

Année universitaire 2018-2019

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Lettres modernes

La poésie, à quoi ça rime ?

Enquête sur les représentations de la poésie en classe de 6^{ème}

Présenté par Céline Collet

Mémoire de M2 encadré par Marie-Sylvie Claude

Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Céline Collet,
auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2 intitulé :
La poésie, à quel service ?
Enquête sur les représentations de la poésie en classe de 6^{ème}
, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise

n'autorise pas ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à A. murey le 16/05/2019

Signature de l'étudiant(e),
Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord,



¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>

NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

..... Céline COLLET,

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE / MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

..... La poésie, à quel point sa rime ?
..... Enquête sur les représentations de la poésie en classe de 6^{ème}

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Annecy
le 16.05.2019

Signature de l'étudiant(e)

Sommaire

Introduction	32
1 Cadre théorique : les malentendus socio-cognitifs	3
1.1 Historique de la notion	3
1.1.1 Bourdieu, les théories de la reproduction	3
1.1.2 Au-delà des théories de la reproduction	3
1.2 Les malentendus socio-cognitifs	3
1.2.1 Des enquêtes qualitatives.....	3
1.2.2 Définition.....	4
1.3 Manifestations des malentendus sociocognitifs	5
1.3.1 Logique de cheminement et logique d'apprentissage.....	5
1.3.2 Des attitudes cognitives différenciées.....	6
1.3.3 Un processus cognitif clef : la secondarisation.....	7
1.3.4 Le rapport au langage	8
1.4 École d'hier, école d'aujourd'hui	8
1.4.1 Des pédagogies invisibles.....	9
1.4.2 Une attitude d'appropriation des savoirs.	9
1.5 Quand l'institution s'adapte aux différences	10
1.5.1 La pédagogie de projet.....	10
1.5.2 La scolarisation des objets du monde	11
1.5.3 La différenciation pédagogique	11
1.5.4 La question du cadrage	12
1.6 Des conséquences pour les élèves	12
1.7 Un outil d'analyse : le registre.....	13
1.8 Le rapport au savoir.....	14
2 Problématique	15

3	Méthode	16
3.1	Participants	16
3.2	Matériel et procédure	17
3.2.1	Poème et question sur le poème.....	17
3.2.2	Questionnaire	17
3.2.3	Questionnement complémentaire	18
3.3	Analyse des données.....	19
4	Résultats et interprétation	20
4.1	Le parcours scolaire.....	20
4.2	La socialisation familiale.....	21
4.3	Des rapports à la poésie différenciés	22
4.3.1	Groupe A : une représentation confuse de la poésie.....	22
4.3.2	Groupe B : une représentation pré-lettrée de la poésie.....	24
4.3.3	Groupe C : une représentation formaliste de la poésie	27
4.3.4	Groupe D : une représentation interrogative de la poésie.....	31
5	Discussion et conclusion.....	32
5.1	Quelques leçons pour notre pratique	33
5.2	Limites et pistes d’approfondissement	34
	Bibliographie.....	32
	Sommaire des annexes	32

Dans *Le problème* un conte extrait des *Contes rouges du chat perché*, de Marcel Aymé, Delphine et Marinette doivent résoudre le problème suivant : « Les bois de la commune ont une étendue de seize hectares. Sachant qu'un are est planté de trois chênes, de deux hêtres et d'un bouleau, combien les bois de la commune contiennent-ils d'arbres de chaque espèce ? ». Incapables de le résoudre, les petites filles demandent leur aide aux animaux de la ferme et, sur les conseils d'une poule, partent alors pour les bois de la commune, où, aidées par les bêtes de la ferme, elles comptent, un par un, les arbres.

Se retrouvant seules face à un problème mathématique, elles peinent à en identifier les enjeux. Elles ne parviennent pas à se séparer de leur expérience d'enfants afin d'adopter une posture d'apprenantes. En premier lieu, elles ne comprennent pas que « les bois de la commune » mentionnés dans le problème sont une forêt fictive, un objet scolaire et non pas la vraie forêt qu'elles connaissent dans leur expérience d'enfants.

De plus, pour elles, et pour leurs parents aussi d'ailleurs, il s'agit de trouver la bonne réponse afin de ne pas être punies, indépendamment des savoirs que la résolution du problème vise à leur faire acquérir. Elles n'identifient donc pas l'objet d'apprentissage et adoptent une logique de conformité, croyant faussement qu'il s'agit de trouver une bonne réponse afin de satisfaire dans un premier temps, la maîtresse et dans un second temps leurs parents alors que la tâche a pour but de leur faire construire la notion de multiplication. Lorsqu'elles finissent de compter les arbres des bois de la commune, elles sont persuadées d'avoir trouvé la bonne réponse alors que non seulement ce n'est pas le cas, mais que, surtout, elles n'ont pas même effleuré la notion de multiplication qui aurait dû leur permettre de résoudre efficacement un problème.

Delphine et Marinette sont filles de paysans et, comme de nombreux enfants, souvent issus de milieux populaires, elles semblent être victimes de ce que les chercheurs du groupe ESCOL nomme un « malentendu socio-cognitif », un phénomène qui a des conséquences sur le parcours de scolarisation des enfants et leurs résultats scolaires.

Marcel Aymé a écrit *Les Contes rouges du chat perché* en 1944, alors que seuls 11,4 % des garçons entraient en 6^{ème} (Briand, Chapoulie, Peretz, 1979) et l'on pourrait penser, eu égard à la massification de l'enseignement secondaire en France, à la démocratisation de l'accès au baccalauréat ainsi qu'à l'allongement des études que les choses ont bien changé depuis et que les inégalités entre les groupes sociaux face au système scolaire appartiennent au passé : ainsi, en 2014, environ 80 % d'une classe d'âge obtient le baccalauréat alors que ce taux n'était que de 10 % au début des années 60. Et pourtant, la France est « aujourd'hui l'un des pays de l'OCDE où l'influence de l'origine sociale sur la performance scolaire est la plus importante » (Rochex,

2013, p.12). En réalité, les inégalités sociales continuent à influencer les cursus mais cette influence se fait sentir plus tard qu'autrefois (Rochex, 2013). « [Les enfants d'enseignants et de cadres et professions intellectuelles supérieures] sont ainsi deux fois plus représentés en Terminale S qu'en Sixième six ans auparavant ; [les enfants d'ouvriers] le sont deux fois moins. Les poursuites d'études dans l'enseignement supérieur étant étroitement liées aux parcours antérieurs des bacheliers, ces inégalités exerceront leurs effets bien au-delà du lycée » (Rochex, 2013, p.14). Au collège, les élèves « en difficulté », les élèves « en décrochage », aujourd'hui encore, proviennent le plus souvent de milieux populaires. Selon Bonnéry, « la « démocratisation qualitative » est limitée : l'élimination touche davantage les milieux populaires. Le niveau de diplôme à la sortie du système reste fortement lié à la position sociale des parents, et détermine largement la future position sociale de l'enfant : l'école participe à la « reproduction » des classes sociales » (2007, p. 6-7).

Comment expliquer la persistance de cette corrélation, alors que ce constat est amplement partagé et que l'Éducation Nationale a mis en place dès les années 80 des mesures destinées à pallier ces inégalités ? Quelles difficultés particulières Delphine et Marinette, comme de nombreux enfants souvent issus des classes populaires, rencontrent-elles et comment ces difficultés se construisent-elles ? C'est ce que nous tenterons de comprendre dans ce mémoire, au moyen d'une enquête sur le rapport entre parcours de socialisation et représentation de la poésie chez des élèves de 6^{ème}. Nous nous demanderons dans quelle mesure l'objet de savoir « poésie » pourrait permettre de repérer d'éventuels malentendus sociocognitifs. Pour ce faire, nous présenterons d'abord une revue de la littérature scientifique sur le sujet des malentendus socio-cognitifs, puis les résultats de notre enquête et finalement, quelques hypothèses interprétatives et pistes d'approfondissements possibles.

1 Cadre théorique : les malentendus socio-cognitifs

1.1 Historique de la notion

1.1.1 Bourdieu, les théories de la reproduction

Dès les années 70, alors que l'effort de massification scolaire prend son essor, Pierre Bourdieu s'interroge sur les rapports entre école et reproduction sociale.

