

## **Imaginaire et Poésie :**



Nicolas de Stael

**Quels savoirs, savoir-faire et savoir-être particuliers construire par une pratique de la poésie dans une classe de cycle 3 ?**

**Sandrine Merle**

**Cafipemf session 2005-2006**

# Sommaire

<b>Introduction</b>	<b>1</b>
<b>I - Réflexions théoriques</b>	<b>2</b>
A - Qu'est ce que l'imaginaire ?	2
1 - Imagination/imaginaire : définition et fonction	2
2 - L'imaginaire et l'imagination à l'école	3
B - Poésie, expression et stimulation de l'imaginaire	4
1 – Définition	4
2 – Rompre avec un usage fonctionnel du langage	5
3 – S'appropriier le monde	6
4 – Rapport à soi, aux autres, au monde	6
C – Des apports théoriques au projet pour la classe	7
1 – Ecouter/dire	7
2 – Lire/écrire	8
3 – Regarder/produire	9
4 – Conserver/valoriser	9
<b>II – Analyse de pratiques</b>	<b>10</b>
A – Analyse de quelques situations	10
1 – Ce que nous révèle une première situation	10
2 – Quelques étapes significatives dans la progression	11
3 – Pour conclure	17
B – L'évaluation	18
1 – Evaluer l'interaction imaginaire/poésie ?	18
2 – Des outils et des situations d'évaluation	18
C – Bilan des apprentissages et transfert de compétences	20
<b>Conclusion</b>	<b>21</b>
<b>Annexes</b>	<b>23</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>40</b>

*« Un enfant n'est pas un vase qu'on remplit, c'est un feu qu'on allume. »  
M. de Montaigne*

# **Imaginaire et Poésie :** **Quels savoirs, savoir-faire et savoir-être particuliers construire par une pratique de la poésie dans une classe de cycle 3 ?**

## **Introduction**

« Ce monde imaginaire, qui vient compléter le monde réel et permet de mieux le comprendre, ne s'ouvre ni ne se clôt avec un texte, ni même avec l'œuvre d'un auteur. Pour qui veut devenir lecteur, il s'explore comme un continent dont il faut retrouver les routes et les paysages familiers [...]. »<sup>1</sup>

Ce monde imaginaire qu'évoquent les documents d'application est celui que construit chaque œuvre littéraire. Chacune est l'émanation de la pensée d'un homme qui interprète le monde, le fait sien, par l'intermédiaire du langage, dans le langage. Et chaque lecteur, par l'acte et dans l'acte de lecture, fait sien ce morceau de monde.

L'écriture d'œuvres littéraires, et leur lecture, dans un mouvement commun, sont des tentatives d'exploration du monde, et d'enrichissement de nos imaginaires. L'œuvre apparaît ici comme l'expression du lien qui relie le réel et l'imaginaire.

La poésie, peut-être plus que tout autre genre littéraire, est cette expression qui bouleverse « tout l'être, corps et âme ». En elle résonne l'écho de nos expériences, de nos visions, de nos rêves. Tout lecteur de poèmes a déjà ressenti ces fulgurantes impressions de voir en mots, comme dans un miroir, ses propres pensées. La poésie nous dit et dit le monde. Elle transforme et enrichit notre vision du réel, nous transforme et nous enrichit.

En cela, elle n'est pas une expérience anodine; elle est susceptible de réveiller des douleurs, de nous bouleverser. Certains peuvent alors la considérer comme risquée, ou néfaste.

Peut-être est-ce pour cette raison qu'on l'a longtemps cantonnée à l'école dans un rôle d'ornement. Dire de la poésie est alors dire de belles choses, dans une langue « décorée ». Décoration que l'on se doit de rendre avec le ton, et toute la déférence nécessaire. Concevoir la poésie dans le seul cadre de l'exercice impersonnel et rigide de la récitation est réducteur. Qu'y devient son ampleur polyphonique et polysémique, ses multiples voies ?

La poésie, pour exister, a besoin d'espace et de liberté. Car elle est la voix, l'émanation de la force créatrice de l'imaginaire. Une force mouvante et divergente. Une force exploratrice qui ne peut se contenter d'une valeur d'usage du langage pour s'exprimer, mais qui pourra s'épanouir dans l'expression poétique.

Les programmes de 2002 insistent sur cette recherche fondamentale d'une manière de dire, de lire le langage de telle sorte que l'imaginaire s'enrichisse des ressources innombrables de la culture, dans la perspective d'une fécondation de la pensée et de l'activité créatrice de chacun. C'est ainsi qu'on y parle de partage culturel, des « libertés [...] de toute interprétation »<sup>2</sup>, de mise en réseau, de l'« exploration de l'univers de connaissances et de valeurs qu'est la littérature »<sup>3</sup>, de « relation intime »<sup>4</sup> avec les livres, de « résonances »<sup>5</sup>, d'« explorer les possibles »<sup>6</sup>. L'objectif à poursuivre est de s'approprier la littérature, par conséquent la poésie, pour enrichir les représentations mentales que l'on a du monde.

Afin de construire les savoirs, savoir-faire et savoir-être particuliers liés à la pratique de la poésie, il convient de s'interroger sur quelques points. Quelle place donner à la poésie dans les activités scolaires ? Quelles sont les pratiques qui vont permettre à la poésie d'exprimer

---

<sup>1</sup> Ministère jeunesse éducation recherche, *Littérature, document d'application des programmes*, 2002, p 5

<sup>2</sup> Ministère de l'éducation nationale, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire*, 2002, p 185

<sup>3</sup> *ibid*, p 187

<sup>4</sup> *ibid*, p 188

<sup>5</sup> Ministère jeunesse éducation recherche, *Littérature, document d'application des programmes*, 2002, p 5

<sup>6</sup> *ibid*, p07

toute son ampleur et de féconder les imaginaires ? Et quels apprentissages poursuivre avec les élèves par de telles pratiques ?

Dans une première partie, après avoir défini ce que l'on entend par imaginaire et explicité la façon dont celui-ci s'engage dans la poésie, sera exposé le projet pédagogique mis en place dans la classe. Puis dans une deuxième partie, quelques situations seront analysées, ainsi que des outils et situations d'évaluation, avant de présenter un bilan des compétences construites.

## I - Réflexions théoriques

### A – Qu'est-ce que l'imaginaire ?

L'imaginaire n'est pas cette force obscure, facteur de trouble, que certains opposent à la raison.

L'imagination et l'imaginaire jouent un rôle prépondérant dans le développement de la personnalité de chacun, mais également dans la construction des apprentissages.

#### 1 - Imagination /imaginaire : définition et fonction

« L'imaginaire représente à chaque instant le sens implicite du réel. »<sup>7</sup>

Jean-Paul Sartre

Ces deux termes sont indissociables. On ne peut considérer l'un sans considérer l'autre. Les acceptions d'« imagination » et « imaginaire » varient d'un auteur à l'autre. On considérera ici que l'imagination désigne la faculté de la conscience, une action, tandis que l'imaginaire est constitué par ses domaines d'application. Ainsi, on peut distinguer l'imaginaire plastique, musical, poétique, scientifique...

L'imagination est cette capacité fondamentale que la conscience a d'aller en pensée au-delà du réel donné vers l'absent, le passé, le possible, l'œuvre en projet. « Imaginer » désigne donc une fonction qui fait écart par rapport au réel.

De l'écart à l'égarement, certains penseurs estiment qu'il n'y a qu'un pas que l'imagination franchit allègrement...

Pascal la nomme « maîtresse d'erreur », « superbe puissance ennemie de la raison, qui se plaît à la contrôler et à la dominer [...] »<sup>8</sup>, tandis qu'Alain la résume en une « confuse réaction de tout le corps soudain en alarme »<sup>9</sup>.

L'épistémologie moderne revient sur cette idée et proclame que même pour connaître le réel, il faut d'abord l'inventer. Ce que Baudelaire avait pressenti en écrivant : « L'imagination est la reine du vrai, et le possible est une des provinces du vrai. Elle est positivement apparentée avec l'infini. »

L'imagination est action exploratrice du monde, décortiqué à la lumière de chaque conscience.

Selon Gaston Bachelard, l'imagination est « la faculté de *déformer* les images fournies par la perception, [...] la faculté de nous libérer des images premières, de *changer* les images. »<sup>10</sup>

Elle est une force dynamique, dynamisante, explosive : « Si une image présente ne fait pas penser à une image absente, si une image occasionnelle ne détermine pas une prodigalité d'images aberrantes, une explosion d'images, il n'y a pas imagination. [...] Le vocable fondamental qui correspond à l'imagination ce n'est pas image, c'est imaginaire. La valeur d'une image se mesure à l'étendue de son auréole imaginaire. Grâce à l'imaginaire, l'imagination est essentiellement ouverte, évasive. Elle est dans le psychisme humain l'expérience même de l'ouverture, l'expérience même de la nouveauté. [...] »<sup>11</sup> Le mode d'action privilégiée de l'imagination est le mouvement analogique, l'association.

Pour l'imagination, le monde visible peut être décrit comme une sorte de livre rempli d'images et de signes, une réserve de matières premières qu'elle digère et transforme. Elle donne une place et une valeur à ses images, les structure les unes par rapport aux autres, les

<sup>7</sup> Jean-Paul Sartre, *L'imaginaire*, coll « Idées », Gallimard, 1971

<sup>8</sup> Pascal, *Pensées*, Bibliothèque de la pléiade, Gallimard, 1977

<sup>9</sup> Alain, *Les Arts et les Dieux*, Bibliothèque de la pléiade, Gallimard, 1958

<sup>10</sup> Gaston Bachelard, *L'air et les songes*, José Corti 1990, p7-8

<sup>11</sup> *Ibid*

fait passer par le filtre de l'histoire individuelle. Chaque perception d'une image est différente pour chacun d'entre nous. Elle est donc structurante, constructive.

Ce réel perçu, modifié par l'imagination, vient enrichir les différents domaines de l'imaginaire. L'imaginaire est un territoire de pensées, nourri par ces images déformées qui forment une représentation « esthétique » du monde et essentiellement intime.

C'est pourquoi, on peut dire avec Georges Jean que « l'imagination constitue un des éléments [...] de structuration progressive de l'individu dans toutes les dimensions de sa personne »<sup>12</sup>. Elle nous permet de comprendre le monde, au sens étymologique de *cum prendere*, prendre avec soi. Sans cette action de la conscience sur le monde, ce dernier resterait extérieur à nous-mêmes. L'imagination l'intériorise, le fait nôtre, nous permet dans le même mouvement de nous y intégrer et permet de dépasser la perception immédiate du monde.

Du point de vue du développement psychologique de l'enfant, et si on ne considère que le domaine de l'acquisition du langage, on saisit à quel point la faculté imaginante est essentielle. Piaget suggère que la possibilité de représentation précède l'acquisition du langage. Cette possibilité de représentation peut être définie comme la capacité de différencier le signifiant du signifié dans un système de signification. Ce qu'il nomme « la fonction symbolique » représente donc une étape constitutive essentielle de la pensée et du développement de l'intelligence. La fonction symbolique permet de penser le monde, de se le représenter. On comprend qu'elle ne peut être que le fait d'un « sujet imaginant ». Le langage apparaît donc comme une manifestation de l'accès à la pensée symbolique.

