

# L'expérience sensible dans l'enseignement de la poésie au cycle 3 : quel outil didactique pour l'enseignant·e ?

Michelet Valérie<sup>(1)</sup>

Fallenbacher-Clavien Francine<sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup> Langues, arts, cultures : médiation et enseignement, HEP Valais - Suisse

<sup>(2)</sup> Langues, arts, cultures : médiation et enseignement, HEP Valais - Suisse

## Résumé

Le travail de l'oralité du poème par le rythme et la musicalité du texte est peu pratiqué en classe. L'annotation/mise en voix le permet, empruntant au domaine artistique l'approche par l'expérience sensible. Cette approche réclame des élèves qu'ils se constituent en communauté sensible, dans une attention portée à soi, à l'autre, au texte et aux contextes. Elle exige surtout de l'enseignant·e un changement de posture pour encourager les élèves à identifier leurs perceptions et à les partager dans le but de dégager des pistes d'interprétation. Pour l'accompagner dans ce changement, une didactisation de l'expérience sensible est nécessaire. A partir d'une séquence d'enseignement de la poésie élaborée pour le cycle 3, nous présentons et mettons en discussion l'outil proposé pour soutenir l'enseignant·e dans son approche de l'expérience sensible.

## Mots-clés

Expérience sensible ; poésie ; mise en voix ; didactisation ; recherche-action

## Introduction

La théorie de l'énaction pose comme principe que « la cognition, loin d'être la représentation d'un monde prédonné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit [...] » en constante interaction (Varela, cité dans Aden, 2017, p. 4). Dans *l'Expérience esthétique* (2015), Schaeffer se penche sur un mode d'interaction cognitive bien spécifique : l'expérience esthétique. Celle-ci est décrite comme une expérience psycho-phénoménologique provoquée par une attention intense et multifocale que nous portons à l'objet et qui génère une double charge, émotive par l'évaluation permanente des événements qui surviennent dans le processus attentionnel et nous affectent et hédonique, par la reconnaissance du plaisir qui l'accompagne. Ce plaisir compense d'ailleurs « le caractère énergivore de l'attention et de l'émotion en mode esthétique » (Claude, 2017)

et permet de faire de l'expérience esthétique un puissant levier de cognition et, potentiellement, d'apprentissage. Pour Schaeffer, l'expérience esthétique est indépendante de l'objet sur laquelle elle porte et n'a pas de finalité autre qu'elle-même. Elle prend place dans un espace-temps protégé, qu'il nomme « enclave pragmatique » (Schaeffer, *op.cit.*, p. 203), permettant de se dégager de tout engagement autre que celui de l'attention à l'œuvre.

Si nous retenons certains éléments de la définition de Schaeffer, nous partageons, avec Shusterman, l'idée que « les œuvres d'art ont une valeur irremplaçable en tant qu'objets de l'expérience esthétique qu'elles génèrent et structurent » (Shusterman, 2019, p. 118). Ainsi, nous attribuons à l'expérience poétique la valeur de plaisir inhérente à l'expérience esthétique et admettons que ce plaisir est, en partie, lié à des caractéristiques du texte poétique (Brillant Rannou, 2010, Fallenbacher-Clavien & Michelet, 2022). En outre, notre définition de l'expérience poétique s'enrichit de considérations qui la placent du côté de l'expérience sensible, selon deux aspects : d'une part, l'expérience d'un « sujet » transformé par la singularité de l'objet poétique et son partage au sein d'une « communauté sensible » et, de l'autre, un continuum du « sujet » au poème, à l'image du rythme permettant « un mode spécifique d'engagement du lecteur qui participe au texte, tendant à fondre le temps du texte et le temps du lecteur » (Meschonnic, 2006, cité dans Costa-Mendes, 2016, p. 144).