Selon Bourdieu et Passeron, cités par Bautier et Rochex, si notre système d'enseignement consacre et perpétue les privilèges culturels, « c'est que le rapport à la culture qu'il reconnaît n'est complètement maîtrisé que lorsque la culture qu'il inculque a été acquise par familiarisation (...). On voit en premier lieu que, en ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, il exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas » (1997, p.1). L'école, au sein de laquelle règne « l'indifférence aux différences » (1997, p.6) selon la formule de Bourdieu et Passeron, fonctionne alors comme un outil de reproduction sociale.

1.1.2 Au-delà des théories de la reproduction

Cependant, les recherches de Bourdieu et Passeron ont peu pris en compte la genèse des inégalités scolaires. Selon Bautier et Rochex, « La famille, dans cette construction théorique, n'a guère de réalité propre, pas plus que les activités et les rapports qui se réalisent et se nouent en son sein ; elle n'est que le support du capital et des dispositions culturels et linguistiques qui caractérisent la classe d'appartenance. De même, l'institution et les activités scolaires ne sont guère envisagées pour elles-mêmes mais comme espace, champ, où se révèlent les déterminismes à distance liés aux différents habitus et où s'impose l'arbitraire de l'habitus des classes dominantes. » (1997, p. 2). Bonnéry, quant à lui, explique que « les inégalités scolaires ne préexistent pas à la scolarité : c'est dans l'école qu'elles adviennent à partir des inégalités sociales entre élèves » (2007). Il faut donc, comme le précisent Bautier et Rochex, s'intéresser « non seulement aux inégalités produites mais à leur processus de production » et pour ce faire, il faut « penser et interroger la scolarisation comme activité spécifique » (1997, p.2).

1.2 Les malentendus socio-cognitifs

1.2.1 Des enquêtes qualitatives

Afin de réaliser des recherches permettant d'éclairer la production des inégalités scolaires, les chercheurs ont mis en place d'ambitieux dispositifs d'enquête qualitative qui

permettent d'interroger les pratiques scolaires mais aussi le regard que les protagonistes, essentiellement élèves et enseignants, portent sur ces pratiques (Bautier et Rochex, 1997, p.2). Il faut, ainsi que l'écrit Bautier « observer dans les classes, y rester dans la durée, suivre les élèves, analyser ce qu'ils font » (Bonnéry, 2007, préface, p.3). C'est ainsi que, par exemple, Bonnéry (2007) a suivi un groupe d'écolier pendant 5 trimestres (un trimestre de CM2, l'année de 6^{ème}, un trimestre de l'année suivante).

Ces recherches ont mis en évidence ce que Bautier et Rochex qualifient de « véritables et persistants malentendus socio-cognitifs » (1997, p.2).

1.2.2 Définition

Il nous faut maintenant tenter de donner une brève définition de ce que sont les malentendus socio-cognitifs.

Les malentendus socio-cognitifs apparaissent entre, d'une part, les élèves et leurs familles, essentiellement d'origine populaire et d'autre part, les professeurs et l'institution scolaire. Les malentendus sont une incompréhension, entre les enfants et les professeurs principalement, quant au sens de la scolarité, aux enjeux des tâches scolaires qui peuvent être accomplies à différents niveaux cognitifs, à la nature ou à l'utilité des savoirs, au langage, et au rôle de l'enseignant (Bautier, 2006, Bautier et Rochex, 1997, Bautier et Goigoux, 2004, Bautier et Rayou, 2013, Bonnéry, 2007).

Pourquoi appeler « malentendus socio-cognitifs » ces incompréhensions qui s'installent et perdurent entre certains enfants et l'institution scolaire ? Il s'agit de malentendus car ces élèves croient qu'ils font ce qu'il faut en répondant à certaines consignes ou demandes du professeur ou en réalisant certaines activités, ils croient qu'ils adoptent une attitude adaptée en étant sages, ils croient que l'école est importante car elle leur permettra d'avoir un bon métier. Or, ces croyances sont souvent en décalage avec ce que l'institution attend vraiment d'eux, de façon plus ou moins explicite et, alors que ces attentes sont évidentes aux yeux du professeur et des élèves les plus en connivence avec le système scolaire, elles restent souvent opaques aux yeux des élèves les plus en difficulté. Les professeurs, quant à eux, sont victimes de malentendus parallèles : ils croient souvent, par exemple, qu'une activité a fonctionné car la classe a participé alors que cette participation peut ne rien dire de l'acquisition effective d'un apprentissage ; ils croient que les activités réalisées en classe permettent aux élèves de construire un savoir alors que ce n'est pas forcément le cas ; ils croient qu'ils aident les élèves en difficulté en adaptant leurs activités alors que les chercheurs montrent que ces adaptations peuvent être contre-

productives (Bautier, 2006, Bautier et Goigoux 2004, Bautier et Rayou 2013, Bonnéry, 2007). Ces malentendus « sont du domaine « socio-cognitif » : ils dépendent d'évidences qui ne sont pas les mêmes d'un milieu social à l'autre » (Bonnéry, 2007, p.14). Nous détaillerons plus loin différentes manifestations de ces malentendus.

Bautier et Goigoux (2004, p.90) font « l'hypothèse selon laquelle la production des inégalités scolaires en matière d'apprentissages et d'accès aux savoirs peut être considérée comme résultant de la confrontation entre, d'une part, les dispositions socio-cognitives et socio-langagières des élèves, liées à leurs modes de socialisation, et qui les préparent de façon fort inégale à faire face aux réquisits des apprentissages scolaires et, d'autre part, l'opacité et le caractère implicite de ces réquisits, des modes de fonctionnement du système éducatif et (...) des pratiques professionnelles qui y sont mises en œuvre ». Leur hypothèse quant aux malentendus socio-cognitifs est donc « une hypothèse relationnelle : c'est l'hypothèse d'une inadéquation des pratiques d'enseignement (objectifs assignés, choix des tâches, modes de régulation, etc.) aux caractéristiques de certains élèves les moins performants issus des milieux populaires » (Bautier et Goigoux, 2004, p. 92-93).

Le concept de malentendu socio-cognitif est particulièrement utile afin de comprendre l'échec scolaire car il permet d'apporter un éclairage explicatif sur « la transformation d'élèves éprouvant des difficultés réitérées d'apprentissage en élèves en difficulté. » (Bautier et Goigoux, 2004, p. 89)

1.3 Manifestations des malentendus sociocognitifs

1.3.1 Logique de cheminement et logique d'apprentissage

Selon leur socialisation familiale, les élèves développent un rapport différencié à la scolarité, lui donne un sens diff  rent. Les enfants issus des classes populaires ont davantage tendance à considérer l'  cole comme une entreprise qui n'a pas de sens en elle-même mais au sein de laquelle il faut parvenir, malgré les obstacles, à rester le plus longtemps possible pour avoir accès à un bon métier. Pour Bautier et Rochex (1997, p.3), ces élèves s'inscrivent ici dans une « logique de cheminement »

Les enfants que leur parcours de socialisation a rendu familiers des évidences scolaires, quant à eux, ont en général tendance à percevoir l'  cole non pas (ou pas seulement) comme un outil permettant d'obtenir un bon métier mais comme une institution ayant un sens intrinsèque, leur apportant des savoirs qui leur permettent d'apprendre, de se former et de se construire sans

forcément avoir une utilité pratique. Ils sont dans une « logique d'apprentissage » (Bautier et Rochex, 1997, p.3). Ces enfants sont souvent issus des classes sociales les plus favorisées mais ce serait recourir à une simplification abusive que de dire que c'est toujours le cas : la situation est en réalité plus complexe puisque Bautier et Rochex précisent que certains bons élèves (1997, p.3) issus des classes populaires conjuguent ces deux logiques. En fait, la correspondance entre origine socio-économique et succès ou échec scolaire n'est pas mécanique, tout dépend du rapport que les élèves tissent avec l'école et le savoir : s'il est vrai que nous retrouvons dans les recherches plus récentes de Bonnéry (2007) cette association entre origine populaire et adoption d'une logique de cheminement, s'il est vrai que les enquêtes montrent que les malentendus socio-cognitifs sont plus fréquents dans les milieux populaires, plus souvent éloignés de la culture scolaire, elles montrent aussi que ces malentendus peuvent exister dans d'autres milieux.