Pour résumer, imagination et imaginaire sont définis comme des vecteurs d'apprentissages fondamentaux et d'émergence d'une pensée intelligente.

## 2 - L'imaginaire et l'imagination à l'école

Si l'imagination est bien comme l'écrit Jean Malrieu, « sur le plan de la connaissance, une forme élémentaire de représentation des possibles, indispensable à l'avènement de l'intelligence »<sup>13</sup>, sa place est incontestable à l'école et ne s'oppose nullement à la raison.

Ce mode de pensée peut être utilisé dans tous les dispositifs pédagogiques de type situation-problème, dans lesquels la démarche et la solution sont à inventer.

Elle permet également de passer d'une perception concrète à une perception abstraite qui nécessite l'accès à une pensée symbolique. On saisit en particulier à quel point la fonction imaginante est essentielle dans les démarches mathématique et scientifique. Les types de raisonnement qui y sont utilisés, comme la déduction, exigent que l'esprit puisse anticiper sur sa démarche et en saisir les aboutissements possibles.

Cette dynamique de compréhension du monde doit être activée, entraînée autant que possible. Pour ce qui concerne l'imaginaire, quelle place alors donner à ce territoire, cette géographie intime dans les apprentissages scolaires ? Et comment l'enrichir ? Peut-il être le fruit d'un apprentissage ?

Une pédagogie de l'imaginaire se voudrait à la fois un entraînement dynamique à la perception et à la conscience du réel par toutes les facultés de l'être lui permettant de ne pas limiter la perception qu'il a du monde à une perception immédiate, par des activités diverses d'exploration du monde extérieur. On se situe alors sur le plan de l'enrichissement des expériences notamment sensorielles.

Par ailleurs, l'imaginaire s'inscrit dans le langage car « tout se parle, rien de ce que nous sommes, percevons, éprouvons, rêvons, n'échappe aux mots. »<sup>14</sup> L'homme est un être pensant et parlant. Sa pensée s'accomplit dans les mots, s'y expose.

Une pédagogie de l'imaginaire devrait donc également se situer sur le plan de l'exploration du champ imaginaire par l'intermédiaire du langage. Par la mise en place d'activités liant imaginaire et langage. Car l'imaginaire se nourrit d'images qui sont traduites en mots. Il est

---

<sup>12</sup> Georges Jean, *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Casterman, 1991, p23

<sup>13</sup> Jean Malrieu, *La construction de l'imaginaire*, cité par G. Jean dans *Pour une pédagogie de l'imaginaire* p26

<sup>14</sup> Georges Jean, *Les voies de l'imaginaire enfantin*, Editions du scarabée, 1979, p18

donc nécessaire de donner la possibilité de cette traduction par un enrichissement des pouvoirs langagiers.

Car si, comme l'écrit Rilke, « pour écrire un seul vers, il faut avoir vu beaucoup de villes, d'hommes et de choses, il faut connaître les animaux, il faut sentir comment volent les oiseaux et savoir quel mouvement font les petites fleurs en s'ouvrant le matin »<sup>15</sup>, il faut également avoir la capacité de transformer en mots. Une pédagogie de l'imaginaire doit se situer sur le plan des expériences mais aussi sur un plan culturel. Il faut nourrir l'imaginaire par les sens, il faut l'armer par les mots.

## **B – Poésie, expression et stimulation de l'imaginaire**

« La poésie est l'imaginaire qui se défait de ses chaînes. »<sup>16</sup>

Yves Bonnefoy

### 1 - Définition

Dans le Robert, on trouve la définition suivante : « Art du langage traditionnellement associé à la versification, visant à exprimer ou à suggérer au moyen de combinaisons verbales où le rythme, l'harmonie et l'image sont essentiels. »

L'accent est fortement mis à première vue sur les contraintes formelles (versification, combinaisons verbales, rythme) au service d'un sens. La poésie possède effectivement des caractéristiques textuelles et linguistiques fortes qui l'identifient d'emblée. Selon Jakobson, la fonction dominante du langage poétique est centrée sur le message lui-même.

Cependant l'emploi du terme « image », si on l'entend dans le sens de « partie de l'imaginaire », laisse place à la capacité évocatrice, suggestive, et donc par l'action de l'imagination, créatrice de l'œuvre poétique.

Le but poursuivi serait celui d'exprimer ou de suggérer.

Exprimer dans son acception étymologique signifie « extraire de, presser ». Le langage poétique permettrait donc d'extraire l'essence des choses. Il s'agirait donc bien pour la poésie de dépasser la connaissance superficielle.

Suggérer laisse entendre que la poésie ne dit pas toujours directement ce qu'elle veut signifier, qu'elle a un sens caché. On évoque ici l'épaisseur sémantique, la connotation, l'implicite. Elle dit plus par « ces combinaisons verbales » qu'il n'y paraît. « Un poème dit une chose et en signifie une autre »<sup>17</sup>

Si on s'attache au sens étymologique, on constate que le terme « poésie » est issu du grec « poiêsis » dont la signification est « création ». La constante que l'on peut repérer également dans la poésie classique, académique, baroque, romantique ou moderne et contemporaine est la volonté d'invention. Cette invention se situe à la fois au niveau de la recherche langagière mais aussi du sens produit. Il s'agit d'inventer un langage pour dire de nouvelles choses.

« Le poème est essentiellement *une aspiration à des images nouvelles.* »<sup>18</sup>

### 2 - Rompre avec un usage fonctionnel du langage

Avec le groupe d'Ecouen, on peut affirmer qu'en matière de langage « les urgences fonctionnelles masquent les besoins de l'imaginaire »<sup>19</sup>. On cherche souvent à faire en sorte

---

<sup>15</sup> Rainer Maria Rilke, *Les cahiers de Malte Laurids Brigge*, cité par Bachelard dans *L'air et les songes*, op. cit., p12

<sup>16</sup> Y. Bonnefoy, cité par M.F. Artaux dans *Entre l'enfant et l'élève, l'écriture de soi*, Presses universitaires de Nancy, 1999

<sup>17</sup> Riffaterre, cité dans *La poésie à l'école*, Ministère de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche, p 7

<sup>18</sup> Gaston Bachelard, op. cit, p8

<sup>19</sup> Groupe de recherche d'Ecouen, *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*, Hachette Education,, 1992, p19

qu'un mot nomme directement, sans ambiguïté les choses que l'on veut désigner, afin que le locuteur et le récepteur se comprennent. On en est réduit alors à utiliser le langage comme un outil fonctionnel qu'on voudrait univoque. G. Jean parle de « la servilité des rapports efficaces qu'introduisent les mots entre les hommes et les choses »<sup>20</sup>.

De la même façon, on propose souvent à l'école des activités d'écriture référentielles, c'est à dire modélisées, dans lesquelles la tâche donnée aux élèves se focalise sur le respect de règles formelles, textuelles, grammaticales.

Les programmes de 2002, en donnant une place prépondérante à la littérature, à son pouvoir d'évocation, de suggestion, à la libre interprétation de chacun – dans la mesure d'une certaine cohérence avec les œuvres lues – laissent libre cours à des activités visant plus directement la créativité.

La poésie en est le fer de lance. Elle permet de dévier, de prendre les chemins de traverse du langage. Elle recherche la polyphonie. Elle engage à s'ouvrir par le pouvoir évocateur des mots, à rêver, à imaginer. Elle ne recherche pas la norme, mais au contraire le décalage.

En premier lieu, les mots possèdent intrinsèquement une épaisseur sémantique qui les rend équivoques. Chacun, locuteur et récepteur, les connote en fonction de ses expériences affectives, morales, culturelles ou sociales. Il est illusoire de penser pouvoir vider les mots de leur multiplicité.

La poésie renoue avec cette sédimentation sémantique. Elle s'en réjouit et en joue.

Par ailleurs, elle possède par nature un sens implicite derrière la fable ou le récit, les « énigmes auxquelles les poèmes confrontent ».<sup>21</sup> Cet implicite se construit par la multiplicité des sens de chaque mot, mais aussi parce que la poésie cultive les rencontres inattendues, qu'elles soient sémantiques, rythmiques ou sonores. La création langagière est faite de hasards et de surprises, comme l'ont préconisé les poètes surréalistes.

Par ailleurs, la création se place autant du côté du poète que du lecteur. Pierre Reverdy écrit que « ce n'est que quand l'œuvre a pris toute sa valeur dans la sensibilité du lecteur, qu'elle peut être considérée comme réalisée [...] ». Chaque lecteur construira le sens, la résonance d'un poème avec ce qu'il est. Un poème sera différent d'un lecteur à un autre. Chaque poème est multiple par l'acte de lecture.

Dans le cadre d'une pratique poétique en classe, il faudra proposer des activités créatrices qui libèrent et guident chacun vers cette polyphonie. Il s'agira d'activités qui rompent avec le pragmatisme d'autres exercices intellectuels et qui amèneront les élèves à prendre conscience du pouvoir qu'on peut avoir sur les mots (et non pas le contraire) mais aussi du plaisir qu'on peut trouver à écrire.

Proposer de transgresser les règles est un moyen efficace de trouver ce plaisir et de se rendre maître de son propre langage.

Cependant les exercices formels d'ateliers d'écriture ne doivent pas fonctionner vainement. Car la poésie joue avec les règles textuelles et linguistiques mais elle doit aussi nous parler du monde.

---

<sup>20</sup> Georges Jean, *Les voies de l'imaginaire enfantin*, p30

<sup>21</sup> Ministère jeunesse éducation recherche, *La poésie à l'école*, 2004

### 3 - S'approprier le monde

La poésie permet de saisir la réalité par l'investigation de l'imaginaire. Elle a une prise sur le monde réel.

Dans les activités de pratiques poétiques, l'imaginaire est sollicité « dans les potentialités du langage, et c'est pourquoi le rapport aux textes poétiques est irremplaçable: c'est en lui que prennent racine nos attitudes les plus profondes, nos aptitudes les plus fécondes à l'égard de notre langue »<sup>22</sup>.

La langue donne forme aux images créées par notre imaginaire. Elle a le pouvoir de nommer. En nommant, par l'intermédiation du langage, ces images existent. On s'approche du pouvoir performatif du langage. La poésie permet une expression toujours renouvelée de la réalité. Elle métamorphose la réalité par la création langagière, explore de nouvelles voies.

Or, mettre en mots une réalité jamais explorée par le langage est une manière de se l'approprier. La poésie permet donc une meilleure connaissance du monde et son appropriation.

Ce rapport est réciproque. La fréquentation de textes poétiques nous arme pour exprimer nos sensations, sentiments, rêves, augmente notre capacité à dire. Et dire active nos rêveries, attise nos sentiments, intensifie nos sensations.