Puissant levier de cognition, l'expérience sensible est délaissée par les programmes en langues vivantes, qui privilégient des connaissances et des savoir-faire « dont la finalité principale est de commenter, comparer, reproduire, produire, communiquer selon des schémas de pensée canoniques et culturellement marqués » (Aden, 2009, p. 174).

En Suisse romande, le plan d'étude en vigueur (PER) et ses déclinaisons pour le français n'accordent qu'une place ténue à l'approche sensible des textes littéraires. Une attention à la visée esthétique apparaît dans les progressions d'apprentissage, mais se décline principalement sur le mode d'une analyse de la forme et non d'une interaction sensible avec le texte. Seule une suggestion, laissée à l'appréciation des enseignant-e-s, incite ces derniers à travailler la « reconnaissance de sa part sensible », en se limitant toutefois à l'identification et à l'expression des émotions vécues, sans qu'une interaction sensible et partagée entre le texte et ses lecteurs soit activée, puis mobilisée dans l'interprétation. A l'image des prescriptions, les moyens d'enseignement actuels proposent aussi une approche formaliste et analytique des textes littéraires, ou liée à la reconnaissance des émotions produites par ces derniers.

Ce constat nous a incitées à élaborer des séquences d'enseignement/apprentissage de la poésie pour les élèves des cycles 2 et 3 (9 à 13 ans), s'approchant des conditions de réalisation d'une expérience sensible, tout en reconnaissant la difficulté de créer une « enclave pragmatique protégée » en milieu scolaire, surtout avec une finalité d'évaluation. L'oralité des poèmes y est questionnée au premier plan et se réfère aux

dimensions impliquant leur vocalité initiale (Zumthor, 1987) et les énonciations successives activées par les mises en voix en contextes. Ce travail de l'oralité exige des élèves une attention au texte et aux différents contextes d'énonciation à la fois dense, multifocale et intersubjective, privilégiant le partage des perceptions rythmique, sonore, visuelle, sémantique ou fantasmatique. C'est une forme d'incarnation du texte qui se joue dans la mise en voix. L'élève s'expose, avec sa voix, son corps et ses émotions en s'adressant à une classe.

## Aperçu de la séquence construite

Nous présentons ici la séquence élaborée pour les élèves de 9<sup>ème</sup> année<sup>1</sup> (1314 ans). Elle se compose de 6 étapes et s'ouvre sur la réception sensible de la mise en voix de plusieurs poèmes contemporains. Après la découverte, par le détour de la musique, du travail d'annotation d'une partition, les élèves sont invités à percevoir et à discuter les effets de deux mises en voix contrastées d'un même poème, avant de sélectionner dans un corpus contemporain celui à annoter et à mettre en voix collectivement. Ce premier travail de mise en voix, spontané, articule approche sensible et compréhensive puisqu'il est demandé aux élèves de justifier quelques annotations choisies par le groupe afin d'ouvrir un sens possible du poème.

Une deuxième forme d'appropriation sensible intervient dans l'étape suivante par le caviardage d'un poème, faisant place au texte du lecteur (Langlade et Fourtanier, 2007). Les élèves comparent ensuite leurs productions caviardées. Nous introduisons

---

pour cette étape un poème contemporain en vers libres de Maurizio Guerandi, issu du recueil *Lalita Mantra* (2014), ensemble de 43 poèmes rédigés quotidiennement à partir des impressions nées de pérégrinations dans la campagne vaudoise programmées par l'auteur. Le poème 8 aborde le thème de l'identité, susceptible d'attiser l'intérêt des élèves.

Il ne faudrait jamais mettre la barre trop haut Car  
en réalité  
Il n'y a pas de barre

---

<sup>1</sup> En Suisse romande, l'école obligatoire compte 11 années. La 9<sup>ème</sup> année est la première du cycle 3, où les enseignant·e·s possèdent, en plus d'une formation professionnelle, une formation académique dans la discipline qu'ils enseignent.