À ces interprétations différenciées du sens de la scolarité viennent se greffer diverses attitudes envers le travail scolaire.

1.3.2 Des attitudes cognitives différenciées

Tous les élèves ne mobilisent pas les mêmes « attitudes cognitives » au moment d'effectuer une tâche (Bonnéry, 2007, p.13) ; ils n'identifient pas avec la même facilité les objets d'apprentissage, c'est-à-dire ce qui est enseigné, ce sur quoi doit porter l'effort d'apprentissage.

Certains élèves, plus souvent issus des classes populaires, concentrent leurs efforts sur le « métier d'élève » ; ils ont tendance à se contenter d'accomplir les tâches, de suivre les consignes et de respecter les règles. Ils cherchent à obtenir la bonne réponse sans s'interroger sur le raisonnement sous-jacent (Bonnéry, 2007, p.13). Pour eux, « le travail intellectuel, les activités d'apprentissage et les contenus qu'ils permettent d'élaborer, ne sont guère perçus comme tels et disparaissent derrière l'effectuation des tâches et exercices scolaires et la conformité aux rituels de la classe ou du cours » (Bautier et Rochex, 1997, p.4). Ils se perdent dans l'immédiateté de la tâche sans en percevoir le sens et adoptent « des attitudes de conformité », « ils veulent donner à voir à l'enseignant les signes extérieurs de l'étude. Car ils ne travaillent pas pour apprendre, et ne se sentent pas contraints par les règles propres à la façon scolaire de penser les objets du monde, par les règles propres à chaque discipline » (Bonnéry, 2007, p.44). Ainsi, « nombre d'élèves suivis pensent, en CM2, devoir être sages, obéissants et sérieux bien moins parce que c'est indispensable à la concentration et aux apprentissages que pour obéir à la maîtresse » (Bonnéry, 2007, p.63). Pour Bautier (2006, p.113), « l'interprétation privilégiée sur le registre de l'accomplissement de la tâche indépendamment des apprentissages attendus ou sur celui de

la satisfaction de l'enseignant correspond à la conception développée par nombre d'élèves de milieux populaires qui valorisent ainsi les aspects les plus formels du travail scolaire ».

D'autres élèves, en revanche, se situent dans « le travail d'apprenant ». Ils comprennent que les activités réalisées en classe ont un but qui va au-delà de ces activités et qu'une logique d'apprentissage sous-tend le travail scolaire ; ils savent que les exercices effectués le sont pour leur permettre de découvrir des contenus et cherchent à en comprendre le sens (Bautier et Rochex, 1997, p.4-5). Ces élèves adoptent ce que Bonnéry (2007) appelle « une attitude d'appropriation ». « Les élèves les plus familiers des logiques scolaires savent, parce qu'ils l'ont appris auparavant (probablement hors l'école), que la réalisation des tâches scolaires, l'application des consignes et l'obtention du bon résultat, s'ils sont importants, ne le sont que parce que cela constitue un moyen de construire un savoir, de consolider ou d'évaluer son acquisition. » (Bonnéry, 2007, p.13).

Ces deux façons d'appréhender les tâches scolaires n'ont pas les mêmes conséquences pour les élèves. Les élèves observés par Bonnéry (2007) qui adoptent la première posture rencontrent de plus en plus de difficultés dans leur parcours scolaire à mesure qu'ils grandissent et entrent au collège.

1.3.3 Un processus cognitif clef : la secondarisation

1.3.3.1 Décontextualisation / recontextualisation

Comme les élèves qui s'enferment dans le « métier d'élève » ont tendance à réaliser les tâches scolaires sans en saisir la signification, ils ne perçoivent pas les apprentissages qu'elles permettent et ne sont donc pas capables par la suite de transférer ces apprentissages, c'est-à-dire de les appliquer dans un contexte différent. Ils peuvent aussi, au contraire, avoir tendance à leur conférer une valeur de vérité générale et à les réutiliser dans d'autres situations sans les adapter (Bautier et Goigoux, 2004, p.90). Mais pour transférer des savoirs, il faut que l'élève adopte ce que Bautier et Goigoux nomment, en reprenant un terme forgé par Bakhtine, une « attitude de secondarisation » (2004, p.91).

1.3.3.2 Le processus de secondarisation

Cette attitude de secondarisation implique que l'élève « ait constitué le monde des objets scolaires comme un monde d'objets à interroger sur lesquels il peut (et doit) exercer des activités de pensée et un travail spécifique » (Bautier et Goigoux, 2004, p.91).

Or ce processus de secondarisation est, dans certains cas, malaisé pour les enfants issus des classes populaires car « la centration de la plupart d'entre eux sur le sens ordinaire, quotidien,

des tâches, des objets ou des mots semble les empêcher de construire ces objets dans leur dimension scolaire seconde », dans laquelle les objets immédiats de l'expérience quotidienne deviennent des objets de questionnement, d'étude et d'analyse (Bautier et Goigoux, 2004, p.91). Par ailleurs, selon Bautier et Goigoux (2004), l'école n'enseigne pas, ou peu, cette attitude de secondarisation mais attend implicitement que les élèves y fassent appel. Certains élèves décryptent cet implicite mais d'autres s'en montrent incapables. Ainsi, pour Bautier et Rochex (1997, p.5), les enfants qui effectuent le « travail d'apprenant » distinguent, contrairement aux élèves en difficulté, le « je de leur expérience scolaire », « sujet apprenant », du « moi de leur expérience quotidienne », ce qui leur permet de scolariser leur expérience, d'en faire un objet de réflexion. Et, parmi ces objets, le langage a une importance particulière.

1.3.4 Le rapport au langage

À l'école, le langage aussi doit être secondarisé car il n'est plus le langage immédiat des interactions quotidiennes : il devient outil de travail et objet d'étude. « Les pratiques langagières doivent se secondariser pour se mettre au service d'une visée d'apprentissage. » (Bautier et Goigoux, 2004, p.91). En effet, pour Lahire cité par Bautier et Rochex (1997, p.5), « une disposition générale à l'égard du langage sous-tend la réussite à l'ensemble des tâches scolaires ». Cette disposition est « une maîtrise symbolique seconde, réflexive, explicite et consciente » (Bautier et Rochex, 1997, p.5). La culture écrite scolaire, en particulier, requiert cette attitude puisque le travail d'écriture est un outil de réflexion, d'objectivation de soi et de son expérience. Or, pour certains élèves essentiellement issus des classes populaires, cette objectivation du langage est contraire à leur socialisation. Pour eux, le « langage est une pratique qui s'ignore comme telle » (Bautier et Rochex, 1997, p.5-6). Bonnéry (2007) qualifie leur langage de « transparent » car il exprime la vérité de l'expérience vécue. Ces élèves sont capables de se raconter mais ne parviennent pas à se distancier de leur expérience personnelle. Ils ne conçoivent pas un usage scolaire du langage qui permettrait de construire un point de vue en se détachant du vécu (Bonnéry, 2007). Leurs usages du langage « ne facilitent pas les attitudes cognitives d'appropriation, les postures réflexives d'objectivation du savoir » (Bonnéry, 2007, p.58).

1.4 École d'hier, école d'aujourd'hui

Aujourd'hui, et ce depuis plusieurs décennies, l'institution scolaire a évolué afin d'accompagner la massification de l'enseignement : de nouvelles pédagogies plus individualisées et fondées sur la réflexion ont remplacé les pédagogies traditionnelles,

impersonnelles et fondées sur l'inculcation (Bonnéry, 2007). Cependant, elles tendent souvent à mettre en difficulté les enfants les moins familiers de la culture scolaire.

1.4.1 Des pédagogies invisibles

En effet, ainsi que nous l'avons vu, les élèves issus des milieux populaires ont davantage tendance à adopter une attitude de conformité, à faire ce qu'on leur dit, alors que les élèves plus en connivence avec la culture scolaire répondent aussi bien aux demandes explicites qu'aux demandes implicites. De par leur socialisation familiale, ces élèves sont capables de décrypter les exigences implicites de l'institution que les élèves moins favorisés ne perçoivent pas forcément. Selon Bautier et Rochex, (1997, p.7), « plus les modes de travail pédagogique sont flous, « invisibles » ou ambigus, plus ils reposent sur l'implicite, moins ils permettent aux élèves peu familiers du rapport étroit entre travail cognitif et apprentissages effectifs de construire ce rapport nécessaire à l'appropriation des savoirs ».