### 4 - Rapport à soi, aux autres, au monde

La pratique de la poésie engage « un processus dynamique très personnel qui à travers l'interaction langage/imaginaire, à travers l'interaction des personnalités d'un groupe classe, structure, pour chacun, sa relation au monde, aux autres et à soi-même. »<sup>23</sup>

On a vu précédemment comment par l'action de l'imagination et du langage poétique la conscience affronte le monde, l'explore, le transforme et le fait sien. Mais une pratique langagière poétique est aussi une pratique d'inscription de soi dans le langage. Or l'utilisation du langage est une acceptation du partage. S'écrire est un peu déjà se partager. L'imaginaire est un territoire intime, le dire en poésie dévoile cet intime. Ecrire un texte est une projection de soi vers les autres, « un reflet de la personne, destiné aux semblables »<sup>24</sup>. Par le biais de l'écriture on accède à une meilleure connaissance de soi, de soi parmi les autres. Les activités poétiques n'amènent pas à un repli de soi sur soi. Elles sont fortement ancrées dans une action de socialisation.

Par ailleurs, l'appropriation de son propre imaginaire par chacun conduit à une familiarité avec les imaginaires rencontrés dont l'expression n'est plus vue comme des élucubrations étrangères à nos propres modes de fonctionnement..

C'est pourquoi on favorisera en classe autant que possible les partages collectifs, les démarches de socialisation.

## **C – Des apports théoriques au projet pour la classe**

La pratique d'activités poétiques touche trois grands champs d'investigation, qui sont autant d'entrées en matière possibles.

Le premier champ développé est celui de l'affectif et de l'imaginaire.

Le deuxième champ est celui de l'expérience, de l'expérimentation langagière.

Le dernier est celui de l'enrichissement des référents culturels.

Ces trois champs doivent se féconder les uns les autres si on espère lire activement, recevoir, percevoir et produire de la poésie.

La grande absence de confrontation à la poésie que je remarque d'emblée chez mes élèves nécessite un véritable bain poétique, c'est-à-dire la multiplication des expériences les plus

---

<sup>22</sup> Bernard Devanne, *Lire et écrire, des apprentissages culturels*, tome 2, Bordas pédagogie, 2004, p156

<sup>23</sup> Groupe de recherche d'Ecouen, *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*, op. cit., p 13

<sup>24</sup> Georges Jean, *A l'école de la poésie*, Retz, 1989

diverses, afin notamment de permettre à chacun de trouver une entrée par laquelle démarrer la familiarisation à cette voie d'expression si particulière.

Les activités poétiques mises en place englobent plusieurs domaines d'expériences : écouter/dire, lire/écrire, regarder/produire et également conserver/valoriser.<sup>25</sup>

## 1 - Ecouter/dire :

### *- Les rendez-vous poétiques :*

Une fois par semaine, à date et heure fixes, est organisé ce rituel de lecture de poèmes par des élèves et par l'enseignant. La programmation est prévue à l'avance. Chaque lecteur volontaire s'inscrit sur le tableau prévu à cet effet. Les poèmes lus sont des poèmes d'auteurs.

C'est un moment de lecture-partage. Après chaque lecture de poème, on peut échanger ses impressions, ou pas.

Chacun est invité à noter dans son lexique-florilège des expressions ou mots choisis.

### *- Les séquences de mise en voix :*

Le but de ces séances est la mise en voix d'un poème choisi par l'enseignant.

Ce poème doit préalablement faire l'objet d'un questionnement collectif afin qu'en soient dégagés les faits linguistiques et sémantiques remarquables, les sensations, sentiments, impressions procurés, tout matériau utilisable pour un travail d'interprétation vocale.

Le travail est ensuite partagé entre énonciateur et auditeur.

Le ou les énonciateur(s) dispose(nt) d'un temps de préparation pour effectuer des choix de mise en voix.

A la suite de l'énonciation s'engage une réflexion collective sur les difficultés éprouvées par les énonciateurs et les remarques des auditeurs. On analyse les trouvailles, ce qui est acquis, ou à renforcer en matière de diction.

Ces séquences poursuivent deux objectifs. Elles permettent de diagnostiquer les besoins en diction, de définir les objectifs à atteindre et les stratégies à mettre en œuvre, tout cela de manière collective.

Elles permettent également un travail de réception des œuvres, d'imprégnation, par la mise en contact avec un répertoire de textes variés.

### *- Les ateliers de diction :*

Lors des différentes situations d'énonciation, les besoins individuels en diction sont recensés par les élèves et permettent de construire une progression dans le domaine technique de la vocalisation. Ces ateliers visent à renforcer les acquisitions et à acquérir de nouvelles possibilités vocales.

Il s'agit d'exercices sur la posture, le souffle, l'articulation, le rythme et l'intonation.

### *- Les rencontres poétiques :*

Régulièrement au cours de l'année sont organisées des temps d'échanges entre classes, ou avec les parents.

Ces rencontres peuvent être préparées au sein de chaque classe ou lors d'ateliers décloisonnés. Sont également organisées des interventions ponctuelles dans les classes ou dans les lieux collectifs de l'école pour montrer des « surprises poétiques ».

## 2 - Lire/écrire

### *- Lire des poèmes, encore et toujours :*

La lecture de poèmes d'auteurs est quotidienne, rituelle.

Elle prend principalement deux formes. Elle est le plus souvent totalement gratuite. Pas d'explication, pas d'activité construite qui cible un apprentissage. Il s'agit alors - et c'est

---

<sup>25</sup> Je reprends ici la terminologie du document d'application *La poésie à l'école*

essentiel - de recevoir la poésie. Les élèves apprennent simplement à écouter les mots distribués. On peut alors prendre conscience des affinités de pensées partagées avec un auteur. Se reconnaître. Ou n'y rien comprendre. On sème alors pour plus tard... Car le temps du poème n'est pas l'immédiateté, mais la durée. Il creuse des sillons. Plus tard, peut-être, les mots se réveilleront-ils.

Parfois, on s'attarde sur un texte, ou des groupements de textes. On remarque certains effets propres au texte poétique. On les classe. On construit des outils d'analyse, qui peuvent servir comme outils d'écriture.

#### *- Les ateliers d'écriture :*

Ces ateliers d'écriture privilégient une démarche ludique, centrée sur le langage comme matériau. Les exercices proposent souvent une utilisation détournée de la langue. Les élèves y sont autorisés à braver les interdits qui pèsent sur leur travail scolaire. La norme est renversée. Ces jeux à très fortes contraintes vont libérer l'écriture des élèves.

Les images obtenues, dues à des télescopes inattendus, rendent l'enfant capable de se représenter l'écriture poétique comme un lieu où l'on forge-force l'écriture.

Ils mettent à égalité tous les élèves car la réussite n'y a pas cours.

On y cherche le plaisir du jeu langagier.

Pour que ces exercices ne tournent pas à vide, ne se figent pas dans des expériences purement formelles, on fera référence autant que possible à des référents culturels, textes d'auteurs ou certains mouvements littéraires qui ont pratiqué ces jeux, comme le surréalisme ou l'OULIPO.

Par ailleurs, les productions des élèves sont finalisées et socialisées, notamment sur le site de l'école.

#### *- Les chantiers d'écriture :*

Je reprends ici à mon compte la terminologie du groupe d'Ecouen.

Ces chantiers doivent permettre à chacun de produire un poème en référence à un poème d'auteur. Ils permettent de sensibiliser les élèves au fonctionnement d'un poème comme texte. Lors d'un échange oral, le questionnement préalable du poème, dirigé par l'enseignant, puis l'analyse collective, permettent d'en dégager la structure, les choix énonciatifs, les particularités linguistiques. Ces critères découverts, les élèves construisent un outil d'auto-évaluation qui sert aussi de guide d'écriture.

Après quelques chantiers un outil synthétisant toutes les caractéristiques des textes rencontrés est élaboré. Ces caractéristiques ont été classées par les élèves en trois catégories : effets sonores, effets visuels, sens.

Cet outil est utilisé lors des séances d'écriture lors desquelles les élèves réinvestissent des effets qu'ils choisissent.

#### *- Les ateliers avec inducteurs d'écriture :*

Dans le cadre de ces ateliers, les élèves sont invités à expérimenter leur pouvoir créateur à partir d'une situation inductrice. Le déclencheur utilisé peut être une image, des mots, une musique, une œuvre plastique, ...

Dans cette situation, les élèves sont amenés à réinvestir les compétences acquises lors des diverses activités poétiques.

### 3 - Regarder/produire

Le poème est un texte mais aussi une forme plastique. Les élèves doivent apprendre à repérer la spatialisation particulière de chaque poème et à en saisir les effets pour pouvoir s'en inspirer lors des phases d'écriture. Dans tous les poèmes rencontrés, on questionne la spatialisation et son rapport au sens.

Les effets visuels rencontrés sont notés dans l'outil de synthèse. Il s'agit de la mise en vers, en strophe, de mots-dessinés, de calligrammes, d'acrostiches, de l'utilisation du vide.

Quelques activités ont été proposées. Un texte peut être retranscrit « au kilomètre », les élèves devant alors le mettre en forme dans l'espace d'une feuille. On débat sur les différents effets de sens produits et on compare avec le texte de l'auteur.

On peut proposer de mettre en voix un poème dont la mise en espace est particulière. Comment rendre un calligramme à l'oral ?

#### 4 - Conserver/valoriser

Dans la classe, un coin poésie est mis en place, avec libre accès aux ouvrages et possibilités de valoriser une production par l'affichage ou toute autre installation.

Une anthologie de la classe est également à disposition pour conserver les textes étudiés, lus, choisis par l'enseignant ou les élèves. Elle est la mémoire poétique de la classe et une ressource pour l'aide à l'écriture ou pour les débats d'interprétation autour des œuvres, lors desquels on se réfère le plus souvent possible aux œuvres déjà lues..

Chaque élève est invité à organiser son propre florilège de textes, mais aussi d'expressions ou de mots qui lui plaisent et qui peut servir de réservoir pour l'écriture.

Les élèves ne s'investissent pas volontiers dans cette boîte à trésor. Leur comportement face à la poésie et aux activités proposées a beaucoup évolué au fil des semaines. Mais la constitution de leur anthologie personnelle, qui a pour seul but la collecte de poèmes ou extraits appréciés par chacun, qui n'est pas montrée, qui touche à l'intime uniquement, semble malaisée.

Ce n'est que lorsque je propose de faire comme des carnets de voyage, mêlant poèmes, extraits de poèmes, dessin, peinture ou toute autre forme d'expression plastique, que les élèves acceptent de s'y investir un peu plus.

Devenir pour soi seul un lecteur de poème ne se fait que par un long cheminement, une accoutumance, une appropriation qui peut être difficile. Collecter des textes qu'on aime n'est pas chose facile. Qu'est-ce qu'aimer un poème ? Lequel puis-je aimer plus que les autres et pourquoi le choisir ? Et si je l'aime, pourquoi le garder ? La rencontre avec un poème ne doit-elle pas être éphémère ?

La part de pratique poétique qui touche à l'intime seul ne peut qu'être encouragée en cherchant des entrées motivantes, mais en aucun cas être rendue obligatoire. L'aspect d'obligation pourrait paralyser la dynamique d'appropriation engagée.