Peut-être ne devrait-on jamais parler de but  
Peut-être qu'il n'y a pas de but à atteindre  
Mais tout simplement un chemin hors duquel  
Il ne faut pas tomber

Sommes-nous vraiment dans un jeu vidéo  
Dont le but serait à chaque fois de passer au niveau suivant  
Sommes-nous dans un jeu de rôle Où  
le personnage  
Doit constamment gagner des points pour s'améliorer  
Y a-t-il un autre adversaire à combattre que nous-même Et  
faut-il vraiment se battre contre soi-même  
Ne vaudrait-il pas mieux  
S'accepter  
Tel que l'on est

La troisième étape propose de revenir au poème original de Guerandi pour ouvrir un débat interprétatif autour des métaphores, expressions figées ou jeux de mots (ex : v. 17, tel que l'on est – tel que l'on naît). Des liens avec l'expérience des élèves sont activés, les plaçant en posture du sujet-lecteur afin de dégager une interprétation. L'étape suivante (étape 4) revient sur l'annotation/mise en voix testée spontanément en début de séquence. Dans une courte vidéo, et selon le principe de l'enseignement explicite (Bissonnette et *al.*, 2013), une enseignante annota un poème en verbalisant sa pensée afin de souligner combien l'annotation est un processus fait d'élan, d'envies, d'hésitations, de reprises, et que les élèves peuvent annoter le texte selon leur compréhension, grâce à divers arguments, ou se laisser porter par lui (rythme, sonorité, sensations etc.). La mise en voix de l'étape 4, sur le poème de Guerandi, est réalisée après l'expérience dirigée de compréhension sensible, avec une portée interprétative sans doute plus marquée. L'avant-dernière étape reprend le procédé de l'écriture de pérégrination et demande aux élèves de produire un poème en binôme à l'aide, si nécessaire, d'inducteurs d'écriture faisant appel à leurs sensations. Celui-ci sera également mis en voix (étape 5) et en vidéo (étape 6), explorant la possibilité d'effets interprétatifs sonores et visuels.

La valorisation d'un horizon interprétatif non normé, par la multitude de mises en voix et en images permet, nous l'espérons, d'augmenter la dimension hédonique de l'expérience sensible. Au-delà du plaisir d'entrer en interaction avec les poèmes, il s'agit de faire de l'approche sensible un tremplin interprétatif par la justification des annotations et le choix d'une mise en images et en son. Finalement, le regroupement en communauté sensible engage un travail coopératif, peu classique dans les pratiques scolaires du cycle 3, et qui semble peu encouragé auprès des élèves ayant des difficultés.

Inédite pour les élèves, l'approche des textes par l'expérience sensible pourrait désarçonner également les enseignant·e·s, susceptibles de la considérer comme une réception subjective, difficile à réinvestir dans une démarche d'analyse classique, laquelle relève le plus souvent d'une posture experte et distanciée par rapport au texte. Si pour les cycles 1 et 2, on peut compter sur une certaine familiarité des enseignant·e·s avec l'expérience sensible, puisque les disciplines artistiques préconisent le partage et l'analyse des perceptions individuelles comme source de savoir, la question mérite d'être posée au cycle 3. Spécialistes de leur discipline, les enseignant·e·s de français sont peu préparé·e·s à cette forme d'apprentissage.

