleu, souligne les vers en vert et entoure les rimes en rouge ; au crayon à papier, sépare les syllabes :**

Le capitaine Jonathan,  
Etant âgé de dix-huit ans,  
Capture un jour un pélican  
Dans une île d'Extrême-Orient.

-----> blanc typographique

Le pélican de Jonathan  
Au matin, pond un œuf tout blanc  
Et il en sort un pélican  
Lui ressemblant étonnamment.

Et ce deuxième pélican  
Pond, à son tour, un œuf tout blanc  
D'où sort inévitablement  
Un autre qui en fait autant.

Cela peut durer très longtemps  
Si l'on ne fait pas d'omelette avant.

Robert Desnos, « Le Pélican », *Chantefables et Chantefleurs*.

**Recopie ici ton poème préféré et décore la feuille à ta manière.**

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----



## **ANNEXE XVII**

### **REDACTION – BILAN N°1**

1/ Lire le texte p. 26 extrait de *La Gloire de mon père* de Marcel Pagnol

2/ Répondre aux questions **1** et **3** p. 26

3/ Exercice d'écriture :

- **réécrivez les quatre premières lignes du texte en mettant tous les verbes au présent jusqu'à « et surtout ».**
  
- A la suite, **remplacez le mot « manivelle » par un mot que vous aimez** : à partir de là, écrivez une **nouvelle suite au texte** en respectant le **présent** que vous venez d'utiliser. Votre suite de texte sera centrée autour du mot que vous avez choisi pour remplacer « manivelle » :
  1. dites **pourquoi vous aimez ce mot**
  2. donnez sa **nature**
  3. donnez **deux mots de la même famille**
  4. donnez **un synonyme**
  5. donnez **un antonyme**
  6. utilisez **trois mots qui riment avec lui**
  7. formez des **phrases construites**
  8. rédigez **un texte cohérent de dix lignes minimum.**

### **REDACTION-BILAN N°2**

**SUJET :**

**Racontez en 15 lignes minimum la rencontre entre deux personnages d'animaux qui ne se rencontrent pas chez La Fontaine** (ex : la Cigale et le Renard, le Loup et la Fourmi, l'Agneau et le Corbeau...)

**CONSIGNES :**

- Donnez un **titre** à votre récit d'après les deux animaux choisis
- Votre récit doit être **en prose et composé de 3 paragraphes représentant les principales étapes du schéma narratif** (1<sup>er</sup> paragraphe : situation initiale = présentation et situation des personnages ; 2<sup>ème</sup> paragraphe : série d'actions (problème, solution) ; 3<sup>ème</sup> paragraphe : situation finale = nouvelle situation des personnages)
- Vous utiliserez **les temps du passé** (imparfait et passé simple)
- Vous **évitez les répétitions** en variant la manière de nommer vos personnages
- Vous pourrez éventuellement inclure un court dialogue et une petite morale

## EXERCICE 5

## ARTICULATION : LES ALTERNANCES DIFFICILES

Listes et phrases :

- 1 grasse - laisse - baisse - peste - presse - prête - prêtresse - presque - petite - grille - merle - mette - messe - même - meule - veule.
- 2 biche - bridage - brigue - gigue - guide - grippe - grime - grise - crise - crisse - glisse - lisse - plisse - place - hélas - glace - palace.
- 3 liste - lettre - latte - lame - malle - môle - lama - mal - palme - palpe - Alpes - algue - halte - talc - calque - calme - dame - gramme.
- 4 [ak/ksj] Le fisc a fixé à Aix une taxe fixe excessive.
- 5 [z/ksj] Je veux et j'exige d'exquises excuses.
- 6 [s/fj] Un chasseur sachant chasser doit savoir chasser sans son chien.
- 7 [s/z] Suzon assise sous un cerisier vise souvent les oiseaux.
- 8 [a/ml] Nous nions à l'unanimité l'inhumanité des Annamites.
- 9 [p/pl] Un plat plein de pâtes plates, deux plats pleins de pâtes plates, trois plats...
- 10 [a/ja] Panier - piano - panier - piano - panier - piano - piano - piano - piano...

## MODALITÉS

Niveau : Tous niveaux.

**Place :** Avant un exercice oral, surtout une lecture orale ou une récitation. L'exercice peut aussi jouer un rôle dans une séquence consacrée à la poésie ou au théâtre si l'on veut attirer l'attention sur la matière sonore de la langue.

**Durée :** 2 mn pour la phase d'entraînement collectif et 2 mn environ pour interroger quatre ou cinq élèves.

**Objectifs :** Se rendre compte de la matière sonore de la langue, du travail demandé à la bouche et aux muscles du visage. Améliorer la capacité d'articulation.

**Évaluation :** L'exercice est conçu comme un entraînement. On s'interroge ensuite sur les difficultés, les causes d'échec ou de réussite quand il s'agit de prononciation.

**Préparation :** Il est préférable de s'être entraîné auparavant avec l'exercice 4 (articulation des consonnes).

## DÉROULEMENT

Mêmes principes que pour l'exercice précédent.

Ces phrases accumulent les difficultés par voisinage de sons proches mais différents. On commence par dire très lentement les listes et les phrases afin de bien mettre en place tous ces sons dans la bouche et dans les oreilles. On les prononce ensuite à plusieurs reprises en accélérant à chaque fois le débit, très progressivement. Souvent les élèves cherchent tout de suite à dire rapidement les phrases, d'où l'échec. La virtuosité articulatoire s'acquiert progressivement... comme tout.

## CONSEILS

Mêmes conseils que pour l'exercice précédent.

On peut fort bien demander aux élèves de réaliser ces exercices à la maison (à la plus grande joie de la famille !) afin de les reprendre en classe quelques jours après. On peut aussi demander aux élèves, pour une séance ultérieure, de trouver eux-mêmes des listes ou des phrases organisées selon ce même principe de difficulté articulatoire.



## *COMMENT ENSEIGNER LA POESIE EN CLASSE DE SIXIEME ?*

### *RESUME*

Les élèves qui arrivent au collège ont déjà été confrontés aux textes poétiques, notamment par le biais de l'exercice de la récitation à l'école primaire, comme en témoignent les instructions officielles. Dès lors, j'ai choisi de commencer l'année par deux séquences consacrées à la poésie, celle-ci s'inscrivant également dans d'autres séquences, et j'atteste ici de leurs réussites et de leurs échecs face à des élèves bien disposés vis-à-vis de cette part de la littérature.

### *MOTS-CLES*

Récitation  
Diction  
Jeu  
Sonorités  
Images

**Elise Pellenard**  
**Collège Jean Rostand à Quétigny**  
**Classe de sixième**