



HAL
open science

Quand les élèves découvrent la poésie en recueil

Christine Boutevin

► **To cite this version:**

Christine Boutevin. Quand les élèves découvrent la poésie en recueil. Les cahiers du CRILJ, 2016, 8, pp.139-148. <hal-04201268>

HAL Id: hal-04201268

<https://hal.science/hal-04201268v1>

Submitted on 9 Sep 2023

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

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



HAL Authorization

Christine Boutevin, maître de conférences en langue et littérature françaises, professeure à la faculté d'éducation de Montpellier, membre du LIRDEF, équipe ALFA (Université de Montpellier)

Quand des élèves découvrent la poésie en recueil

Même si, depuis plus de quinze ans, certains spécialistes de la poésie à l'école préconisent la lecture du recueil et si les recommandations ministérielles ont adopté ce point de vue, peu de chercheurs se sont intéressés à cette question. Serge Martin, depuis 1996, insiste sur le fait que le poème est rarement publié seul et qu'il appartient à un ensemble, à « un livre qui offre à son lecteur un dispositif, des allers et retours, des ressemblances et des dissemblances, des alternances¹ ». C'est pourquoi, il conseille de montrer aux élèves que les poésies ne se réduisent pas au poème isolé sur la page. Jean-Pierre Siméon² considère que, pour lier lecture personnelle et intime de la poésie avec une approche analytique et réflexive, le support du recueil est le plus approprié. Enfin, en 2002, Jean-Yves Debreuille avance l'hypothèse « qu'en matière de poésie contemporaine, la lecture d'un poème hors du livre dont il est un élément n'a littéralement pas de sens. Et que, plus encore, un poème est illisible si l'on ne fait pas intervenir les autres poèmes qui constituent, avec lui, le recueil³ ». Pour étayer sa démonstration, il propose l'analyse d'une œuvre de Dominique Sampiero, *Terre pour une légende qui n'en a plus*⁴, une démarche didactique et des outils d'analyse intéressants.

Pour notre part⁵, en 2012, dans la perspective d'une didactique renouvelée de la poésie à l'école élémentaire, nous avons proposé à un enseignant de cycle 3 d'aborder, dans sa classe à double niveau (CM1 et CM2), la lecture en réseau de quatre recueils autour d'un poète contemporain Michel Besnier⁶. Grâce à cette expérience, nous souhaitons mettre en évidence quels usages du recueil poétique nous paraissent possibles aujourd'hui avec de jeunes élèves.

Présentation de la séquence sur les recueils de Michel Besnier

La séquence de l'enseignant s'est déroulée, dans un village des Landes, en 2012, sur quatre séances, d'une durée de quarante minutes à plus d'une heure, portant toutes, en même temps, sur les quatre recueils de Michel Besnier. En voici la présentation synthétique :

Compétence en littérature au niveau CM1		
« Lire au moins un ouvrage par trimestre et en rendre compte »		
Objectif de la séquence		
Initier les élèves à la lecture de recueils contemporains illustrés		
Séance	Objectif du maître	Activités des élèves

1	Susciter la curiosité pour les recueils de M. Besnier	<ol style="list-style-type: none"> 1. Individuellement, écrire deux mots qui font penser à la poésie 2. Expliquer les choix des deux mots 3. Présenter le livre attribué par le maître et émettre des hypothèses sur son contenu à partir de la couverture et de la quatrième de couverture 4. Comparer les quatre recueils à partir des couvertures et des quatrièmes de couverture 5. Choisir personnellement l'un des recueils 6. S'exprimer spontanément à propos du recueil choisi après l'avoir feuilleté
2	Introduire une réflexion sur quelques spécificités du recueil poétique	<ol style="list-style-type: none"> 1. En petit groupe, répondre à trois questions portant sur un recueil de M. Besnier 2. Échanger sur la nature des livres observés : l'objet et le genre littéraire
3	Approfondir la réflexion par l'analyse du rapport poème-illustration dans le recueil	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se remémorer les points communs entre les quatre recueils de M. Besnier 2. En groupe, associer huit illustrations aux recueils dont elles ont été extraites 3. Expliquer ce qui a permis d'associer une illustration à un recueil 4. Dans un recueil, individuellement, trouver les deux poèmes correspondant aux deux illustrations et réfléchir à leur association 5. Lire à haute voix les poèmes et dire ce qu'on pense de l'association avec l'illustration
4	Développer la pratique de lecture personnelle du recueil	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lire silencieusement les quatre recueils de M. Besnier, donner son avis sur chacun d'eux et choisir un poème qu'on a aimé 2. Donner son appréciation à propos des recueils