Pour anticiper ces difficultés, nous portons une attention particulière à l'outil que nous proposons aux enseignant·e·s. Par « outil », nous entendons aussi bien le matériau de la séquence, tel que nous l'avons décrit, et en particulier la vidéo de démonstration de l'annotation/mise en voix, ainsi que les supports d'activités incitant au partage des perceptions et à leur mobilisation pour la création ou l'interprétation, que les indications didactiques à l'intention de l'enseignant·e (Schneuwly, 2009). Ces dernières devraient permettre de guider les élèves, en particulier sur les dimensions essentielles pour l'expérience sensible du poème. Afin de tester l'efficacité de ces outils, nous avons proposé une brève formation à cinq enseignant·e·s de 9<sup>ème</sup> année. Cette formation a été conçue en quatre temps. Chaque enseignant·e a d'abord répondu à un questionnaire permettant de sonder son degré de familiarité avec l'enseignement de la poésie à travers l'expérience sensible. Sur la base des informations récoltées, une introduction théorique et pratique à la démarche, suivie d'une présentation de la séquence, ont été proposées. La troisième phase consistait en la réalisation en classe de la séquence. A l'issue de ce test, les enseignant·e·s ont exprimé, dans un questionnaire ouvert, leurs besoins d'accompagnement didactique, avant de se retrouver pour un dernier moment de mise en commun. Sur la base des questionnaires de départ et finaux, de la discussion de fin de séquence, et en fonction d'une analyse qualitative des réponses apportées, nous dégageons quelques dimensions de l'outil d'enseignement qui méritent d'être soutenues d'un point de vue didactique.

Un obstacle concerne les justifications des annotations par les élèves et la difficulté des enseignant·e·s de les guider dans cette activité. Pour y remédier, une explication plus claire de l'objectif visé par les justifications, qui souligne la volonté d'articuler approche sensible et compréhensive du poème, est proposée. Plusieurs exemples de justifications, mettant en avant des effets recherchés par le jeu des sonorités, la création d'un rythme ou l'accentuation d'une image, complètent nos indications didactiques.

### Annotation pour la mise en voix

En tant qu'interprétation du poème, la mise en voix ne peut être réduite à la simple oralisation ou à l'expressivité que l'élève donnerait au poème. C'est une activité qui met en relation l'élève avec le poème, l'élève avec la classe, plusieurs élèves qui mettent en voix ensemble.

La mise en voix privilégie une approche sensible du poème, que l'annotation du poème rend visible : Quels effets le poème a-t-il sur les élèves ? Quels effets les élèves cherchent-ils à produire par leur mise en voix ? L'annotation se base sur le **matériau poétique** : une anaphore, une rime, des images, un rythme suggéré par le texte ou par la ponctuation. Sa justification permet d'ouvrir **un sens possible** du poème.

Figure 1 : descriptif de l'annotation/mise en voix


Numéro du vers /mots ou expression / effet choisi	Justifications
v. 1 Aujourd'hui ] c'est l'image en folie <div style="text-align: center;">  </div>	<p><b>Voix forte</b> ☺ : pour faire ressortir le mot « folie » et montrer que dans la folie on peut crier sa joie.</p> <p><b>Accent expressif</b> ○ sur la première syllabe de folie montrer que la folie est joyeuse et entraînante (rythme entraînant).</p>

Figure 2 : exemples de justification (extrait)

Mais c'est le second élément pointé par les cinq enseignant·e·s qui retient ici notre attention. Il touche la question du rythme. La création d'un rythme dans l'écriture est d'autant plus importante qu'elle va permettre aux élèves d'obtenir un poème plus intéressant à mettre en voix et en vidéo.

### Vitesse, débit ou oralité

La notion de rythme, réduite par les enseignant·e·s à la vitesse ou au débit, n'est que peu associée au travail de l'oralité du texte, c'est-à-dire à la vision anthropologique

que nous avons adoptée (Meschonnic, 2006). Les indications données aux enseignant·e·s lors des étapes de mise en voix pour encourager les élèves à faire plusieurs essais, à frapper dans les mains, à répéter les mots qui semblent étranges ou difficiles afin de les apprivoiser et d'aborder le rythme en tant qu'expérience sensible et corporelle, ne semblent pas suffisantes. Pour pallier ce manque, nous proposons d'ajouter un atelier de réécriture du poème, que nous reproduisons ci-après, avec des propositions de tâches ciblées sur le rythme. Après une brève explication mettant en relief l'effet recherché, nous proposons des exemples de réécritures, prises dans les premières classes de test. L'oralité est au cœur de cet atelier sur le rythme, incitant les élèves à tester leurs modifications en les faisant sonner par la mise en voix. Jouer avec les sons, introduire des anaphores, des comparaisons, mais aussi "découper" le poème en écourtant, combinant ou déplaçant les vers ou encore en modifiant une ponctuation ou des marques énonciatives : tels sont les procédés que les élèves sont invités à explorer.