## II - Analyse de pratiques

### A – Analyse de quelques situations

Comme pour toutes activités scolaires, les élèves ne se présentent pas tous égaux face à des activités poétiques qui sollicitent l'imaginaire. Principalement du fait de leur fort ancrage culturel qui favorise ceux qui ont un accès régulier à la culture. Les pratiques culturelles activent le travail de l'imagination, qui transforme les images que l'on perçoit du monde, et sont elles-mêmes des expériences nourrissantes pour l'imaginaire.

La valeur sociale de l'imaginaire est également une source d'inégalité.

La mise en place de pratiques palliant cette inégalité s'avère donc primordiale.

On veillera donc à proposer des activités qui, dans un mouvement d'aller et retour fécondant, vont enrichir l'imaginaire par les sensations, les impressions, les visions, les mots, et qui vont permettre de traduire cet enrichissement par l'écriture. Mouvement sans fin de réciprocité, d'échanges entre le monde réel et l'imaginaire par l'intermédiaire des mots.

La démarche proposée est donc tout à la fois expérientielle, affective, et culturelle.

#### 1 - Ce que nous révèle une première situation...

Cette première séquence de travail peut être qualifiée de diagnostique puisqu'elle permet à la fois de mettre à jour les représentations des élèves concernant le domaine des pratiques poétiques, et de définir les objectifs à poursuivre.

Je propose à mes élèves de lire un poème d'Alain Boudet, « Je vous écris... »<sup>26</sup> afin de favoriser une discussion sur le rôle de la poésie.

La réception s'avère difficile. Les images poétiques sont perçues et comprises dans leur sens littéral.

« Pourquoi la terre fume ? Elle ne fume pas la terre ? »

Les élèves s'attachent obstinément au sens du texte, à ce qu'il nous raconte.

Ils sont également surpris de l'absence de rimes.

Un sondage oral permet de confirmer l'importance de la forme dans les représentations qu'ils se font de la poésie.

Après repérage de la « superstructure » du texte, proposition leur est faite d'écrire un texte en conservant la structure répétitive de l'auteur.

La production s'avère extrêmement laborieuse. Une élève me dit : « On n'est pas des poètes. » Cette remarque montre peut-être la sacralisation de la poésie, mais surtout le manque cruel de pratiques poétiques. Car je n'ai jamais entendu un élève dire qu'il n'était pas un écrivain quand on lui demandait d'écrire la suite d'un conte, par exemple. Simplement parce qu'il est habitué à cette pratique qui ne lui paraît pas étrangère, qui ne l'effraie pas.

La remarque de cette élève ne relève pas de l'indiscipline ou d'une quelconque forme d'insolence ou de refus du travail scolaire, mais plutôt d'une grande inquiétude. Elle signifie : « On me demande de faire une chose pour laquelle je ne suis pas outillée, armée. Cet exercice ne fait pas partie du panel de mes possibilités scolaires. Je n'ai pas de réponse à ce problème ». Car les élèves s'habituent à des exercices normés, balisés, dans lesquels on ne leur demande pas d'investissement d'ordre intime et pour lesquels on les arme.

Les élèves montrent un souci d'efficacité face au travail qu'on leur propose.

On sait la grande force d'inertie que représentent les habitudes. La surprise de la poésie a découragé mes élèves au premier abord.

Les textes produits montrent que la réponse trouvée par la plupart d'entre eux à cette surprise est l'inflation « poétique », l'utilisation d'un lyrisme extrêmement commun, d'images

---

<sup>26</sup> Cf annexe 1

rigidifiées, vidées de leur sens. Images conventionnelles qui ont perdu leur pouvoir imaginaire<sup>27</sup>. Cette réponse est peut-être permise par le ton du poème.

Au cours du travail, plusieurs élèves me demandent : « C'est bon ce que j'ai écrit ? »

Cette remarque est le signe de leur enfermement dans un désir de bien faire qui rigidifie leur démarche d'apprentissage, et de leur passivité. Ils attendent de l'adulte une validation de la réponse qu'ils apportent et qui paraît leur être extérieure, choisie dans une typologie des réponses scolaires connues par eux.

Or, les pratiques poétiques doivent justement venir bousculer cette relation didactique aliénante, et cette relation passive aux apprentissages.

Par la réappropriation de sa parole, de son langage et de son imaginaire, l'élève doit pouvoir construire les outils de sa liberté.

Cette première séquence diagnostique me permet de déterminer les objectifs que je souhaite poursuivre :

- faire entendre, partager la voix de la poésie par la lecture quotidienne de textes d'auteurs ;
- libérer l'écriture et l'imaginaire par la pratique de jeux d'écriture (décomplexer les élèves, les désinhiber, leur permettre de prendre le pouvoir sur leur propre langage) ;
- construire des outils d'analyse de poèmes, pour permettre de circonscrire l'objet « poème » afin de décharger les élèves de leur angoisse de l'inconnu, et de les utiliser pour écrire ;
- nourrir l'imaginaire par des expériences sensorielles, corporelles et intellectuelles variées.

## 2 - Quelques étapes significatives dans la progression

### **Un premier atelier d'écriture**

Deux jeux d'écriture sont proposés en une séance.

Le premier est le jeu des « Pourquoi/Parce que ». C'est un jeu très facile qui doit agir comme libérateur, presque comme exutoire. Ce jeu se joue à deux. Le premier écrit une phrase qui commence par « pourquoi », le second, dans le même temps, une réponse qui commence par « parce que ». On lit ensuite le résultat. Le décalage déclenche le rire et le plaisir, et des rencontres absurdes qui peuvent parfois faire éclore des images poétiques.

On constate plusieurs phénomènes en lisant quelques productions<sup>28</sup> : le premier est qu'en rendant une sorte de liberté d'expression, certains en profitent pour sortir du cadre autorisé par les règles de classe. Jouer avec les limites s'avère risqué. C'est l'occasion de faire le point sur la différence entre s'autoriser à produire des non-sens, de l'absurde, de l'humour et s'autoriser à être vulgaire. Le deuxième est la prolifération d'approximation comme « parce que c'est comme ça », ou de phrases types qui reviennent dans presque chaque production « Pourquoi tu l'aimes ? ». Elles démontrent la difficulté des élèves à lâcher prise, de se départir de leurs préoccupations quotidiennes, du langage et des plaisanteries convenues et contraintes par le groupe. C'est une manière fallacieuse de parler de soi. Elles masquent une parole authentique. Ces phrases démontrent également la fausse idée qu'ils se font de la subversion.

Les élèves ont l'habitude d'avoir une idée de la réponse attendue pour chaque situation scolaire. Ce type de situations les bouscule dans leurs habitudes scolaires. Et les poussent à inventer un nouveau comportement, de nouvelles réponses.

Je choisis en deuxième partie de séance le jeu des cadavres exquis. Il permet une entrée en matière très ludique, la possibilité de faire des références culturelles et de travailler sur la construction de phrases simples en réinvestissement d'un travail d'ORL. C'est également un jeu d'écriture en équipe qui va permettre d'instaurer une relation d'aide entre les partenaires, un esprit de mutualisation que je favoriserai autant que possible.

Dès cette première séance, l'émulation due aux vertus de l'imitation fait ses preuves.

---

<sup>27</sup> Cf annexe 2

<sup>28</sup> Cf annexe 3

On constate encore dans les premières séries, l'envie maladroite de faire rire coûte que coûte. Mais aussi une « timidité » dans les choix des rédacteurs. Les deuxièmes séries des mêmes groupes montrent une acceptation des règles d'écriture - pas de vulgarité -, et déjà pour certains un enrichissement des groupes de mots proposés.<sup>29</sup>

Cette première séance, tout comme la séquence diagnostique, montre la difficulté des élèves à utiliser la langue autrement que de manière utilitaire, efficiente et prouve la nécessité dans un premier temps de ces exercices de jeu qui vont agir comme libérateurs de l'écriture.

### **Quelques exemples d'ateliers :**

#### *Les mots-valises :*

Les élèves sont dans un premier temps invités à découvrir le principe de construction d'un mot-valise.

Je leur demande de m'expliquer ce qu'est un « rhinocérossignol », mot-valise inventé par Yak Rivais.

Certains, très sérieux, tentent de trouver de quel animal il peut bien s'agir. Mais d'autres perçoivent d'emblée le subterfuge. Et expliquent très vite la formation du mot.

Les élèves cherchent des mots-valises. Les erreurs de certains sont l'occasion d'affiner le principe de construction.

Les mots inventés sont tous notés au tableau au fur et à mesure, ce qui a un effet très visible d'émulation. Les trouvailles de quelques uns motivent les recherches des autres.

Certains, en panne d'inspiration, sont aidés par d'autres qui leur imposent le premier terme du mot-valise.

Tous les mots-valises sont mutualisés, regroupés pour la séance suivante.

On y lit des mots-valises suivis de leur définition, tous produits par Yak Rivais.<sup>30</sup> Les caractéristiques de ces définitions sont repérées, permettent de construire un guide d'écriture et de relecture.

Chacun choisit un mot-valise dans la liste commune, ou en invente un nouveau. (Certains ont cherché et trouvé des dizaines de mots-valises entre les deux séances !) La plupart des élèves choisissent leurs propres trouvailles. Mais cette mutualisation permet de ne pas pénaliser les élèves mécontents des leurs et qui seraient bloqués pour la suite du travail. Elle favorise également une atmosphère d'entraide et d'absence de jugement de valeur, propre à l'émergence de l'écriture et de la création.

Les élèves, dans cette situation, se sont montrés prolifiques. Leur plaisir était palpable.

Les contraintes d'écriture ont été rapidement et efficacement intégrées.

Dégagées de la gestion des contraintes d'écriture, le seul travail des élèves consiste en un exercice de création et d'invention.

Cette multiplication des productions me paraît significative, car ces mêmes élèves sont ceux qui se trouvent paralysés devant leur page blanche dans d'autres situations de production d'écrits.

Même si les mots-valises produits ne sont pas tous inventifs et drôles, tous les élèves ont cherché, puis écrit.<sup>31</sup>

Enfin, les phases collectives révèlent leur importance. Ces temps d'échange collectif valorisent les propositions, créent des liens entre pairs, et une communauté d'expérience. Elles créent et soutiennent le désir d'écrire. « La parole entraîne la parole, les imaginaires se rencontrent, les mots appellent les mots. »<sup>32</sup>

---

<sup>29</sup> Cf annexe 4

<sup>30</sup> Cf annexe 5

<sup>31</sup> Cf annexe 6

<sup>32</sup> Georges Jean *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, op.cit., P99

Les phases collectives nous font ressentir à la fois notre différence et notre appartenance à un groupe.

*L'écriture effervescente :*

Cet atelier a marqué un tournant dans les pratiques de la classe, car les élèves y ont découvert les vertus suggestives de la liste.

Il s'agit d'un exercice au cours duquel les élèves doivent choisir trois mots dans des textes lus oralement par l'enseignant.

Ces trois mots sont inscrits dans des colonnes.