Du point de vue institutionnel, il faut dire que *Le Verlan des oiseaux* de Michel Besnier est présent depuis 2001, dans la sélection pour l'école élémentaire publiée sur le site du Ministère. Le poète apparaît ensuite, dans les listes de référence de littérature en 2012 avec *Mes poules parlent*, recommandé pour des lecteurs de 6 à 9 ans et avec *Mon kdi n'est pas un kdo* au collège. Ce choix offre la possibilité d'une rencontre avec la poésie contemporaine publiée par Møtus, un éditeur de jeunesse reconnu aujourd'hui par l'institution scolaire et la critique. Il permet aussi de faire le lien avec l'enseignement secondaire puisque la lecture du recueil poétique en général y est préconisée.

La démarche d'appropriation des ouvrages suit la progression suivante au cours de la séquence :

- 1^{ère} phase : lecture de la couverture et de la quatrième de couverture d'un recueil
- 2^{ème} phase : comparaison des paratextes des quatre recueils
- 3^{ème} phase : lecture-feuilletage individuelle d'un recueil choisi parmi les quatre
- 4^{ème} phase : lecture débat sur le recueil en tant qu'objet-livre

- 5^{ème} phase : lecture débat sur l'association entre les poèmes et les illustrations au sein des quatre recueils
- 6^{ème} phase : approfondissement de la lecture individuelle autonome des quatre recueils
- 7^{ème} phase : formulation d'une appréciation personnelle à propos de chacun des recueils

La lecture des élèves : observations et analyse

On observe tout d'abord que les livres sont entre les mains des élèves durant toute la séquence, de la première à la dernière séance. De plus, l'enseignant fait appel à la subjectivité du lecteur dès la fin de la première séance et crée un rapport personnel au livre de poèmes. Il cherche à faire émerger l'expression d'un goût individuel et travaille l'oral en tant que moyen d'expression. La dernière activité de la première séance permet à six élèves de donner leur avis, après un premier feuilletage. Voici l'extrait concerné (M. signifie « maître ») :