### Atelier 3 : Transformer le rythme

Voici quelques astuces pour travailler sur le rythme. Attention à garder un équilibre et à ne pas trop en faire ! Faites des choix !

#### 1. Ordre des vers :

- Choisissez quelques vers de votre poème.
- Modifiez leur ordre. Dites-les à voix haute et choisissez l'ordre qui vous semble le plus fluide à l'oreille.

#### 2. Longueur des vers

- Choisissez quelques vers. Comptez les syllabes en disant les vers à voix haute.
- Comment pourriez-vous séparer ou lier des vers pour obtenir un rythme intéressant ? (Il n'est pas nécessaire d'avoir un nombre de syllabes fixe.) • Faites différents tests, à voix haute et choisissez ce qui sonne le mieux.

#### 3. Ajoutez des répétitions de mots ou d'expressions pour créer un rythme.

- Ajouter des anaphores (Dans les rues.... /.../ Dans les cioux...)

4. Jouez sur les sonorités  
Pour créer une rime, une assonance (répétition d'un son "voyelle " dans un vers, une partie de vers, strophe), une allitération (répétition d'un son consonne)
  - Remplacer un mot par son synonyme
  - Inverser l'ordre de certains mots (placer l'adjectif devant le nom, par exemple) si cela peut créer des rimes (intérieures ou finales) intéressantes
5. Jouez sur la ponctuation  
Ajouter / déplacer un point, une virgule.
6. Jouer sur l'énonciation :  
Pour laisser la trace de « quelqu'un » qui parle dans le poème :
  - Introduire une question
  - Ajouter une interjection ou une onomatopée (*Boum Boum*)

Figure 3 : Atelier sur le rythme

Ces modifications faites, nous avons testé à nouveau la séquence dans deux classes de 9<sup>ème</sup> année, en filmant la période de cours consacrée à la réécriture du poème et en transcrivant les interactions discursives entre les enseignantes de ces classes et les élèves, répartis en 7 groupes de 2 à 4 élèves. La question de recherche qui oriente notre observation est la suivante : l'outil modifié, comprenant les supports d'activité élèves, la vidéo explicative de l'annotation/mise en voix et matériel de l'enseignant t-e, en particulier l'atelier sur le rythme, offre-t-il une didactisation suffisamment explicite de l'approche sensible des textes poétiques pour que les enseignant·e·s puissent accompagner le travail de l'oralité chez leurs élèves ?

## Méthodologie

Pour répondre à notre question de recherche, et considérant que la tâche de réécriture poétique est complexe, nous proposons d'analyser quels sont les gestes de l'enseignant·e qui permettraient de stimuler le travail de l'oralité dans les textes des élèves. Nous nous inspirons de la catégorisation proposée par Fallenbacher et Wirthner (2018) pour l'interprétation de textes réputés littéraires, elle-même inspirée des travaux de Marlair et Dufays (2011) et de Chabanne *et al.* (2008). Trois macrogestes décrivent les régulations de l'enseignant·e pour faire avancer l'interprétation d'un texte littéraire : la présentification, le tissage et l'étayage, eux-mêmes déclinés en de nombreuses variantes, dont nous retenons les plus adéquats à un contexte de création poétique.