Dans un temps donné très court, on doit remplir ces colonnes par des mots que nous suggèrent les trois premiers. D'abord d'un point de vue idéal, puis dans un second temps, d'un point de vue phonétique.<sup>33</sup>

Ensuite, on écrit un texte de 10 lignes avec tous ces mots, en 10 minutes.

Lors d'une deuxième séance, les élèves, regroupés par trois, doivent produire un unique texte en utilisant leur première production individuelle.

Cette situation présente des règles très contraignantes, à la fois dans l'écriture mais aussi dans la gestion du temps imparti. Les contraintes formelles et de temps existent pour « forcer » l'écriture, éviter la page blanche, pousser à des rencontres hasardeuses et fécondes.

Dans la première séance, la production de la liste rejoint en quelque sorte le procédé analogique de la rêverie. Les élèves expérimentent la dynamique des associations d'idées ou de sons. Et découvrent que les mots n'existent pas seuls, qu'ils en appellent d'autres. Que chaque individu ne produit pas les mêmes analogies, avec les mêmes mots de départ. Ils saisissent que les mots sont *leurs mots*, qu'ils partagent avec eux une histoire intime.

Puis les élèves doivent ordonner les images de cette rêverie. Le principe d'ordre choisi peut être celui du désordre, de l'absurde surréaliste. Mais c'est un choix. Les textes produits par les élèves qui choisissent ce principe montrent d'ailleurs une très grande cohérence de ton.

L'absurde n'est plus un accident comme dans les phrases écrites selon les lois du « cadavres exquis » mais bien un but poursuivi, qui oblige à se construire ses propres contraintes.

D'autres élèves, plus rationnels, cherchent à tirer leur texte vers un mode narratif ancré dans la réalité.<sup>34</sup>

Le travail en groupe proposé lors de la deuxième séance peut paraître superflu. Et pourrait être vécu comme aliénant pour certains élèves désirant préserver leur travail.

Il me semble que cela n'a pas été le cas. La majorité des élèves de cette classe aime partager et être en démonstration. Ce temps de travail à trois a permis un temps de plaisir partagé en comité restreint. Les groupes ont été constitués par affinité dans cette perspective. Et aucun ne m'a semblé perturbé par l'idée d'avoir à détruire sa production. Le défi proposé était motivant. Ils se sont lancés dans l'aventure.

Par ailleurs, certains élèves avaient eu plus de difficultés à écrire lors de la première phase individuelle. Il me paraissait intéressant de leur faire partager un moment de travail collectif afin de leur permettre d'observer leur camarade au travail, et d'être emporté par une dynamique de groupe.

Cela a également été pour certains l'occasion de faire un travail de décentration par rapport à leurs habitudes, leurs « tics » d'écriture. La production de Damien est exemplaire à cet égard. Cet élève, au contraire des autres en général, écrit systématiquement à la première personne, même quand la contrainte ne s'y prête pas. Dans la production collective à laquelle il a participé, toute trace d'inflation du « je » a disparu. Stimulé ou obligé par les autres voix de son groupe, il a été bousculé dans ses schèmes d'écriture et contraint à une nouvelle expérience.<sup>35</sup>

---

<sup>33</sup> Cf annexe 7

<sup>34</sup> Cf annexe 8

<sup>35</sup> Cf annexe 9

## **Quelques ateliers d'écriture plus tard...**

### **Ecrire à partir d'une production plastique, ou pourquoi il ne faut pas s'enfermer dans des exercices formalistes à répétition et un seul modèle référentiel :**

Les objectifs de cette séquence étaient d'utiliser les correspondances artistiques comme inductrices d'écriture poétique.

Dans un premier temps, chaque élève a peint au doigt une série de postures d'un camarade sous forme de silhouette lors d'une séance de danse.

Nous avons observé les productions, et les avons éclairées par les œuvres peintes au doigt par Henri Michaux.

Plus tard, les élèves, par groupe de 8 ou 9, ont cherché des mots que leur inspiraient les productions plastiques affichées. Les mots ont été classés. Puis les élèves ont été conduits à écrire des phrases à partir de ces mots.

Ce travail d'écriture a joué comme révélateur des obstacles qu'on peut construire en pratiquant des ateliers d'écriture utilisant les mêmes procédés.

J'attendais des mots en rapport avec les sensations ou impressions laissées par la danse. J'attendais des mots en relation avec l'image d'alphabets que rendaient toutes ces productions alignées. Je les attendais car ils étaient préparés par de précédents travaux, en expression corporelle et arts visuels.

Ne sont venus que des termes franchement descriptifs (silhouette, forme, ombre...) ou d'un descriptif plus absurde (fourmis, pingouins, ...).

D'ailleurs quelques productions ont pris la forme d'un inventaire. Un travail individualisé de reprise de ces textes permet de s'en éloigner, en augmentant simplement la contrainte d'écriture. Si on demande d'écrire des phrases qui contiennent 3 ou 4 termes des listes, on passe facilement de la forme « Il y a + GN » à la forme « GN+GV ».<sup>36</sup>

C'est l'occasion de percevoir que la grammaire, comme les contraintes textuelles, sont des moyens de préciser sa pensée, et d'en améliorer l'expression.

Les phrases produites par les élèves sont toutes, à quelques rares exceptions près, dans la lignée des phrases de types « cadavres exquis ».<sup>37</sup>

Je constate que mes élèves, sous prétexte de jeux libérateurs, s'enferment dans une forme qui leur paraît sûrement amusante mais qui doit être dépassée.

Par ailleurs, percent ici et là des bribes de paroles plus intimes, qui ne demandent qu'à s'échapper.<sup>38</sup>

Il est temps de passer à une autre étape – tout en continuant d'autres types de jeux littéraires.

### **S'immerger dans la production d'un poète : le monde de Jean-Pierre Siméon**

Sous l'influence du document d'application sur la poésie, je propose à mes élèves d'écouter le chant de ce poète que nous avons rencontré ponctuellement jusque là.

Nous engageons notre travail par des jeux d'intrus qui permettent d'entrer dans les recueils et de s'imprégner du langage particulier, des thèmes chers, de la syntaxe.

Je lis des poèmes, nous lisons des poèmes de Jean-Pierre Siméon.

Nous partageons nos impressions. Nous le rapprochons d'autres poètes.

A la suite de ce travail d'immersion, d'imprégnation, je distribue 2 ou 3 vers par élève, glanés dans les poèmes à disposition parmi ceux qui n'ont pas été lus. Et j'engage chacun à écrire un texte qui doit comprendre ces morceaux perdus de poèmes.

Et chacun s'y engage avec force conviction.

Et force difficultés également pour certains. Je propose toujours d'utiliser la médiation de la liste, qui convie à une activation de l'imaginaire par l'analogie, l'association d'idées, et qui

---

<sup>36</sup> Cf annexe 10

<sup>37</sup> Cf annexe 11

<sup>38</sup> Cf annexe 12

concrètement donne des repères – les mots – utilisables dans le texte à écrire. Ces repères rassurent ceux qui pensent n’avoir rien à dire.

Tous les premiers jets écrits sont dans le ton des poèmes de Jean-Pierre Siméon.

Certains ont été inspiré par des analogies idéelles, thématiques, d’autres, plus rarement, phonétiques.

Tous présentent une structure thématique et syntaxique en cohérence avec les vers à intégrer.

Les textes sont évidemment à retravailler.

Pour ouvrir la deuxième séance d’écriture, je lis deux textes d’élèves, remarquables dans le réinvestissement qui y est fait de deux effets repérés lors de nos multiples lectures, la répétition et la chute finale.

Les auditeurs repèrent immédiatement ces effets sonores et de sens. Ils sont étonnés que certains se soient autorisés à faire « comme des poètes », mais constatent qu’indéniablement l’effet produit améliore le sens du texte, que l’effet fait sens.

Pour être spectatrice privilégiée de la réflexion que chacun va mener pour améliorer son texte, et pour permettre une différenciation maximale, je choisis l’entretien individuel dirigé.

Chacun me lit son texte, tente d’y repérer un sens et cherche comment dévoiler ce sens en modifiant la forme.

J’aide par des questions :

« Qu’est-ce qui est important dans ce texte ? »

« Comment l’as-tu dit ? »

« Y a-t-il un vers plus important que les autres à mettre en avant ? »

« Comment le mettre en avant ? Par quels procédés ? »

« Qu’aimes-tu dans ton texte ? »

« Y a-t-il des éléments que tu trouves gênants quand je te lis ton texte ? »

« Peux-tu faire l’économie de certaines parties ? Peux-tu simplifier ? »

Ces questions, ainsi que la lecture par l’adulte, les obligent à avoir un regard critique, distancié sur leur production. C’est également un exercice de prise de conscience du sens qu’ils ont désiré donner à leur texte et des procédés souvent maladroits qu’ils ont utilisés. Subitement, ils entendent leur propre voix.

Dans ces productions, on constate qu’il faut reprendre le découpage en vers. Une simple relecture des textes de Jean-Pierre Siméon leur fait prendre conscience que ce découpage n’est pas dû au hasard et qu’il fait sens, que souvent il met en valeur le terme d’une phrase en le rejetant à la ligne.

Par ailleurs, nombreux sont ceux qui ont utilisé, volontairement ou non, le procédé de la répétition – du fait peut-être du caractère incantatoire des poèmes de l’auteur. Il est parfois simplement mal mis en valeur dans leur texte. Une simple lecture leur permet d’entendre, de prendre conscience de ce choix, puis d’en améliorer l’utilisation<sup>39</sup>.

Dans le texte de Noémie, il me semble qu’il faut reprendre la progression du poème. Après un simple questionnement sur le sens de son texte, je comprends qu’elle a voulu dialectiser le calme de la nuit et le surgissement de mauvais rêves. Elle voit immédiatement qu’il suffit d’inverser les deux pôles de la dialectique pour mieux les valoriser et créer un effet de surprise, une chute et par effet de retour une tension dans tout le texte.

Certains textes ont une forme encore très narrative. Dont certains se détachent avec difficulté.

Enfin, il est intéressant de remarquer que ceux qui font preuve d’une plus grande maîtrise formelle sont aussi ceux qui écrivent des textes plus « froids », plus impersonnels. On assiste à une inversion relativement prévisible entre les « bons » élèves, et ceux qui sont plus en difficulté. Le fait d’être en difficulté, en recherche, rend peut-être plus ouvert, moins rigide.

Le texte de Noémie, qui est une élève au parcours fragile, est encore une fois exemplaire à cet égard. Son *tremblement* et son *incertitude* n’empêchent pas le surgissement d’un sentiment vécu, ressenti

---

<sup>39</sup> Cf annexe 13

Ceux qui habituellement savent répondre en toutes circonstances sont peut-être capables de trouver une réponse formelle adaptée, mais moins de se laisser découvrir. Leurs textes sont souvent plus travaillés formellement mais moins spontanés.

### **Où l'on perçoit une pensée qui émerge...**

#### **Une séquence d'écriture : le haïku**

Cette séquence a été l'occasion d'expérimenter l'apport des expériences sensorielles pour l'acte d'écrire, ainsi que l'influence prépondérante du modèle textuel.