202	M	[...] <i>Bon vous avez ouvert le livre. Qui a des remarques à faire sur le livre par rapport à ce qu'il imaginait ? Marielle, je t'écoute.</i>
203	Marielle	C'est trop bien parce que, en fait, il y a beaucoup de choses rigolotes par exemple ça là : « Un oiseau / qui mange trop / de granulés / devient / gras / nul / et laid » ; c'est rigolo parce que...enfin voilà...et aussi parce que j'aime bien comment il parle en verlan.
204	Victoire	Moi, je trouve ce livre rigolo, <i>Mes poules parlent</i> , parce que je l'aime bien c'est rigolo comme par exemple « Il ne faut pas le lundi / faire un œuf du mardi ». Ça continue comme ça jusqu'à dimanche et c'est rigolo. Puis il y a les images aussi elles sont rigolotes, elles sont pas vraies puisqu'il y a des poules avec des béquilles.
205	M	<i>D'accord. Marjorie.</i>
206	Marjorie	J'aime bien ce livre parce qu'on dirait qu'il est ancien, parce que dans les poèmes c'est tout...il y a que des poèmes et c'est tout à l'envers, mais on comprend quand même...mais si il dit des choses vraies.
207	M	<i>D'accord. Tu as un exemple.</i>
208	Marjorie	Là il dit : « Dans trois cents ans / les gens qui parleront en verlan / ne diront pas Kanlipé / mais pélican / Ils ne diront pas kéropé / mais perroquet / comme avant ».
209	Romain	<i>Le Rap des rats</i> c'est rigolo parce que des fois ils ont un masque, à chaque fois ils répètent le rat et je trouve que c'est quand même intéressant de savoir ce qu'ils font.
210	Julie	<i>Mes poules parlent</i> c'est rigolo parce que, à un moment, sur une feuille, à la page 20-21, il y a une question d'un poussin à sa mère. Il dit : « Est-ce que tu me câlines assez ? ». C'est rigolo parce qu'ils ont comme les humains, le poussin, il a un biberon et un doudou, il a une poussette. Il a un peu de tout comme les humains.
211	M	<i>D'accord, ils ont fait comme si c'était des hommes. Thomas.</i>
212	Thomas	C'est bien <i>Le Rap des rats</i> parce que ça dit leur mode de vie.
213	M	<i>Tu penses que c'est un texte documentaire sur les rats ? Ça dit leur mode de vie ?</i>
214	Plusieurs	Non ! Mais ...

215	M	<i>Est-ce qu'il y a d'autres élèves qui ont des remarques à faire ? Marielle.</i>
216	Marielle	En fait, on dirait que c'est Picasso qui a créé...les dessins...pas trop mais un peu...qui a créé les oiseaux, par exemple là (<i>Elle montre l'illustration du troisième poème</i>) il y a des oiseaux qui ont tout d'emmêlé.
217	M	<i>D'accord. Il nous reste trois minutes. Je vous laisse trois minutes pour lire et quand on ressortira vous les reposerez sur la table.</i>

A l'issue de cette première séance, les élèves se montrent sensibles aux mots, aux effets comiques, aux illustrations et à l'aspect matériel du livre. Certains choisissent de dire un extrait pour illustrer leur émotion ; d'autres montrent des images qui ont suscité leur curiosité. Le maître semble bien avoir créé une certaine motivation chez les élèves, motivation pour la lecture du recueil poétique, qui est tout à fait nouvelle dans cette classe.

Plusieurs élèves lors de la deuxième activité avaient fait l'hypothèse que ces livres allaient raconter une histoire et que la quatrième de couverture présentait un résumé parce qu'ils sont habitués à lire des textes narratifs sous forme d'albums ou de récits illustrés. En leur donnant accès immédiatement aux recueils, l'enseignant permet à certains de s'interroger sur ces œuvres qui ne racontent pas vraiment d'histoires, mais qui ne ressemblent pas non plus à la poésie que ces élèves connaissent.

Ensuite, la séquence d'enseignement-apprentissage alterne lecture autonome personnelle et lecture dirigée par un questionnement émanant du maître. Lors de la séance suivante, celui-ci propose de réfléchir sur le livre. Il formule une consigne très ouverte : « *Que pouvez-vous dire du livre ?* », afin d'attirer l'attention sur l'objet, sa matérialité, son aspect physique. Les éléments unificateurs éditoriaux⁷ (la collection, la typographie, la mise en page) vont faire l'objet de recherches de la part des élèves qui, pour la plupart, découvrent que le poème n'est pas isolé d'autres textes. De fait, les échanges mettent en évidence quelques spécificités des recueils en tant que livres. Les élèves repèrent les caractéristiques suivantes : le nom de la collection et de l'éditeur, le papier et son épaisseur, la couleur pour la couverture, le noir et blanc pour les feuillets, le prix. Ils comprennent que tous ces éléments constituent des traits importants pour donner une identité éditoriale au recueil. En effet, lorsque le maître les interroge sur les raisons de ces choix, Thomas émet cette hypothèse : « *Peut-être que c'est simplement pour faire différent des autres livres* » et Victoire reprend plus loin : « *Ils [l'éditeur, l'auteur et l'illustrateur] ont réfléchi pour changer des autres livres, parce que les autres livres c'est toujours pareil, des histoires, des enquêtes... Voilà quoi faut changer un petit peu !* ».