Or, actuellement, de nombreuses pédagogies sont inspirées des « pédagogies invisibles¹ », c'est-à-dire de pédagogies dans lesquelles une large place est laissée à l'implicite. Selon Bautier (2006, p. 108), « Les « pédagogies invisibles », moins explicites que les « pédagogies visibles » dans leur façon de transmettre les critères et les classifications des objets et des cadres, reposent davantage sur une circulation interdisciplinaire des savoirs : les objets d'apprentissage, dans les tâches scolaires, sont moins nettement définis ». L'évidence répandue au sein de l'institution scolaire selon laquelle les élèves apprennent mieux lorsqu'ils construisent eux-mêmes le savoir, c'est-à-dire lorsqu'ils « en compren[nent] le bien-fondé en même temps qu'[ils] se l'approprie[nt] » (Bonnéry, 2007, p. 33) tend à conduire les enseignants à ne pas désigner explicitement les objets de savoirs et à ne pas enseigner concrètement la façon de les acquérir, privilégiant plutôt l'activité des élèves qui doivent identifier eux-mêmes ces objets. Ce faisant, les enseignants tendent à laisser les élèves seuls face aux savoirs à construire. Les élèves n'ont alors à leur disposition que l'expérience dont ils disposent de par leur socialisation, ce qui, au moment de décrypter les implicites de la situation d'apprentissage, dessert ceux dont les ressources sont insuffisantes (Bonnéry, 2007).

1.4.2 Une attitude d'appropriation des savoirs.

Par ailleurs, l'école actuelle demande aux élèves une activité intellectuelle bien plus complexe que celle que demandait l'école d'autrefois. L'accent était mis sur des connaissances

¹ Bernstein, cité par Bautier (2006, p.108), distingue les « pédagogies visibles », plus explicites des « pédagogies invisibles » qui définissent moins précisément les objets d'apprentissage.

à acquérir, et non pas sur des processus intellectuels et des concepts comme c'est le cas actuellement. Les élèves doivent aujourd'hui participer non seulement à la construction des objets de savoirs, comme nous l'avons vu, mais aussi à l'élaboration de concepts savants (Bautier, 2006, Bonnéry, 2007). En outre, ils doivent être capables de distinguer, dans le temps de classe, ce qui est important de ce qui n'est que secondaire et, si cela est relativement aisé pour les enfants les plus familiers des évidences scolaires, il n'en est pas de même pour les autres (Bonnéry, 2007). L'école actuelle pourrait sembler plus égalitaire que l'école d'autrefois et pourtant, « les inégalités s'y réalisent de façon plus insidieuse, puisque les élèves ne sont plus séparés mais mis en présence des savoirs, dans le contexte d'une multitude d'objets et de tâches scolaires parmi lesquels beaucoup n'ont pas la possibilité de discriminer ce qui est réellement requis pour apprendre. Quand l'école leur propose de s'approprier ces savoirs sans cadrer leur activité intellectuelle de façon adéquate, voire en diluant complètement les enjeux d'apprentissage, elle joue le jeu d'une « égalité des chances » purement formelle : on fait comme si tous les élèves étaient sur une même ligne de départ, on prend pour référence implicite les ressources intellectuelles des enfants des milieux cultivés, et on ne transmet pas les moyens d'apprendre » (Bonnéry, 2007, p.30).

1.5 Quand l'institution s'adapte aux différences

Bourdieu et Passeron, cités par Bautier et Rochex dénonçaient « l'indifférence aux différences » de l'école traditionnelle qui ne s'adaptait pas à la diversité de son public (1997, p. 6). Afin de lutter contre l'échec scolaire, l'institution tente aujourd'hui de s'adapter à cette diversité, avec pour ambition d'en finir avec cette « indifférence aux différences ». Cependant, ces adaptations ne règlent pas le problème des élèves provenant de milieux familiaux éloignés de la culture scolaire et peuvent même les accentuer (Bautier, 2006, Bautier et Goigoux 2004, Bautier et Rayou 2013, Bonnéry, 2007).

1.5.1 La pédagogie de projet

La « pédagogie de projet » est, selon Bautier et Rochex (1997), un exemple de ces adaptations, les tâches sont finalisées et les modes de travail sont plus proches de ceux de la vie quotidienne des élèves. Lorsque ce type de pédagogie est pratiqué sans conscience ni prise en considération des risques de malentendus dans sa mise en œuvre, c'est à dire sans cadrage cognitif fort de l'activité (lorsque les objectifs d'apprentissages ne sont pas énoncés clairement et sont occultés par la réalisation de la tâche), le risque est grand de semer la confusion au lieu d'aider les élèves en difficulté : ils se contentent d'accomplir les tâches les unes après les autres,

comme dans la vie quotidienne, sans comprendre qu'il s'agit de construire un savoir en objectivant l'expérience vécue dont ils restent prisonniers. Pour les élèves en difficulté qui ne distinguent pas le « moi-je » du quotidien du « je » qui constitue cette expérience en tant qu'objet, le recours à l'expérience personnelle, au vécu peut, « autoriser et légitimer l'indistinction entre le registre de l'expérience et du rapport pratique au monde, et celui du savoir et de l'élaboration conceptuelle, alors qu'il s'agirait de penser et de mettre en œuvre leurs rapports » (Bautier et Rochex, 1997, p. 7).

1.5.2 La scolarisation des objets du monde

Le même problème apparaît lorsqu'il s'agit de partir des connaissances préalables des élèves ou de leur expérience vécue afin de construire un objet de savoir. Or, cette démarche pédagogique est aujourd'hui d'autant plus répandue que l'on considère qu'elle permet, en ayant recours à l'expérience quotidienne des élèves, de les motiver. Dans l'école d'autrefois, la pédagogie traditionnelle présentait au contraire aux enfants des objets de savoirs déjà constitués.

Actuellement, c'est souvent l'élève qui doit percevoir le changement de registre de l'objet étudié, d'objet de la vie quotidienne à objet d'étude et, partant, de questionnement. Ainsi, lors d'un cours sur la respiration, un élève en difficulté suivi par Bonnéry (2007), persiste à raconter la sensation d'essoufflement ou de récupération en sport et ne comprend pas que la respiration n'est plus, les premières minutes du cours passées, considérée comme une expérience quotidienne mais comme un objet de savoir scolaire. En effet, cette secondarisation n'est pas automatique : pour qu'elle ait lieu, « il faut [...] une construction progressive et pensée avec cet objectif, au demeurant peu présente dans les pratiques des enseignants, car peu présente dans la formation. Sans elle, les élèves sont seuls aux prises avec ce changement de registre de traitement des objets auxquels ils sont confrontés, parasités par l'apparente familiarité de l'objet et la pluralité des registres sur lequel il peut être saisi, y compris le registre affectif » (Bautier, 2006, p. 117).

1.5.3 La différenciation pédagogique

De la même façon, lorsque l'institution tente de s'adapter à ceux que Bonnéry (2007) appelle, à la manière d'une institutrice dont il a suivi la classe, « ces élèves-là », elle les met parfois encore davantage en difficulté en recourant à des ajustements particuliers dans le but de leur faciliter la tâche. Ainsi la volonté des enseignants de s'adapter aux élèves en difficulté les conduit-elle parfois, à travers la pratique de la différenciation pédagogique, à renoncer aux enjeux d'apprentissage les plus exigeants au risque de produire activement, et non plus seulement

passivement, de l'inégalité. Par exemple, face à des élèves qui ont du mal à écrire, les enseignants ont parfois tendance à distribuer des fiches qu'il suffit de remplir en ajoutant des mots isolés dans des phrases préparées -ce qui limite l'activité cognitive- ou à les faire travailler sur des schémas, renonçant ainsi aux bénéfices en termes d'apprentissage et de travail intellectuel que donne la pratique de l'écrit (Bautier, 2006, Bautier et Rochex, 1997).