J'ai d'abord amorcé le travail par la lecture régulière de haïkus. A la suite de cette phase d'imprégnation, les élèves ont pu discerner les caractéristiques sémantiques et formelles de ce type de texte poétique. Ces caractéristiques ont été synthétisées sous forme de tableau.

Quelques éléments biographiques de Basho, moine et poète japonais dont le père était un fameux samouraï, ont frappé l'esprit des enfants et ont permis une adhésion générale et enthousiaste au projet d'écriture.

Pour écrire des haïkus, nous avons décidé de prendre le temps de contempler la nature lors d'une promenade silencieuse. Les élèves étaient invités à noter sur une feuille tous les mots ou assemblages de mots inspirés par cet environnement.

En classe, ces notes, ainsi que le tableau de synthèse, ont servi d'aide à l'écriture de haïkus.

L'étude des productions révèle plusieurs éléments signifiants.

Le premier d'entre eux est l'importance de l'utilisation du tableau de synthèse des caractéristiques formelles et sémantiques des haïkus dans la phase d'écriture.

En effet, les notes prises en plein air prennent la forme d'un inventaire descriptif. Un catalogue de souvenirs sensoriels – images, sons, sensations<sup>40</sup>.

En classe, sous l'effet des contraintes textuelles, ces notes se transforment rapidement et aisément en textes de type haïku. C'est notamment le cas de Noémie, chez qui la caractéristique « expression d'une contradiction » a structuré la pensée et permis l'émergence d'un sens très fort.<sup>41</sup>

Chacun peut prendre conscience de l'utilité de la grammaire, de phrases ou de textes, et des caractéristiques textuelles comme moyen de construction de la pensée, de l'effet libérateur des contraintes langagières.

Par ailleurs, on peut remarquer sur les feuilles de travail de certains la force entraînée de l'acte d'écriture même. On voit bien comment cet acte agit comme une activation de l'imaginaire, comme mouvement mobilisateur et producteur d'associations d'idées. Les mots libérés ne finissent pas de s'enchaîner les uns aux autres. Et dans ce mouvement libérateur, la pensée se précise, la maîtrise langagière s'accroît. Le brouillon d'Alexis en est un exemple frappant<sup>42</sup>. On le voit passer d'une pensée descriptive à une pensée expressive. C'est l'affirmation d'une vision personnelle du monde.

On constate également chez certains le réinvestissement spontané, voire involontaire d'associations hasardeuses, créatrices d'images nouvelles. C'est le cas de Chirine lorsqu'elle associe les mots « chaussure » et « ronce » écrits séparément sur son brouillon<sup>43</sup>. Pour l'avoir vue à l'œuvre, je sais qu'il ne s'agit en aucun cas d'un exercice formel qu'elle se serait imposé, mais d'une bienheureuse et inexplicable trouvaille.

Le langage est devenu champ d'investigation et moyen d'expression. Les images s'y font parfois involontairement, mais c'est le privilège de la poésie de rendre visible ce qui est indicible.

A l'intérieur des contraintes textuelles imposées, les sujets se disent, et forgent leur langue.

Enfin, il est apparu avec évidence au cours de cette séquence à quel point le mode de pensée exprimé par le haïku, fait de sérénité et de fulgurance mêlées dans le même élan inachevé,

---

<sup>40</sup> Cf annexe 14

<sup>41</sup> Cf annexe 15

<sup>42</sup> Cf annexe 16

<sup>43</sup> Cf annexe 17

s'est trouvé en adéquation avec le besoin des élèves de dire le monde qui les entoure et a favorisé l'expression de leur spontanéité.

### 3 - Pour conclure...

Au fil des expériences poétiques menées dans ma classe, la nécessité m'est apparue de faire coïncider plusieurs facteurs pour favoriser l'écriture poétique.

Le premier facteur est la qualité des textes d'auteurs et leur adéquation avec les préoccupations de chacun. Leur présence doit être constante dans la classe. Ils doivent être lus, relus et envahir le quotidien scolaire.

Le deuxième est l'exercice de la liberté d'expression. Que ce soit par des ateliers d'écriture, par les débats interprétatifs, par des exercices de réceptions des œuvres – diction, productions sonores, visuelles... – l'expression personnelle des élèves doit être sollicitée en permanence et protégée.

Le troisième facteur enfin est la prééminence de l'enrichissement culturel, sensoriel et intellectuel, la multiplication des expériences sur le monde comme autant de visions nourissantes.

Tous ces facteurs n'ont pu agir efficacement que dans la construction d'une progression, d'un approvisionnement progressif, d'une rencontre guidée entre la poésie et les élèves, à travers l'utilisation du langage.

## **B – L'évaluation**

### 1 - Evaluer l'interaction Imaginaire/Poésie ?

L'enrichissement de l'imaginaire est un cheminement, un parcours personnel, intime qui ne se laisse pas facilement observer.

La production de textes poétiques en tant qu'expression d'un sujet imaginant est un exercice intrinsèquement subjectif.

Comment alors évaluer l'enrichissement d'un imaginaire et son expression ?

Il faut trouver des indicateurs, des outils d'évaluation adéquats et des situations d'utilisation de ces outils.

### 2 - Des outils et des situations d'évaluation

#### **Les situations d'écriture :**

Pour évaluer, on s'intéressera plus particulièrement aux pratiques appelées « ateliers avec inducteur d'écriture », car ce sont les situations dans lesquelles les contraintes sont les moins fortes et au cours desquelles les apprentis « écrivains » vont avoir la possibilité d'exercer leur pouvoir langagier pour exprimer une parole personnelle. Situation privilégiée de réinvestissement des explorations menées dans toutes les activités.

Les outils d'évaluation des élèves et de l'enseignant sont différents. (Lors des ateliers d'écriture et des chantiers d'écriture, on construit communément une grille d'écriture qui sert de guide de relecture et de grille d'évaluation pour tous.)

L'évaluation des élèves ne peut être référentielle, c'est à dire confrontation d'une réponse à un outil de référence, puisque les textes produits sont écrits sans contraintes formelles. Une évaluation possible est la confrontation avec les pairs mais leur appréciation est subjective et aléatoire car chargée affectivement.

Une autre évaluation possible est la confrontation avec les textes d'auteurs lus ensemble. Quoi de plus encourageant et de plus gratifiant que de constater que le texte d'un camarade nous évoque un poème écrit par un poète !

On peut également évaluer un texte produit à l'aune de son pouvoir évocateur. Plus le texte lu provoquera en chacun, ou en quelques uns, une activation de l'imagination et de l'imaginaire, plus on l'évaluera positivement. Cette activation peut être évaluée elle-même lors de discussions collectives par l'expression des images provoquées par la lecture.

Pour l'enseignant, plusieurs critères d'évaluation sont intéressants à observer, résumés dans ce tableau :

<b>Savoirs</b>	<b>Savoir-faire</b>	<b>Savoir-être</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- connaître des tournures syntaxiques variées</li> <li>- reconnaître des expansions du GN</li> <li>- enrichir son vocabulaire</li> <li>- connaître et reconnaître les effets sonores, visuels, sémantiques de textes poétiques</li> <li>- connaître des référents culturels</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- réinvestir certaines des caractéristiques langagières et plastiques des textes poétiques dans un texte personnel</li> <li>- se référer à des textes d'auteur comme « figure tutélaire » pour écrire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- s'investir dans un travail d' « écriture de soi » (trace de vision ou représentation personnelle)</li> <li>- affirmer sa personnalité</li> <li>- prendre confiance en soi</li> <li>- accepter de partager ses émotions, sensations, sentiments</li> </ul>

Les compétences acquises ou en cours d'acquisition peuvent être observées par l'étude des productions des élèves mais aussi dans les entretiens individuels que l'on peut avoir lors des séances de réécriture des textes.

### **Situations de diction :**

Les situations de mise en voix de poèmes mettent en jeu à la fois des savoirs et savoir-faire techniques ainsi que des savoir-faire et savoir-être expressif donc de l'affectif et de l'imaginaire.

On y construit un outil commun d'évaluation élève-enseignant, servant à diagnostiquer les besoins techniques et expressifs et à évaluer individuellement les progrès.

<b>Savoirs</b>	<b>Savoir-faire</b>	<b>Savoir-être</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- connaître l'importance du rythme, de la prosodie</li> <li>- connaître les caractéristiques du langage poétique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- savoir utiliser sa voix (timbre, hauteur, intensité, articulation) , sa respiration pour dire un poème</li> <li>- savoir prendre une posture adéquate pour utiliser au mieux sa voix</li> <li>- interpréter un poème avec son corps, sa voix, son visage, ses yeux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- accepter de s'engager physiquement dans l'interprétation d'un poème</li> <li>- mettre en jeu son imaginaire dans l'interprétation</li> <li>- accepter de partager ses émotions, ses sensations, ses impressions, ses sentiments</li> <li>-prendre confiance en soi</li> </ul>

### **Les débats collectifs d'interprétation :**

Ces débats peuvent suivre une lecture de textes d'auteurs, ou de productions orales ou écrites des élèves. Ils peuvent prendre la forme de débat d'interprétation, ( échanges d'impressions, de sensations...) ou d'évaluation. Ils sont aussi des moments privilégiés pour évaluer un certain nombre de compétences :

Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être
<ul style="list-style-type: none"> <li>- connaître des textes d'auteurs auxquels se référer</li> <li>- savoir exprimer son opinion de manière nuancée et claire</li> <li>- connaître les outils qui permettent d'évaluer les caractéristiques techniques d'un texte poétique et de les apprécier</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prendre place dans un débat collectif</li> <li>- savoir exprimer ses sentiments, sensations, impressions dans une langue précise</li> <li>- exprimer son appréciation et la confronter à celle des autres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- accepter de partager ses sentiments, sensations, impressions</li> <li>- aiguïser son esprit critique</li> <li>- affirmer sa personnalité en affirmant ses goûts et ses préférences</li> <li>- développer son sentiment d'appartenance à un groupe</li> <li>- prendre confiance en soi et en sa particularité</li> </ul>

### Des critères plus diffus :

On peut évaluer l'investissement des élèves dans cette démarche intime par la modification de certains comportements.

L'observation de la fréquence des visites que chacun rend au coin poésie de la classe apporte des indications sur le degré d'investissement. Lors de ces visites, on peut également observer l'évolution des pratiques. Lecture-éclair de poèmes, lecture de recueils entiers. Lecture d'anthologie ou de recueils d'auteur. Lecture hasardeuse ou recherche d'un texte en particulier.

On peut également noter l'assiduité des inscriptions au rendez-vous poétique.

L'utilisation de l'anthologie personnelle est aussi un critère remarquable. Il démontre un investissement avancé dans les pratiques poétiques.

On évalue alors la curiosité, l'ouverture, l'autonomie, la construction d'une personne, avec ses goûts naissants et son esprit critique qui s'aiguïse, mais aussi le besoin de poésie qui émerge.