Présentification	Tissage	Etayage
(1) Découpage du texte pour faciliter sa <i>production</i>	(3) Liens entre les différents moments de la leçon	(8) Retour au texte (pointage sur un ou plusieurs éléments)
(2) Contextualisation et/ou décontextualisation, voire déscolarisation, du texte pour favoriser sa production.	(4) Objectivation des savoirs	(9) Intervention de l'enseignant·e pour donner un élément de réflexion, une procédure.
	(5) Tissage intratextuel	(10) Monstration d'une procédure en lien avec le rythme
	(6) Tissage intertextuel	
	(7) Tissage lié à la textualisation en lien avec le rythme	
		(11) Recours à l'activation fantasmatique, à la capacité à se projeter dans l'œuvre pour sa création
		(12) Recours à l'activation des impressions
		(13) Lancement d'un débat
		(14) Demande d'argumentation ou de jugements sur le texte
		(15) Recours aux histoires personnelles des élèves

		(16) Recours aux connaissances culturelles et générales
		(17) Recours aux valeurs présentes dans le texte (implicitement ou explicitement)

Tableau 4 : gestes professionnels

A partir de cette catégorisation, nous présentons une analyse qualitative des différents gestes identifiés en lien avec le travail de l'oralité, et plus précisément se référant à l'atelier portant sur le rythme. Font-ils référence à l'outil créé (supports d'activité élèves, vidéo explicative de l'annotation/mise en voix et matériel de l'enseignant·e) ? Quels gestes attestent de l'exploitation de cet outil ? Finalement, certains gestes de l'enseignant·e renvoient-ils à d'autres dimensions de l'objet enseigné ou à d'autres savoirs ou savoir-faire, générant de nouvelles variantes des trois macro-gestes ?

## Analyse des gestes

Rappelons que la consigne donnée aux enseignantes était de partir des poèmes déjà écrits par les élèves lors d'une pérégrination et de les améliorer si nécessaire, en choisissant des activités parmi celles proposées. On pourrait dire qu'ici, ce geste d'étayage à partir du poème écrit est partiellement présent, car l'une des enseignantes a considéré cet atelier comme un départ dans l'écriture de certains élèves et le guidage de notre séquence dans le poème de pérégrination n'a que partiellement fonctionné. Ceci est probablement dû à la difficulté qu'a eue l'enseignante d'adhérer à notre dispositif d'écriture de pérégrination (dispositif contraignant et nouveau pour elle), ainsi qu'à un accompagnement non optimal de notre part.

Toutefois, que ce soit dans les textes des élèves écrits en classe ou en pérégrination, les enseignantes présentent certains vers en proposant aux élèves une réécriture partielle (1). A d'autres moments, ce sont des gestes de pointage qui guident les élèves sur un ou deux vers pour les retravailler (8). Nous observons dans les deux classes des gestes éclairant nos questions.

Nous retrouvons des gestes en lien avec la séquence complète et en particulier avec les poèmes de référence (de Guerandi) dans la présentification et le tissage intertextuel qui y renvoient explicitement, pour rappeler aux élèves la structure versifiée (6). Les autres gestes de tissage entre différents moments de la séquence (3), font référence à la mise en voix déjà exercée, pour tester la manière dont le poème "sonne" et pour le réguler.

D'autres tissages et rappels de savoirs, en lien avec le rythme, s'appuient sur les syllabes, les sonorités (anaphores, rimes internes ou finales) ou encore des contraintes formelles que s'imposent parfois les poètes (mais sans référence explicite aux contraintes des poèmes de Guerandi) (9). Un autre geste de tissage lié à la textualisation se dévoile dans la demande de l'une des enseignantes à un élève, de "découper" le texte en rapport avec la sonorité (7). Nous pouvons faire l'hypothèse que nos nouveaux outils ont aidé de manière particulière nos enseignantes, car nos ateliers de réécriture insistent fortement sur le re-découpage du texte au service du rythme.

Aussi, nous constatons cette fois plusieurs gestes d'étayage, dans l'intervention des enseignantes pour donner un élément de réflexion, une procédure concernant le rythme (9). En particulier sur les rimes, l'anaphore, les compléments du nom (pour enrichir certaines images) ou encore la longueur du poème (souvent incité à être rallongé pour pouvoir en faire un vidéo-poème). L'une des deux enseignantes suggère à des élèves d'introduire un "thème" après l'autre, dans son poème. Nous y voyons une référence implicite au découpage par strophe qui manque, par ailleurs, dans nos ateliers (et que nous ajouterons dans leur version définitive).