1.5.4 La question du cadrage

De la même façon, la question du cadrage est cruciale. Lorsque le cadrage d'une activité est trop lâche, c'est-à-dire lorsque le cheminement intellectuel qui relie les sous-tâches entre elles et à la notion à acquérir n'est pas suffisamment explicité lors de la mise au travail, ces élèves sont incapables de mettre en œuvre l'activité cognitive recherchée, ils ne construisent pas cette notion. Mais à l'inverse, le recours par les enseignants, dans le but d'aider ces élèves, à un cadrage serré, à un morcellement des activités d'apprentissage en mini-tâches faciles à accomplir, peut être contre-productif. Certes, cela peut permettre aux élèves d'effectuer les tâches demandées, mais sans bénéfice en termes d'apprentissage puis qu'aucun véritable travail intellectuel n'aura été fourni. (Bautier et Goigoux, 2004, Bautier et Rochex, 1997, Bonnéry, 2007). L'exemple de Bassekou, élève suivi par Bonnéry (2007), est parlant : en posant des questions à son institutrice et à ses camarades de classe, il parvient en général à résoudre point par point les problèmes qui le bloquent et à obtenir les bonnes réponses aux activités réalisées sans jamais pour autant construire le savoir visé.

1.6 Des conséquences pour les élèves

Comme le montre l'exemple des élèves suivis par Bonnéry (2007), lorsque les difficultés d'apprentissage qu'ils rencontrent se répètent classe après classe, dans toutes les matières, les élèves en difficulté se sentent mis « hors du jeu scolaire » (Bautier et Goigoux, 2004, p.98).

A force de se heurter aux exigences de l'institution, ils développent souvent, à partir du collège, une rancœur à son égard. En primaire, la proximité affective avec l'enseignant, la valorisation de la participation aux dépens des résultats ou de l'acquisition effective de l'apprentissage ainsi que l'adaptation permanente des consignes afin de rendre le travail plus facile, permettent aux élèves de ne pas se sentir hors du jeu mais dès l'entrée au collège, les choses se gâtent puisque l'enseignant ne se contente plus d'une attitude de conformité. Les élèves se sentent alors floués : pourquoi, alors qu'en primaire, tout semblait bien aller, commencent-ils à accumuler les mauvais résultats ?

En fait, ils étaient et sont encore, lorsque certains dispositifs d'ajustement (classes relais, aide aux devoirs...) le permettent, victimes d'un leurre : ils croient qu'ils font ce qu'il faut en adoptant une attitude de conformité. Or ce n'est pas le cas puisqu'une large part des apprentissages ne peut souvent avoir lieu, selon la façon, notamment, dont l'enseignant cadre l'activité cognitive, qu'en allant bien au-delà de ce que l'école demande explicitement, (Bautier et Goigoux, 2004, Bautier et Rochex, 1997, Bonnéry, 2007).

Face à leur échec, les élèves en difficulté développent alors une rancœur qui est encore exacerbée par leur dépendance envers l'enseignant « qu'ils désignent (...) comme « celui qui nous apprend », qui « dit ce qu'il faut faire ». « Tout se passe pour ces élèves comme si le manque de clarté cognitive sur la nature des activités intellectuelles requises par les apprentissages se payait d'une exacerbation de la dépendance à l'égard de la personne de l'enseignant » (Bautier et Rochex, 1997, p.5).

Ils finissent par développer ce que Bonnéry (2007) appelle « une attitude de résistance » qui « se traduit par l'inscription dans un « Enfants » (ou « Nous Adolescents »), au travers de caractéristiques que le jeune attribue à sa famille, aux pairs, et plus largement aux groupes auxquels il se sent appartenir dans sa vie privée, « copains de la cité », « Blacks » ... Ces caractéristiques s'opposent de façon dichotomique à celles définissant l'altérité perçue en « Eux » (« Bouffons », « Blancs », « intellos » ...) et qui sont rejetées par le collégien. Celui-ci rejette alors tout ce qui s'y rattache, à commencer par les apprentissages scolaires, la rigueur dans le travail, etc. » Bonnéry (2007, p.63).

Pour Bonnéry (2007), l'école tend à mal interpréter ces difficultés en ne percevant pas que c'est en son sein même que l'écart entre les familles et les savoirs scolaires se creuse alors qu'elle pourrait travailler à le réduire. « Le risque est alors grand que quand cet écart sera perçu, il le soit de façon essentialisée et devienne une frontière symbolique impossible à franchir » (Bonnéry, 2007, p.73). L'école attribue alors à l'origine familiale et sociale une valeur explicative tout en occultant sa propre responsabilité et ce faisant, « alimente une perception ethnicisée de la scolarité (Bonnéry, 2007, p.73) ».

1.7 Un outil d'analyse : le registre

Bautier et Rayou (2013) présentent un outil d'analyse qui permet d'éclairer ce qui se joue au moment où les élèves entreprennent une tâche scolaire. Ils font alors appel à plusieurs registres : au-delà du registre spécifiquement scolaire entrent en jeu des registres cognitif, culturel et symbolique, registres qui s'interpénètrent au moment du travail. Le recours à ces

registres et leur hiérarchisation différenciés permettent d'affiner la compréhension de la différenciation des apprentissages. Le registre cognitif relève de fonctions intellectuelles, le registre culturel des savoirs sur le monde et le registre symbolique de l'identité personnelle ou, plus précisément, de ce que l'apprentissage réalisé engage symboliquement qui conforte ou met en péril l'apprenant dans son identité.

L'exemple de l'élève Bassekou, suivi par Bonnéry (2007), permet de comprendre comment le recours au concept de registre, symbolique ici, éclaire les malentendus : cet élève qui adhère symboliquement à l'école mais se heurte à d'importantes difficultés d'apprentissage dont il ne comprend pas l'origine « se trouve dans un important malentendu du fait qu'il ne parvient pas à comprendre que son adhésion symbolique à l'école (typique de nombre d'enfants de milieux populaires, a fortiori d'origine immigrée), récompensée en primaire car perçue comme une marque de bonne intégration, ne compense pas les ratés d'apprentissage qui sont déjà les siens en termes d'apprentissages scolaires et cognitifs et qui ne vont cesser de s'accroître avec la montée des exigences conceptuelles » (p. 33). Face à son échec, Bassekou, va baisser les bras et se désengager symboliquement de l'école alors que ce serait le moment de s'investir davantage sur les plans cognitif et scolaire.

De plus, chacun de ces registres est « mobilisable dans un régime « majeur » (littératié, élaboré) ou « mineur » (spontané, expérientiel) » (p. 32) et aujourd'hui, l'école fait appel de façon indifférenciée à ces registres, charge aux élèves de les distinguer. Par exemple, l'analyse en termes de régime permet d'affirmer que des élèves pour qui « répondre est plus important que bien répondre » (p. 41), font appel au registre scolaire sur un régime mineur (Bautier et Rayou, 2013).

L'on voit donc comment les concepts de registre et de régime permettent d'apporter un éclairage supplémentaire sur les malentendus socio-cognitifs.

1.8 Le rapport au savoir

Si nous nous appuyons principalement sur le concept de malentendu socio-cognitif dans la suite de ce mémoire, nous aurons aussi recours à celui de rapport au savoir, au sens que lui donne Bernard Charlot. Selon Charlot, cité par Lamine (2002), le rapport au savoir est « l'ensemble organisé des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir : objet, « contenu de pensée », activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir ». Tout rapport au savoir met donc en jeu un aspect identitaire, social et symbolique autrement dit, tout

rapport au savoir est donc un « rapport au monde, à soi et aux autres » et les élèves, confrontés à un apprentissage, sont sujets de ce rapport (Soëtard, 1999, p. 185). On s'intéresse donc au sens qu'ils donnent à leur apprentissage, puisque selon Charlot cité par Soëtard (1999), « Le sujet est un être humain porté par le désir et ouvert sur un monde social dans lequel il occupe une position et est actif ».

2 Problématique

Ainsi, nous avons vu comment les malentendus socio-cognitifs peuvent handicaper certains élèves, et ce même lorsque l'institution cherche précisément à aider ceux qui en sont généralement victimes. L'on peut se demander comment ces phénomènes de malentendus entrent en jeu au moment où les élèves abordent en classe l'objet poésie, au moment où, en classe de 6^{ème}, les enseignants tentent de leur en transmettre une représentation scolaire, préalable à une représentation lettrée.