Mais surtout, lors de cet échange, on voit à l'œuvre certaines modifications des représentations de la poésie et du livre de poésie chez certains élèves. Marielle affirme : « *Aussi,*

on dit que c'est un livre, mais c'est pas trop des livres, ou plutôt c'est un livre de poésies, mais d'habitude un livre de poésies c'est gros et c'est des poésies qu'on connaît, toutes connues. Mais là c'est des poésies inventées ». Cette élève fait référence à sa culture et à ses lectures de poèmes dans des anthologies. Le recueil autographe contemporain ne lui est pas familier, contrairement à cet autre type de livre. Julie comprend, quant à elle, que le livre est un moyen de communication de la poésie et qu'il sert à faire connaître les poèmes d'un auteur, ce qui est tout à fait surprenant pour cette élève. Enfin, Roland apprend lors de ce travail que « *les poésies* » peuvent avoir un auteur et un éditeur, mais surtout un « *prix imprimé derrière* », car qui dit livre dit objet commercial.

Même s'il ne s'agissait pas pour ce maître d'introduire un métalangage pour nommer les différents types de livres de poème(s) illustrés, ces deux séances conduisent la classe à mener une réflexion intéressante sur un objet éditorial et littéraire jusqu'alors inconnu et donc à enrichir la culture du livre et de la poésie des élèves. En privilégiant une approche directe, le maître a confronté la classe à un objet nouveau, dont l'exploration guidée a fait émerger des questions pertinentes : pourquoi donne-t-on tel aspect à un livre de poème(s) ? Quelles sortes de livres de poème(s) existe-t-il ? Quel impact les choix de présentation et de mise en page ont-ils sur le lecteur ?

Enfin, le maître accorde un temps important à la lecture autonome des recueils lors de la dernière séance. Près de trente-cinq minutes sont consacrées à l'approfondissement de cette lecture qui doit aboutir à l'expression d'un jugement personnel sur chacun des ouvrages. Sur une fiche d'exercices, chacun doit indiquer, à l'aide d'un pictogramme, son niveau de satisfaction, justifier son jugement et mentionner un poème qui lui a particulièrement plu. Les élèves ont ainsi la possibilité de construire une relation personnelle avec les œuvres du poète et le maître leur reconnaît le droit de s'impliquer ou non affectivement et intellectuellement dans cette lecture. En proposant cette approche, l'enseignant conçoit que chaque élève s'investisse différemment, et donne une certaine liberté de lire à chacun.

Or, l'observation directe montre un très fort engagement de l'ensemble de la classe dans la lecture autonome. Essayons de voir ce qui se passe lorsque le maître n'impose pas un mode de cheminement dans l'œuvre. On note des comportements de lecteurs variés et des circulations singulières dans les ouvrages. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous essayons ci-dessous de mettre en évidence ce que l'enregistrement audiovisuel permet d'observer :

- certains, peu nombreux, font une lecture linéaire ;
- la plupart des élèves butinent, c'est-à-dire qu'ils ne suivent pas l'ordre du recueil ;
- un élève commence par la table des matières, puis choisit quelques poèmes ;
- un élève commence par le volet intérieur de la couverture ;
- un poème sélectionné est lu intégralement ou non ;
- le va et vient entre le poème et l'illustration est excessivement variable selon les lecteurs : soit on observe l'image puis on lit le texte, soit l'inverse, soit on alterne la lecture d'un fragment de texte, l'observation de l'illustration et l'on revient au texte ;
- l'illustration est observée sans lire le texte ;
- certains lecteurs montrent à leur camarade une double page et font un commentaire.