Il est intéressant de relever que le geste d'étayage 10 : « monstration d'une procédure en lien avec le rythme », est observé à trois reprises. Les enseignantes proposent des procédures d'écriture à des moments-clés où des élèves cherchent des idées, des "thèmes" (écrire d'abord en vrac toutes les idées et les structurer ensuite en fonction d'un poème, trouver le plus de mots avec une rime identique) ou reprennent et encouragent celles émises par leurs élèves (ouvrir le dictionnaire et tirer des mots au hasard à intégrer, etc.). Signalons aussi que les enseignantes recourent souvent à l'encouragement d'histoires personnelles des élèves pour les aider dans la recherche d'idées (15) ou au développement de valeurs présentes dans le texte (17) : ce qui constituent des gestes à part.

Enfin, à une troisième reprise, l'une des chercheuses décide d'intervenir dans un groupe et montre une procédure (mettre des barres dans le vers lors de la mise en voix pour le couper et aller "à la ligne"). Les enseignantes en revanche ne proposent pas de procédure analogue sur le rythme, comme si leur représentation était celle d'un élève scripteur qui parvenait à le faire aisément. Ceci pourrait être corroboré par le fait que chez nos deux enseignantes, nous n'observons pas de gestes liés à une décontextualisation, une place faite au sujet-scripteur dans sa prise de liberté face au genre poétique représenté (2).

## Conclusion

Pour conclure, nous pouvons ajouter qu'il y a des gestes catégorisés pour la lecture littéraire que nous pensions trouver dans nos données, mais que nous ne trouvons pas. Par exemple, « lancer l'amorce d'un débat » (13). Si les groupes d'élèves débattent de certaines décisions d'écriture collective, les enseignantes les engagent surtout à collaborer dans une écoute et des propositions d'aide à l'écriture, sans forcément en débattre. C'est le souci d'une

collaboration harmonieuse qui est en jeu. Autre geste absent : « Demande d'argumentation ou de jugements sur le texte » (14). Les enseignantes devant fournir un travail important de régulation pour que les élèves écrivent et s'emparent de formes rythmées, elles semblent manquer de temps pour faire argumenter les élèves sur leurs choix. S'y ajoute certainement l'enjeu de faire écrire sans orienter les textes (on le voit dans les vidéos, les enseignantes donnent des impulsions sans rester trop longtemps auprès des élèves pour leur laisser l'espace d'écriture et de collaboration). Derniers gestes absents, celui du recours à l'activation des impressions (12) et celui du recours à l'activation fantasmatique, à la capacité à se projeter dans l'œuvre pour sa création (11). Ces gestes qu'on pourrait associer à la création poétique ne sont pas observés ici. Nos ateliers de réécriture, orientés principalement sur des stratégies de réécriture liées au rythme, ont probablement induit cet écart. Et même si nous en étions conscientes, il nous montre à quel point il est complexe de didactiser une démarche d'atelier de réécriture (et d'écriture poétique, tout court) qui devrait pouvoir se déployer dans un temps d'apprentissage suffisant pour permettre des régulations à différents niveaux de l'écriture, et surtout, réguler le rythme en y faisant dépendre le sens et l'inspiration.

Cette difficulté s'ajoute à celle de guider les élèves dans une écriture par trop référentielle, tout en faisant émerger des éléments concrets, idées et thèmes. A cet égard, les contours que prend le geste de « recours aux connaissances culturelles et générales » (16) est révélateur : il n'est pas l'apanage des enseignantes (qui tentent de lier le moins possible l'écriture poétique à une forme de référentialité du langage), mais il émane des élèves qui demandent régulièrement aux enseignantes de les renseigner sur l'adéquation des référents de leurs poèmes à un réel connu. Ces difficultés semblent spécifiques à l'étayage de l'écriture créative, en particulier poétique, et les gestes présentent une variation, eu égard à ceux propres aux situations de lecture littéraire.