Or, ainsi que nous l'avons vu, l'objectivation du langage peut être contraire à la socialisation de certains élèves issus des classes populaire. Le langage leur est transparent alors que l'école leur demande d'en faire un objet de savoir manipulable, sur lequel on peut réfléchir. Étant donné que la poésie est le lieu par excellence où s'incarne le langage en tant qu'objet, étant donné que le mot, dans le poème, est un objet multidimensionnel puisqu'il est à la fois son, sens (multiples parfois) et quelquefois calligraphie, il nous semble que la poésie devrait permettre de repérer la mise en œuvre de malentendus sociocognitifs potentiellement liés à cette question de l'objectivation du langage. Nous allons donc nous demander quelles sont les différentes représentations de la poésie des élèves et tenter de repérer celles qui sont les plus éloignées de celles que l'on attend institutionnellement. L'objet de savoir « poésie » permet-il de repérer des malentendus sociocognitifs ?

Nous pouvons dès lors formuler l'hypothèse suivante : les élèves auront des représentations différenciées de la poésie liées à leurs parcours scolaire (école primaire d'origine) et leur socialisation (origine sociale, genre, pratiques culturelles familiales, rencontres diverses...). Certains élèves dont les familles ont des pratiques culturelles cultivées, au sens de Bourdieu, un usage du langage littéraire, au sens de Bautier, pourraient avoir des représentations de la poésie plus proches d'une représentation lettrée. Des élèves dont les familles sont moins

familiales de ces pratiques pourraient en avoir des représentations plus formalistes et plus confuses.

Nous tenterons de présenter une typologie des rapports à la poésie différenciés des élèves et tenterons d'identifier le poids relatif des différents facteurs mentionnés ci-dessus sur leurs rapports à la poésie.

3 Méthode

Nous souhaitons ici cerner les représentations que des élèves de 6^{ème} ont de la poésie à l'issue de leur scolarité primaire et tenter d'établir des relations entre ces représentations d'une part et leur parcours scolaire et leur socialisation familiale d'autre part. Il nous fallait donc réunir des données concernant ces représentations ainsi que des données sur leur origine sociale, leur parcours scolaire et les pratiques culturelles familiales.

3.1 Participants

Nous avons travaillé avec une classe de 6^{ème} composée de 26 élèves, 12 filles et 14 garçons. Nous avons recueilli dans les dossiers scolaires des élèves des données concernant les professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) des familles. Nous avons regroupé les PCS en 3 grandes catégories : classes populaires, moyennes et aisées², en nous fondant sur le classement de Claude Thélot (1986) (voir annexe 1).

Étant donné qu'il ne nous semble plus valide aujourd'hui, au vu des évolutions sociétales, de choisir la profession du père comme référence, nous présentons ici des statistiques réalisées non pas sur la famille mais sur chaque parent individuellement. Ainsi, 47% des parents d'élèves appartiennent aux classes populaires, 41% aux classes moyennes, 6% aux classes aisées et 6% d'entre eux n'avaient pas renseigné le champ dans les dossiers scolaires.

² Nous avons préféré le terme « aisées » qui nous a paru plus neutre que « dirigeantes » ou « dominantes » ou encore « supérieures ».

3.2 Matériel et procédure

3.2.1 Poème et question sur le poème

Afin de ne pas modifier les représentations que les élèves ont de la poésie, cette enquête a été réalisée avant de travailler la poésie en classe.

Nous avons procédé en deux étapes. Nous avons d'abord demandé à nos élèves d'écrire un poème puis de répondre à la question suivante : « Pourquoi le texte que tu as écrit est-il un poème ?³ ». Leur demander d'écrire un poème en premier lieu avait pour but de les inciter à se poser davantage de questions que si nous leur avions simplement demandé : « Qu'est-ce qu'un poème ? », question à laquelle nombre d'entre eux auraient pu répondre simplement « je ne sais pas ». Le fait d'écrire un poème devait donc former une base à partir de laquelle ils pourraient réfléchir. La question qui suivait avait pour but de nous permettre de commencer à cerner leurs représentations de la poésie puisque, formulée ainsi, elle devait leur permettre d'énoncer les caractéristiques d'un texte poétique auxquelles leur poème, selon eux, correspondait. Nous avons également relevé les questions posées par les élèves au moment d'écrire leur poème (mais n'y avons pas répondu), pensant qu'elles pourraient nous être utiles au moment d'analyser les résultats.

3.2.2 Questionnaire

Quelques semaines plus tard, nous avons distribué un questionnaire (voir annexe 2) sur la poésie à nos élèves afin de préciser leur rapport à la poésie. La liste des questions que nous avons posées est la suivante. Nous en avons ici altéré l'ordre par rapport à celle que nous avons distribuée (organisée selon une progression thématique plus intuitive pour les élèves afin d'en regrouper les thèmes :

- **Questions concernant le parcours scolaire :**
 - Te souviens-tu d'avoir lu des poèmes à l'école primaire ?
 - Te souviens-tu d'avoir récité des poèmes à l'école primaire ?
 - Te souviens-tu d'avoir écrit des poèmes à l'école primaire ?
 - Donne le titre d'un poème dont tu te souviens.
 - Sais-tu ce que sont des vers ?
 - Sais-tu ce que sont des rimes ?

³ Nous avons choisi de demander « pourquoi » et non « en quoi » afin de ne pas créer de difficultés de compréhension chez nos élèves de 6^{ème}.

- **Questions concernant les pratiques familiales :**
 - Ton père lit-il de la poésie ?⁴
 - Ta mère lit-elle de la poésie ?
 - Ton père s'intéresse-t-il à la poésie ?
 - Ta mère s'intéresse-t-elle à la poésie ?
 - As-tu déjà parlé de poésie avec tes parents ?
 - As-tu déjà parlé de poésie avec d'autres membres de ta famille (grands-parents, frères et sœurs) ?
- **Questions concernant le rapport à la poésie :**
 - Connaissance de la poésie⁵ :
 - Sais-tu ce que sont des vers ?
 - Sais-tu ce que sont des rimes ?
 - Un poème est-il toujours en vers ?
 - Un poème est-il toujours en rimes ?
 - Qu'est-ce qu'un poème ?
 - De quoi peut parler un poème ?
 - Rapport à soi :
 - As-tu aimé des poèmes à l'école primaire ?
 - À ton avis, pourquoi lit-on (les gens en général) de la poésie ?
 - À ton avis, pourquoi écrit-on (les gens en général) de la poésie ?
 - À ton avis, pourquoi étudie-t-on la poésie à l'école et au collège⁶ ?

3.2.3 Questionnement complémentaire

Dans quelques cas, lorsque certaines réponses des élèves nous semblaient ambiguës ou difficiles à interpréter, nous les avons interrogés à l'oral pour obtenir un complément d'informations. Nous les avons interrogés dans le cadre de la classe, lors d'un cours d'AP (apprentissage personnalisé) pendant lequel ils sont en demi-groupe, ce qui nous a donné le loisir

⁴ Nous regrettons de n'avoir pas pensé à prendre en compte, au moment de poser ces questions, une possible diversité des familles puisque quelques-uns de nos élèves ne connaissent pas leur père et qu'il nous semble que l'un d'entre eux est élevé par deux pères.

⁵ Ces questions pourraient faire partie de la rubrique « questions concernant le parcours scolaire » mais puisque nous considérons que les connaissances en matière de poésie sont constitutives du rapport à la poésie, nous avons choisi de les utiliser plutôt dans notre analyse de ce rapport. Les questions « Sais-tu ce que sont des vers ? » et « Sais-tu ce que sont des rimes ? » apparaissent dans ces deux rubriques car nous en avons utilisé les réponses à plusieurs reprises dans notre analyse.

⁶ Plusieurs de nos élèves ne comprenant pas cette question, nous l'avons reformulée ainsi : « À quoi ça sert d'étudier la poésie à l'école et au collège ? »

de leur demander des précisions sur leurs réponses à leur questionnaire alors que leurs camarades étaient occupés. Nous avons pris en note leurs réponses.