Toutes ces compétences doivent être observées et évaluées dans la durée et dans leur évolution.

### C – Bilan des apprentissages et transfert de compétences

Au cœur de mon travail et de ma réflexion, j'ai placé des apprentissages liés à la construction, à l'affirmation et à l'expression d'une personnalité en devenir par le biais des pratiques poétiques et de l'enrichissement de l'imaginaire.

Cependant la pensée et l'imaginaire d'une personne se construisent et s'expriment par et dans les mots. C'est pourquoi, ces apprentissages passent par le renforcement de la maîtrise du langage.

Parmi les compétences en ORL renforcées par les pratiques mises en place, on peut citer l'enrichissement du vocabulaire, la familiarisation avec la polysémie, l'utilisation du contexte pour comprendre le sens d'un mot, la perception du pouvoir évocateur des mots, la modification et la diversification des tournures syntaxiques employées, l'emploi des compléments, des expansions du groupe nominal pour affiner l'expression d'une pensée.

De plus, la fréquentation de tournures détournant la norme a renforcé la conscience de la norme syntaxique.

Au-delà d'une initiation à l'aspect technique de la poésie – reconnaissance des rimes, de la spatialisation particulière, des rythmes, repérage des effets sonores... - les compétences textuelles propres à la poésie ont été améliorées ou découvertes. Capables de créer une image poétique, d'engendrer une tension par la progression dans le texte et la mise en place d'une

chute, d'utiliser la répétition comme une psalmodie, de mettre en valeur les termes clés d'un texte, les élèves ont appris à produire un sens fort, à transposer dans l'écriture leur vision du monde, et à laisser transparaître le surgissement de leur pensée qui devient dicible.

Par ailleurs la fréquentation régulière d'auteurs a considérablement augmenté la connaissance de référents culturels, et par conséquent la capacité à mettre en réseau les textes lus, à les comparer, à en faire une lecture interprétative, à les goûter.

Ces apprentissages se sont avérés nécessaires en tant que vecteurs d'autres apprentissages. L'amélioration des moyens langagiers et de la connaissance des aspects techniques de certains textes, la familiarité entretenue avec les auteurs ont été elles-mêmes des outils d'enrichissement de l'imaginaire et de son expression.

Nombres de compétences sollicitées lors des activités poétiques sont des compétences transversales.

Par exemple, les débats d'interprétation littéraire sont plus riches et des passerelles sont construites entre la poésie et d'autres formes littéraires.

J'ai pu remarquer par ailleurs lors d'un cycle de danse l'enrichissement des propositions d'expression et d'interprétation des élèves, ainsi que l'amélioration de leur engagement dans la voie des correspondances artistiques. C'est sur leur proposition qu'ils ont dansé des poèmes. Certains ont pu aller jusqu'à intégrer des mots à leur chorégraphie.

J'ai toujours tenté avec d'autres classes de lier la danse et les arts visuels. Ces séances ont toujours été laborieuses, car isolées, décalées. A la suite du travail sur l'imaginaire entrepris cette année, les réponses sont nettement plus inventives, plus riches de référence, le vécu des élèves plus sereins face à ce type d'expérience.

Je me sens en présence d'imaginaires fécondés qui s'expriment, de personnalités qui s'affirment...

On observe également un progrès évident de l'investissement personnel dans les situations-problèmes, dans lesquelles l'élève construit ses propres démarches. La poésie nécessite un engagement de chacun par la réappropriation de son propre langage et la construction de sa personne. Cet engagement ne semble pas cesser de progresser et ne se limite pas aux seules activités poétiques. Les élèves ont amélioré leurs capacités à appréhender la nouveauté et à inventer de nouvelles solutions.

La confiance en soi des élèves semble également être améliorée. La prise de parole est plus aisée pour tous dans toutes les situations.

L'imaginaire activé est susceptible de se déployer dans tous les champs disciplinaires.

Une pratique à long terme permettrait de mesurer plus précisément les progrès, l'amélioration des réussites dans chaque discipline.

## Conclusion

Dans notre classe, nous avons donné à la poésie une place royale. Elle est devenue une reine indispensable que l'on fête quotidiennement.

Chacun peut y puiser ce qu'il cherche sans forcément en rendre compte. Et « vivre en poésie » s'il le souhaite.

Par l'exploration des multiples voies du monde, par des expériences sensorielles, sensibles, intellectuelles et langagières, nous avons recherché l'enrichissement de nos imaginaires.

Par cette exploration, j'ai engagé mes élèves à des rencontres.

Parce que l'école doit être un lieu de partage culturel, ils y ont rencontré des poèmes, des auteurs. Ils s'y sont confrontés, se les sont appropriés. Nous y avons cherché un enrichissement réciproque, les auteurs nous faisant pénétrer dans leur imaginaire, et nous, achevant leurs textes par nos lectures.

Parce que la poésie est l'expression d'un sujet pensant, ils se sont engagés dans une rencontre avec eux-mêmes, mais toujours dans le groupe, et par l'action groupe.

Ces pratiques ont permis aux élèves d'améliorer leurs capacités langagières et textuelles, d'utiliser ces moyens langagiers dans une dynamique d'écriture poétique, d'enrichir leurs expériences et de les mener vers une exploration active et imaginante du monde, mais aussi de réconcilier en eux l'élève et le sujet. De les prendre en compte dans leur globalité dans un contexte scolaire. De leur faire prendre conscience que les apprentissages ne sont pas leurs ennemis. De les rendre autonomes et plus confiants.

Ces apprentissages représentent l'acquisition de moyens de construire une vraie liberté pour chacun. La liberté d'exercer son langage propre, de construire et d'exprimer une pensée singulière, de se confronter au monde, de le faire sien. L'expérience langagière permet de comprendre ce qui nous singularise et ce qui nous relie à une communauté.

Les apprentissages sont parfois vécus comme un oubli de soi, un objet extérieur impossible à s'approprier, parce que l'élève ne s'y sent pas exister.

La poésie est une voie de réconciliation de l'élève et du sujet, parce qu'elle l'engage dans une voie qui lui est propre, qu'il détermine.

Par ailleurs, comme acte créatif, elle est l'exercice d'une pensée divergente, qui rompt avec le conformisme. Elle s'éloigne de la fonction sociale dominante de communication du langage avec des normes langagières imposées de l'extérieur. Elle est donc un lieu privilégié de la formation et de l'exercice d'une pensée critique.

Elle permet une prise de pouvoir sur le monde par la parole.

En 1976, Georges Jean écrit l'« angoisse inquiète devant le dessèchement contemporain des forces de l'imaginaire et devant le détournement de ces forces vers la satisfaction des besoins nés de la société de profits et de consommation. »<sup>44</sup>

Si la création permet de prendre en main son savoir et ses apprentissages, elle permet aussi de prendre en main ses choix futurs de citoyen.

La pratique de la poésie devient alors un acte militant, politique, que l'école comme lieu de formation des futurs citoyens, doit favoriser.

---

<sup>44</sup> Georges Jean, *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, op. cit., p10

## Bibliographie

Alain, *Les Arts et les Dieux*, Bibliothèque de la pléiade, Gallimard, 1958

Artaux, M. F, *Entre l'enfant et l'élève, l'écriture de soi*, Presses universitaires de Nancy, 1999

Bachelard, Gaston, *L'air et les songes*, José Corti, 1990

Devanne, Bernard, *Lire et écrire des apprentissages culturels*, tome 2, Bordas Pédagogie, 2004

Giasson Jocelyne, *Les textes littéraires à l'école*, De Boeck, 2005

Groupe d'Ecouen, *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*, Hachette, 1992

Jean, Georges, *A l'école de la poésie*, Retz, 1989

Jean, Georges, *Les voies de l'imaginaire enfantin*, Editions du scarabée, 1979

Jean, Georges, *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Casterman, 1991

Ministère de l'éducation nationale, *Qu'apprend-on à l'école primaire*, 2002

Ministère jeunesse éducation recherche, *Littérature, document d'application*, 2002

Ministère jeunesse éducation recherche, *La poésie à l'école*, 2004

Pascal, *Pensées*, Bibliothèque de la pléiade, Gallimard, 1977

Rodari, Gianni, *Grammaire de l'imagination*, Rue du Monde, 1997

Sartre Jean-Paul, *L'imaginaire*, coll »Idées », Gallimard, 1971

## Annexe 1

**J**e vous écris  
avec des mots de terre humide  
des mots de vagues et de vent tiède  
dans le silence de mes yeux

Je vous parle  
comme la terre qui fume  
après la pluie d'été

Je vous écris et je vous parle  
pour fixer un peu  
les orages  
- instantanés de la lumière  
filigrane du souvenir -  
ignorant la trace du feu  
quand nous avons clos les paupières.

Alain Boudet, *Les mots du paysage*,  
Donner à voir.

Annexe 2

Je vous écris

avec des mots d'herbe sèche  
des mots de sable et de coquillage brisé.

Dans mon cœur endormi

je vous parle

comme l'arbre mort

quand ses feuilles sont tombées

je vous écris et je vous parle

pour voir l'amour du soleil

provoquant le tonnerre

le ciel bleu devient gris

l'air <sup>qui</sup> devient tourbillon

puis <sup>Pour</sup> s'emporter, toute la terre

Annexe 3

C'est comme une Histoire de Péés  
C'est comme une poésie  
C'est comme une photos  
C'est comme ça  
C'est comme une Bande dessinée

Laura

- 1 Pourquoi ma maison est comme ça
- 2 Pourquoi moi
- 3 Pourquoi l'école
- 4 Pourquoi mes maîtresse
- 5 Pourquoi ~~les autres~~ la nature

parce que je l'aime  
parce que je suis un homme  
parce que je suis une femme  
parce que c'est la maîtresse  
parce que tu es belle.

Moriel

Abad

C'est comme ça.  
C'est comme pour ça.  
C'est comme un avion de chasse.  
C'est comme une quizz limer.  
C'est comme la traçaille de ping-pong.

Pourquoi les moche ?  
Pourquoi <sup>du</sup> nos de brune blonde ?  
Pourquoi je suis nigre ?  
Pourquoi je suis nul au foot ?  
Pourquoi mon frère est méchant ?

Annexe 4

Se cadaver sang,  
mangent  
dans le désert

Les yeux sans yeux  
loacent  
dans ma troupe rose.

un gentil castor  
ils <sup>vo</sup> iront au cinéma  
SUR le sol

un chien se gade le poil.  
dresse  
sur son lit  
dans un bain chaud

Annexe 5

Quelques mots valises et leur définition...



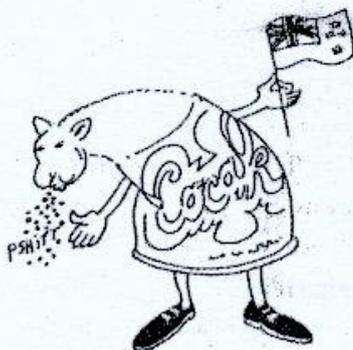
Eléfantassin: militaire un peu lourd.



Clochardomeret: oiseau qui n'a rien à becqueter.