## Références bibliographiques

*Plan d'études romand*. (2010). Neuchâtel : CIIP. <http://www.plandetudes.ch>

Aden, J. (2017), Langues et langage dans un paradigme enactif, *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 14-1, accès : <http://journals.openedition.org/rdlc/1085>

Aden, J. (2009), La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre, *Synergies Europe* n° 4 – 2009, 173-180.

Brillant Rannou, N. (2010). *Le lecteur et son poème. Lire en poésie. Expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée*. Thèse de doctorat, Université Rennes 2.

Claude, M.-S. (2017), Du commentaire pictural au commentaire littéraire : mettre en mots une expérience esthétique, *Revue de Recherches en LMM* (r2lmm.ca), vol. 6, accès : <https://www.erudit.org/fr/revues/rechercheslmm/2017-v6rechercheslmm03474/1043747ar/>

Chabanne, J.-C., Desault, M., Dupuy, C., Aigoïn, C. (2008), Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation », *Repères* [En ligne], 37. Accès : <https://doi.org/10.4000/reperes.437> Costa-Mendes, R. (2016). J.Dewey et H. Meschonnic: traduire comme expérience, In Martin, S. (dir.) *Vivre une expérience*, Triages, Tarabuste Éditions.

Fallenbacher-Clavien, F., Michelet, V. & Ducrey-Evéquoz C. (2021 et 2023). Séquences d'enseignement de la poésie, 5-6H, 7-8H [En ligne], accès: <https://www.hepvs.ch/presentations/animation-pedagogique> et 9-10 CO (à paraître).

Fallenbacher-Clavien, F. et Michelet, V. (2023), L'annotation de poème et sa mise en voix : une approche sensible au service de l'oralité, *Carnets de Poédiles*, 1. Poème/Scène/Vidéo : enjeux et approches didactiques de la poésie.

Fallenbacher, F. et Wirthner, M. (2018). Le « Loup », au fil des régulations en classe, In, Schneuwly, B. & Ronveaux, C. (dir.) *Lecture de littérature au fil des niveaux scolaires. Analyse comparative de l'enseignement de deux textes contrastés*. Editions Peter Lang, 415443.

Bissonnette, S., Castonguay, M., Clermont G., Richard M. (2013). *L'enseignement explicite*, De Boeck.

Guerandi, Maurizio (2014). *Lalita Mantra*. Éditions Samizdat, Genève.

Langlade, G. et Fourtanier, M.-J., (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. Dans E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. Les Presses de l'Université de Laval.

Marlair, S. et Dufays, J.-L. (2011), (Faire) découvrir un texte littéraire en classe : ce que les variations du geste enseignant révèlent de la relation esthétique au texte. *Les Gestes de régulation de l'apprentissage dans la classe de français*. De Boeck supérieur.

Meschonnic, H. (2006), *La rime et la vie*. Gallimard.

Schaeffer, J.-M. (2015), *L'Expérience esthétique*. Gallimard Essais.

Schneuwly, B. (2009). Le travail enseignant. In B. Schneuwly & J. Dolz. *Des objets enseignés en classe de français* (p. 29-43). Rennes : PUR.

Shustermann, R. (2019), L'Expérience esthétique : de l'analyse à l'éros. *Nouvelle Revue d'esthétique*, 2019/2, 111-128. [En ligne], accès : [L'expérience esthétique : de l'analyse à l'éros | Cairn.info](https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-d-esthetique-2019-2)

Wirthner, M. (2018). *Outils transformateurs, outils transformés dans des séquences d'enseignement en production écrite*. Peter Lang. Berne.

Zumthor, P. (1987). *La lettre et la voix. De la « littérature » médiévale*. Seuil.