3.3 Analyse des données

Nous avons d'abord établi une typologie à partir des réponses des élèves à la question : « Pourquoi le texte que tu as écrit est-il un poème ? » puis avons tenté de l'affiner en analysant les réponses aux questionnaires afin de voir si nous parvenions à dégager des tendances. En effet, les réponses des élèves étant souvent contradictoires, il nous a paru plus judicieux de procéder ainsi plutôt que d'établir à partir de l'ensemble de nos données une seule typologie qui risquait de se trouver atomisée en une multitude de cas individuels (auquel cas ce ne serait plus une typologie) ou dont les catégories trop amples regrouperaient des cas trop différents (au risque d'invalider cette typologie).

Nous avons donc, dans une première étape, analysé les réponses des élèves à la question « Pourquoi le texte que tu as écrit est-il un poème ? » afin d'en dégager leur conception de la poésie. Nous avons utilisé le critère de classement suivant : la proximité plus ou moins grande de la production des élèves avec une conception lettrée de la poésie (travail spécifique sur le langage, but pas seulement communicationnel, expression artistique). Nous avons classé leurs réponses en 4 groupes, selon les éléments qui apparaissaient dans leurs réponses :

- Groupe A : élèves caractérisés par l'absence de réponse ou la description d'un poème comme un texte ne différant pas de n'importe quel autre texte. Représentation « confuse » de la poésie.

- Groupe B : élèves qui mentionnent des caractéristiques du poème se rapprochant de la conception lettrée de ce qu'est un texte poétique (travail spécifique sur le langage, but pas seulement communicationnel, expression artistique). Représentation « pré-lettrée » de la poésie.

- Groupe C : élèves pour qui un poème est défini par des caractéristiques formelles (vers ou rimes, présence de majuscules, présence d'un destinataire). Représentation « formaliste » de la poésie.

- Groupe D : élèves s'interrogeant sur la nature de la poésie, impossibles à classer dans les groupes ci-dessus car leur production ne correspond à aucun de ces cas. Représentation « interrogative » de la poésie.

Nous préciserons plus bas les caractéristiques de chacun de ces groupes.

Dans une seconde étape, nous avons tenté d'affiner cette typologie en analysant les réponses des élèves aux questions concernant leur rapport à la poésie. Nous avons ainsi étudié les cas particuliers de quelques élèves. Pour les groupes A, B et D, qui comptent peu d'élèves, nous présentons ici une analyse des réponses de chaque élève. En ce qui concerne le groupe C, nous avons sélectionné 5 élèves dont les réponses nous ont semblé à même de transmettre une idée de la grande variabilité des représentations de la poésie présentes au sein du groupe. Nous les avons choisis en fonction de leur position sur deux axes virtuels : celui, sur le plan identitaire symbolique, qui va du rejet à l'adhésion à l'objet poésie en passant par l'indifférence et celui sur le plan scolaire qui va d'une vision plus confuse et formaliste de la poésie à une vision scolaire/pré-lettrée. Les 5 élèves que nous avons choisis occupent des positions variées (extrêmes mais aussi moyennes) sur ces axes, ce en quoi nous considérons qu'ils constituent un échantillon nous permettant de rendre compte avec pertinence – sinon avec une exactitude parfaite – de la variété des représentations du groupe C. En outre, deux de ces élèves sont frères jumeaux et il nous a semblé intéressant de comparer leurs réponses.

Par ailleurs, nous avons utilisé les réponses aux questions sur le parcours scolaire et la socialisation familiale en rapport avec la poésie comme pistes nous aidant à interpréter les représentations de la poésie des élèves.

4 Résultats et interprétation

Nous présentons systématiquement les résultats suivis de l'interprétation que nous en donnons car il nous semble que séparer la partie « résultats » de la partie « discussion » rendrait la lecture de ce mémoire particulièrement laborieuse.

4.1 Le parcours scolaire

Leur parcours scolaire a-t-il préparé les élèves à l'étude de la poésie ? (Pour les questions, voir paragraphe 3.2.2 Questionnaire).

L'ensemble des 26 élèves sauf un ont le souvenir d'avoir lu, récité et / ou écrit de la poésie à l'école primaire. En revanche, seuls 12 d'entre eux sont capables de citer le titre d'un poème dont ils se souviennent (ou de plusieurs poèmes), 2 citent un nom d'auteur, et les *Fables de La Fontaine* sont fréquemment mentionnées (sur les 16 mentions d'un poème ou d'un nom d'auteur, La Fontaine revient 6 fois). Sur les 26 élèves, 16 disent savoir ce que sont les rimes et

les vers, 7 savent ce que sont les rimes mais ignorent ce que sont les vers et 3 élèves disent ignorer ce que sont les rimes et les vers (et pourtant, ces 3 élèves, dans leur commentaire sur leur poème, écrivent qu'il faut des rimes dans un poème, ou qu'il y a souvent des rimes dans un poème et 2 d'entre eux mentionnent les vers)⁷.

On peut donc considérer que l'objet poésie a été systématiquement traité en primaire et que les connaissances techniques élémentaires concernant la versification (vers, rimes) sont globalement acquises. Le fait que les *Fables de La Fontaine* soit fréquemment citées comme des exemples de poèmes semble montrer que les élèves ont tendance à assimiler la présence de vers et de rimes à une écriture poétique. On peut supposer que cela est dû, en partie, au fait que souvent, à l'école primaire, les cahiers de poésie regroupent aussi bien les fables que des poèmes et des comptines, et que tous ces genres de textes sont appris par cœur et récités. De plus, la poésie non versifiée est sans doute très absente de l'école primaire.

4.2 La socialisation familiale

La socialisation familiale des élèves les a-t-elle préparés à l'étude de la poésie ? (Pour les questions, voir paragraphe 3.2.2 Questionnaire)

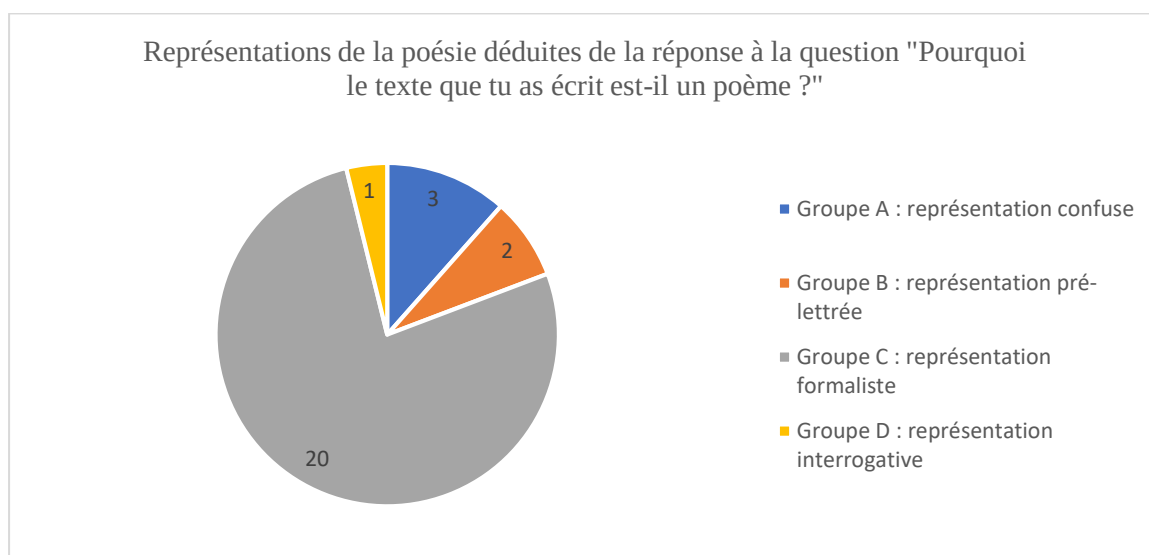
17 élèves déclarent ne pas parler de poésie avec leur famille et disent que leur famille ne s'intéresse pas à la poésie et n'en lit pas, ou qu'ils ne savent pas. 9 élèves ont déjà parlé de poésie en famille ou considèrent que des membres de leur famille s'y intéresse. Nous les avons interrogés à ce propos et il s'avère que pour 8 d'entre eux, la famille s'intéresse à la poésie ou en lit pour leur faire réciter les poèmes à apprendre pour l'école. Une seule élève donc, déclare que ses parents s'intéressent à la poésie pour elle-même et non en tant qu'objet scolaire. L'un des 8 élèves dont la famille lit de la poésie le fait « pour apprendre le français » au sens de « la langue française ». Nous y reviendrons plus loin.