Ces remarques mettent au jour que le cheminement dépend de la subjectivité des lecteurs, sensibles à certains motifs illustratifs, à la longueur des poèmes, aux jeux de mots... Le degré de concentration sur le texte à lire est certainement aussi en relation avec le désir plus ou moins important de chacun de comprendre le poème, l'envie personnelle d'approfondir la lecture amorcée lors des séances précédentes. En tout cas, tout cela intéresse particulièrement l'enseignant pour qui l'attention au sujet lecteur est visible également lors du dernier échange qui concerne l'opinion personnelle des élèves à propos des recueils.

En effet, afin d'atteindre son dernier objectif, le maître demande à la classe d'exprimer un jugement de goût. Voici les résultats obtenus :

	Pas du tout	Beaucoup	Entre les deux
<i>Mon kdi n'est pas un kdo</i>	2	7	4
<i>Le Rap des rats</i>	3	5	5
<i>Le Verlan des oiseaux</i>	3	7	3
<i>Mes poules parlent</i>	6	3	4

Les arguments formulés concernent tout d'abord l'émotion ressentie au cours de la lecture des poèmes. Si le recueil a suscité le rire, le lecteur éprouve une forte satisfaction. C'est pourquoi, *Le Verlan des oiseaux* qui présente un grand nombre de jeux de mots, ainsi que *Mon kdi n'est pas un kdo* dont la thématique a fortement surpris les lecteurs, arrivent en tête. *Le Rap des rats* est plébiscité principalement par quatre élèves masculins sur cinq et Léna explique qu'elle ne l'a pas aimé parce que « *c'est pour les garçons* ». On voit apparaître ici un préjugé culturel lié à la chanson et à la musique rap qui fait obstacle au plaisir de la lecture, même si ce jugement n'est pas partagé par toutes les lectrices de la classe. Par ailleurs, il faut souligner que l'argument de la compréhension est formulé à plusieurs reprises : soit certains élèves n'ont pas

apprécié l'œuvre, parce qu'ils n'ont pas compris les textes ; soit certains sont passés outre la compréhension et l'ont aimée, malgré des zones d'ombre au niveau du sens. Enfin, une seule élève parle des images pour dire que celles-ci ont contribué à son appréciation favorable de *Mon kdi n'est pas un kdo*. Pour elle, la part visuelle ajoute quelque chose aux poèmes : « *Moi, j'ai trouvé que c'était un peu rigolo parce que les images vont bien avec les textes, enfin les poèmes, mais il rajoute des choses, par exemple il se balade pas dans le magasin, quelquefois il se balade dans des paysages* ».

Conclusion provisoire

Pour conclure cette analyse des données, construites à partir de l'observation directe du travail de maître, nous dégagons trois points importants concernant le corpus retenu, la notion de recueil et l'appropriation des livres par les élèves.

Premièrement, l'enseignant retient les quatre recueils illustrés de M. Besnier, publiés dans la collection « Pommes Pirates Papillons », des éditions Møtus. Il faut noter le caractère inédit de ce choix, d'une part parce que le maître introduit pour la première fois la poésie dans sa programmation de lecture d'œuvres littéraires ; d'autre part parce que la séquence ne porte pas sur une unique œuvre intégrale, approche récurrente lorsque ce maître aborde le roman, la bande dessinée, le conte ou l'album. Ici, il opte pour une démarche comparative : le choix des recueils d'un seul poète, publiés dans la même collection dont les éléments éditoriaux permettent d'éclairer un aspect de la cohérence d'ensemble des ouvrages, paraît pertinent pour faire comprendre aux élèves l'unité du corpus.