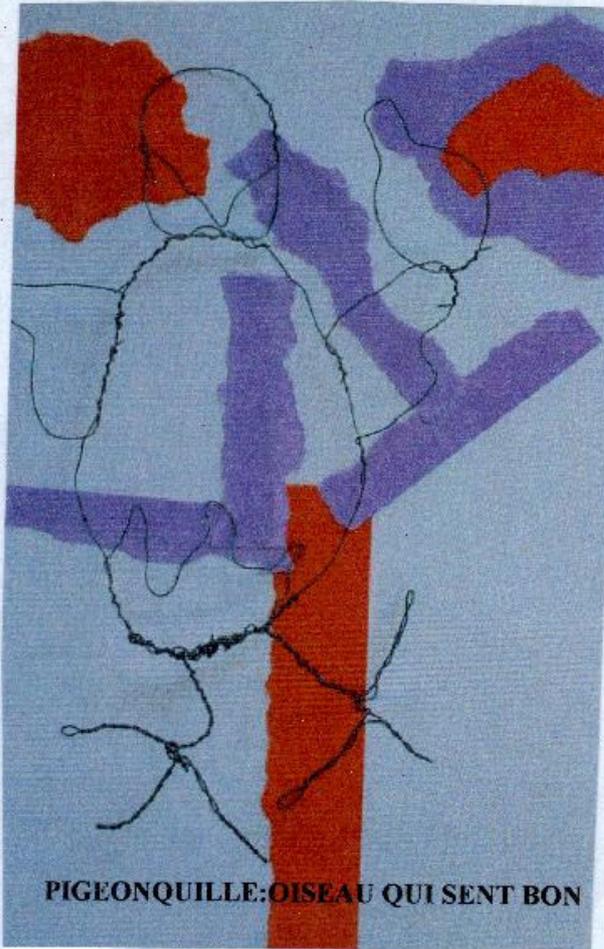


Crotopaud: batracien peu soigné.



Coca-koala: animal de Nouvelle-Zélande qui fait pshitt quand il étternue.

**Annexe 6**



Annexe 7

Maxime

Mot 1 : <i>diament</i>	Mot 2 : <i>brillant</i> <i>ambre</i>	Mot 3 : <del>plus</del> <i>pays</i>
<i>rubis</i> <i>sabier</i> <i>bagues</i>	<i>orquant</i> <i>argent</i> <i>brillant</i> <i>chaquant</i> <i>gemflant</i>	<i>étoile</i> <i>mirroir</i> <i>lumière</i> <i>sohil</i>
		<i>argent</i> <i>gemflant</i> <i>brillant</i> <i>orquant</i>
		<i>corce</i> <i>bretagne</i> <i>Belgique</i> <i>France</i> <i>Afrique</i> <i>Etat-uni</i> <i>Marseille</i> <i>martinique</i> <i>étrange</i>
		<i>paris</i> <i>championny</i> <i>coquis</i>

### Annexe 8

A l'aube, une araignée danse du hip-hop gracieusement. Medor et Bébé dégustent une galette à l'aubergine. Le Sur sa toile tombent des pierres précieuses et des diamants. Dans la de la nuit, une robe brillante danse le modern jazz avec son partenaire artiste. Diane dessine des milliers d'étoiles et de pierres sur la terre et la rosée du matin. Au soleil levant, la plaine se réveille. Le flot de la merise coule comme un slow de mort. Quelle chance! La petite fille a des richesses! Mais un saumure lui a prit mais le ciel éclate.

Yane va en Amazonie. Les vagues coulent sur le ralle et la lumière reflètent sur les champs de coton. Paul prit le bateau avec des montagnes richement brillantes. Soudain, une caisse de saumon et de thon tombe du bateau, les tonnausc bougent. On voit des grenouille dans l'eau. Paul se demande: que vais-je manger? (Il prend un poisson.) Mais vite! le canot a un trou!

Annexe 9

<sup>o ragaant</sup>  
J'ai observé un <sup>o ragaant</sup> qui a commencé juste par un  
simple vent. J'étais observé pendant: des jours, des semaines  
des mois, des ans. Même pendant qu'il y avait de gros  
engages. Même pendant les nuit orageuse. La plus  
tempête du monde du jamais vue.

Damien

<sup>rafin</sup>  
Un rubis et un on sur une bague et voit une toiture qui  
mange des onis pendant: des jours, des semaines, des mois  
des ans. Un colier en argent et on remplie de diamant des  
hommes jouet poche des gous et des bouteille goulou même  
pendant les nuit orageuse.

## Annexe 10

Zaura Je pleure en sautillant et quand je tourne.  
Je vois des personnes qui jouent qui dansent qui  
bougent. Il y en a qui font rien.

Il y a beaucoup de silhouette qui volent.

La patte de ce phoque mort est mort.

X L'équilibre casse la statue du chinois

Clément Je vois; des joueurs bombes noirs qui bougent, qui glissent,  
qui fondent, qui sautent, qui tournent, qui courent, qui sautillent,  
qui tombent, qui dansent, qui pleurent pour s'interposer.  
Mes disques font des dessins par terre et en l'air tout noir.

Il faut lancer beaucoup la silhouette chinoise.

X Jette la peinture noire sur le poisson!

J'ai cassé les phoque mort!

Je m'appuie sur une statue chinoise en équilibre!

Les fourmis danseuse bougent beaucoup

## Annexe 11

Une silhouette mère danse sur ses genoux  
Un serpent tasse un troupeau géométrique et entasse  
L'Égypte nage dans un espace joyeux avec la fourmi triste  
Cet épais robot surfe à l'encre  
Le gros Rùm saute, vole, tortille et monte par terre  
L'artistique équilibre s'envole!

Marjolaine

obsis  
Echant Une statue lance un poisson sur un chinois qui fait de l'art en équilibre dans le noir avec un floque et une fourmi

Un mont-orient peint un homme qui porte un danseur allongé dans un grand espace en apesanteur ou vole et saute des fourmis qui casse et épille des objets qui bouge

Un mont vole des objets

Un floque saute sur un poisson chinois

Un danseur peint une fourmi en équilibre

Une statue s'appuie sur une peinture

Annexe 12

Thème: Kuka

- Le garçon est joyeux.
- Les silhouettes sautillent
- Les silhouettes Disco glissent en dansant.
- La tristesse noir de cette ombre me fait peur.
- courir, sauter, tomber, danser et pleurer, en voilà de l'art!
- Un changement se produit sur le monde.
- Je déteste la mort.
- On fait une ronde.
- J'aime les BD de cette personne.
- Il saute partout en l'air!

mickael Les fous de la disco habillé tous en noir.  
Le monde est mort dans la tristesse des personnes.  
La danse les change, ils sont joyeux.  
L'orage interrompe la tourner des BD s'ombre.  
Le font du dessin change les silhouette.  
En l'air, le ciel pleure.

Annexe 13

La nuit

Ce qu'il déchirent  
C'est ce silence  
et d'échiner ses vêtements  
La nuit on dort  
c'est silencieuse  
De partir et de respirer  
bougé.

La nuit

La nuit on dort  
C'est silencieuse  
De partir  
De respirer  
De bougé  
Des cauchemars qui  
nous réveillent  
Ce qu'ils déchirent  
C'est ce silence

Noémie

L'homme  
jette un drap noir  
sur sa faim  
L'homme  
jette un drap gris  
sur sa maladie  
L'homme  
jette un drap blanc  
sur sa fatigue

Et quand l'hiver  
arrive, il se drappe  
de tous ses draps.

MARJOLAINÉ

Un jour tu diras  
à ta maman  
tu seras un instant  
comme une abeille  
tu auras peur  
comme une petite fille  
et tout de suite  
tu seras morte

Chérine

Annexe 14

des arbres des fantômes des maïs  
des routes des pierres des champs  
le vent des nuages de la terre  
une forêt de oiseaux des avions  
des bruits

AGRISSE

terre - vent - ronces - vent -  
mature - calme - silence - penser  
herbes libres - champs -  
solitude - vide - froid -  
lourd - piqueté - air - boue  
a. terre - herbes - vent  
fin: silence d' penser

Marjolaine

Annexe 15

Le vent passe  
Les arbres sont morts  
L'herbe et la terre  
Les fleurs.  
La pollution des  
voitures.  
cultivation.  
jouer dans l'herbe  
Poëmie

Les fleurs  
L'herbe et la terre  
cultivation

La pollution des voitures  
jouer dans l'herbe  
la mouche embête

Le vent  
Le vent qui pousse nos che-  
veux  
Dans l'air

Les arbres sont morts  
Les arbres  
Les feuilles tombantes.

Le soleil  
Comme la lumière  
Et c'est la nuit.

## Annexe 16

- ① des bruits d'oiseaux  
dans ce champ labouré  
sur ces arbres
- ② des plantes sur ces routes  
au cœur de pierre  
sur la terre
- ③ le vent soufflé  
les arbres se courbent  
cruel été
- ④ des maisons sortent  
de la terre  
le vent les a soufflés
- ⑤ dans cette forêt  
des nuages d'oiseaux  
et de bruits
- ⑥ Au bout de ce champ  
des arbres, des fantes.  
une forêt
- ⑦ sur ces murs, nuages  
des pierres, des champs.  
Et des maisons.
- ⑧ Cette cascade coule  
telle une rivière  
puissante roques
- ⑨ sur ces routes de pierre  
en de la terre plate  
la nature
- ⑩ une forêt se détruit  
une autre remait  
la loi de la nature

ALEXIS.E

Le vent dans l'herbe,  
le calme de la nature -  
silence d'hiver

La lourde figure des ronces  
la solitude des champs -  
vide froid

Le doux air  
sur la terre verte -  
la lourde boue

Dix alouettes,  
cinq hirondelles -  
et rien dans le ciel

La goutte d'eau  
sur son lit de flammes -  
de la fumée

Marjolaine

La lune blanche  
pleure dans le lac noir -  
larme lumineuse

Un violon du cœur  
et son piano dans la tête -  
un orchestre rouant

Un drap de ronces  
t'enveloppe -  
un buisson de soie

Un baskō  
en son jardin -  
fleur de bananier

Le chat sauvage  
marque son territoire  
une goutte jaune

Annexe 17

Prime Sabir <sup>MR</sup> <sup>et brou</sup>

ou ou ou ou ou

BLANC

Vent

cont

Pong

BLEU

Tone

chaussure

Petite maison sur un coline

Herbe

voiture

nonces

P'air

le ciel

Harbe

le Printemps arrive

Hiver melanger

1 Le Printemps arrive  
 2 P'river melangé  
 3 Petite maison sur une colline

4 Le Banc BLANC couvert de terre  
 Les chaussures comme un ARBRE de terre  
 et plusieurs a écrire

5 L'air Pe ciel et la terre  
 rien à voir avec le cimetière  
 comme les gens regardant Paul la Bénédictine

6 Terre  
 Les Pays  
 Les montons

7 P'école s'épave  
 la maîtresse s'envole  
 les enfant dorme

8 Ses vache fait meub  
 9 Les champs ben eu é  
 et la Banque bon peu