Par ailleurs, même s'il s'agit des poèmes du même auteur, les textes présentent des niveaux de difficultés différents. Or, cette école fait partie d'un réseau de réussite sociale (RRS) et accueille donc des élèves de niveaux scolaires hétérogènes. On remarque donc qu'en lien avec cette spécificité de l'école, le maître propose à la classe, dans la même séquence, *Mes poules parlent* qui met en scène un personnage récurrent de la littérature de jeunesse, présent dans de nombreuses comptines de la maternelle, un recueil sélectionné par la commission officielle pour le cycle 2, et *Mon kdi n'est pas un kdo* recommandé dans la sélection pour le collège au niveau de la classe de 6^{ème}, dont la thématique est plus inattendue et les jeux de langage plus complexes. Chaque lecteur, dans cette classe de CM1, à l'issue de la séquence, devrait pouvoir lire de manière autonome l'un ou l'autre des recueils du corpus.

Deuxièmement, à propos de la notion de recueil, l'entretien et la séquence réalisée montrent que l'enseignant s'est emparé personnellement des recueils illustrés et en a fait des supports d'apprentissage pour la lecture en CM1. Cependant, bien que quatre longues séances soient consacrées aux œuvres, qui sont toujours toutes présentes lors des différentes activités, la notion de recueil en elle-même n'est pas véritablement travaillée. L'enseignement de savoirs littéraires ne prévaut pas dans cette séquence : toutes les remarques faites sur les caractéristiques éditoriales, génériques, iconiques et plastiques auraient gagné à être formalisées comme autant d'indices pouvant être confirmés, contredits ou relativisés par d'autres lectures, cursives ou lors de séquences à venir ; cette dernière possibilité étant facilitée par le double niveau (CM1 et CM2) de la classe. Ainsi ce maître pourrait-il envisager une programmation de lecture de livres de poème(s) illustrés sur deux ans.

Troisième et dernière remarque : on a vu combien cet enseignant manifestait le souci que les élèves parviennent à s'approprier personnellement les recueils, et l'on peut s'en réjouir. Cela s'est traduit par le feuilletage individuel, le choix de l'un des ouvrages par chaque lecteur, dès la première séance, la lecture d'un poème préféré en fin d'apprentissage, l'expression d'une opinion personnelle à propos de chacune des œuvres. Les objectifs du maître paraissent ainsi centrés sur l'apprentissage d'une attitude, la curiosité pour les livres de poème(s) illustrés, curiosité allant de pair avec l'émotion du rire. En effet, l'enseignant a également sans cesse cherché à susciter cette réaction comme expression de la surprise ou de la gaieté ressentie au cours de la lecture des poèmes et des illustrations. Ce faisant, il inscrit sa séquence dans une didactique de la poésie qui vise à prendre en compte pleinement le sujet lecteur.

¹ Marie-Claire et Serge Martin, *Les Poésies, l'école*, Paris : Presses universitaires de France., p. 220.

² Jean-Pierre Siméon « Lecture de la poésie à l'école primaire. Une démarche possible : la lecture d'une œuvre poétique complète », *Repères, Recherches en didactique du français langue maternelle*, 1996, n° 12, p. 131-146.

³ Jean-Yves Debreuille « La question du recueil en poésie contemporaine », *Cahiers Robinson*, 2002, n° 11, p. 130.

⁴ Dominique Sampiero, *Terre pour une légende qui n'en a plus*, Cheyne, 1991.

⁵ Il s'agit d'une expérimentation menée dans le cadre d'une recherche doctorale.

⁶ Il s'agit des quatre recueils suivants : *Le verlan des oiseaux : et autres jeux de plume*, Urville-Nacqueville, Møtus, 1995 ; *Le rap des rats*, Urville-Nacqueville, Møtus, 1999 ; *Mes poules parlent*, Urville-Nacqueville, Møtus, 2004 ; *Mon kdi n'est pas un kdo*, Urville-Nacqueville, Møtus, 2008. Le premier est illustré par Boiry, les trois suivants par Henri Galeron.

⁷ Voir à ce propos notre article : « Le poème et son illustration dans le recueil contemporain pour la jeunesse », in Christiane Connan-Pintado et Gilles Béhotéguy (coord.), *La littérature de jeunesse au présent. Questions de genres / Genres en question*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, 2015, p. 187-202.