La poésie est donc présente dans la sphère familiale presque seulement au moment de faire les devoirs : il nous semble possible d'en déduire que dans notre classe de 6^{ème} (observation que l'on peut peut-être généraliser à des contextes similaires), la poésie est essentiellement considérée par les élèves comme un objet scolaire, qui sera appréhendé principalement à travers les registres cognitif, scolaire et dans une certaine mesure culturel, laissant de côté le registre

⁷ Nous avons ici commis l'erreur de ne pas demander aux élèves de répondre plutôt aux questions « Qu'est-ce qu'un vers ? », « Qu'est-ce qu'une rime ? » mais nombre d'entre eux en ont précisé dans leur réponse la définition, presque toujours juste (sinon nous avons pris en compte leur erreur). De plus, nous en avons interrogé certains pour confirmer. Vu la justesse de leurs réponses, nous avons choisi de considérer leur déclaration comme « vraie ». Néanmoins, si nous étions amené à prolonger cette enquête, nous améliorerions notre protocole afin de prendre cela en compte.

identitaire. En ce qui concerne ce dernier registre néanmoins, la suite de notre analyse nous amènera à nuancer.

4.3 Des rapports à la poésie différenciés



Nous affinerons l'analyse des réponses à cette question grâce aux réponses au questionnaire concernant le rapport à la poésie (voir paragraphe 3.2.2 Questionnaire).

4.3.1 Groupe A : une représentation confuse de la poésie

Pour rappel : élèves qui, à la question « Pourquoi le texte que tu as écrit est-il un poème ? » ne répondent pas ou décrivent un poème comme un texte ne différant pas de n'importe quel autre texte.

Nous avons choisi d'utiliser le terme « confuse » pour qualifier la représentation de la poésie des élèves de ce groupe car ils ne parviennent pas à écrire un poème ni à en donner une définition. De plus, comme nous le verrons ci-dessous, s'ils présentent bien des points communs, tous trois donnent néanmoins des réponses très différentes à notre question sur leur texte et le terme « confuse » nous a semblé à même de les réunir sans pour autant annuler leur individualité. Pour constituer ce groupe, nous nous sommes fondé exclusivement sur le regard porté par les élèves sur leur texte et n'avons pas pris en compte les réponses au questionnaire. En revanche, afin d'affiner l'analyse de ce groupe, nous les prenons en compte dans le paragraphe 4.3.1.2 ci-après.

4.3.1.1 *Une représentation confuse de la poésie*

Le groupe A ne regroupe que trois élèves, qui sont par ailleurs en grande difficulté scolaire⁸. La réponse de Pedro est la suivante : « Ça peut être un poème car il faut qu'il y ait l'histoire d'un personnage ». Et en effet, son texte (voir Annexe 3⁹) est un récit en prose, sans travail spécifique sur le langage et raconte l'histoire d'un joueur de foot. Diego, quant à lui, n'a rien écrit et explique en lieu et place de la réponse attendue « Parce que je ne suis pas inspirer ». Inès a écrit « un rap » (selon ses mots) difficile à déchiffrer et explique : « C'est un poème que j'ai beaucoup appris j'ai pas mis (les choses vulgaire) », sans doute car nous avions précisé ne pas vouloir de « gros mots¹⁰ » dans les poèmes. En fait, Inès a retranscrit à l'identique les paroles d'un rap célèbre chez les collégiens. Ce qu'elle veut dire dans son commentaire, c'est qu'elle a « beaucoup appris » les paroles de ce texte et qu'elle est donc capable de le retranscrire (sans les gros mots). Cela nous montre deux choses : d'une part, pour Inès, rap et poésie se confondent, ce qui est compréhensible car le rap et la poésie ont beaucoup en commun et nous pouvons supposer qu'Inès pense aux rimes. D'autre part, nous voyons ici qu'elle n'a pas compris que lorsque nous lui demandons d'« écrire » un poème, ce que nous voulons en fait, c'est qu'elle « invente et écrive » un poème. Il nous semble que nous sommes ici au cœur d'un malentendu socio-cognitif : nous avons sans y prendre garde employé le mot « écrire » dans une de ses acceptions implicites et Inès n'en a décrypté que la signification la plus transparente : faire le geste graphique.

4.3.1.2 *Un objet scolaire flou*

Les questionnaires distribués par la suite aux élèves permettent d'approfondir notre compréhension de leur rapport à la poésie. Tous se rappellent avoir travaillé la poésie en primaire, tous savent ce que sont des rimes et Diego sait aussi ce que sont des vers. Diego pense qu'un poème est forcément écrit en vers, Inès et Pedro ne savent pas. Pedro et Diego pensent qu'un poème n'est pas forcément en vers, Inès ne sait pas. Les familles de Pedro et Inès ne lisent pas de poésie contrairement à celle de Diego et lorsque nous l'interrogeons pour en savoir plus, il nous explique que sa mère lui fait réciter les poésies à apprendre et qu'elle-même les lit de temps en temps « pour apprendre le français » au sens de « la langue française » car la mère de

⁸ Nous mentionnons cette « difficulté scolaire » ici car c'est un élément qui peut nous mettre sur la piste d'éventuels malentendus socio-cognitifs.

⁹ Nous n'avons mis en annexe que les textes qui nous ont semblé apporter à la compréhension de cette enquête.

¹⁰ Lorsque nous avons dit que le thème des poèmes était libre, certains élèves ont demandé, un peu provocateurs, s'ils pouvaient utiliser des gros mots. Nous avons refusé, considérant qu'accepter serait pris comme une permission de ne pas prendre la tâche au sérieux.

Diego ne parle pas bien français. C'est d'ailleurs pour cette raison, que selon Diego, on lit de la poésie : « pour apprendre le français ».

Nous mettons peut-être ici le doigt sur une manifestation des malentendus socio-cognitifs. En effet, Diego, tout comme Pedro et Inès, semble avoir une vision « utilitariste » de la poésie : lorsqu'on leur demande à quoi cela sert d'étudier la poésie à l'école et au collège, Diego répond qu'il ne sait pas mais les réponses de Pedro (« La poésie sert à mieux mémoriser ») et d'Inès (« pour apprendre des choses »), mettent en évidence ce but « utilitariste ». Nous avons aussi vu que pour Diego, on lit de la poésie « pour apprendre le français », pour Inès, on en lit « pour que on apprend des truc en plus dans notre tête » et pour Pedro « Pour ce cultivais ». De plus, aucun d'entre eux ne se souvient d'avoir aimé un poème. Ces trois élèves « en difficulté », issus tous trois des classes populaires (Inès est élevée par sa mère seule), ne semblent donc pas avoir l'idée que la poésie puisse posséder une valeur intrinsèque. Pedro, néanmoins, nuance lorsqu'il dit que l'on en écrit « Pour oublier ce souci » alors qu'Inès ne répond pas et que Diego pense que c'est « Parqu'il occupe leur temps ». Certes, la poésie a un but utilitaire, elle sert à « mieux mémoriser », à « se cultivais » et à « oublier ses soucis » mais ces deux dernières citations incitent à penser que Pedro a un rapport à la poésie moins lâche que Diego et Inès.

Nous pouvons aussi remarquer que, contrairement aux réponses de certains de leurs camarades des groupes B et C présentés ci-après, les réponses des élèves du groupe A sont dénuées d'agressivité, peut-être car ils n'ont pas (ou peu) noué avec la poésie de relation identitaire, autrement dit que le rapport à soi impliqué par l'objet poésie est très lâche (un peu moins chez Pedro), que la poésie en tant qu'objet leur est étrangère, autre.

Pour conclure sur ce groupe A, il nous semble que les élèves le constituant ont une représentation très confuse de la poésie : ils ont quelques connaissances techniques mais pas suffisamment pour écrire un poème ou tenter de définir un poème. L'analyse de leurs réponses au questionnaire montre que la poésie semble être pour eux un objet scolaire très flou, qu'ils ne se sont pas ou peu approprié. Ces éléments, associés au fait que tous trois sont issus des classes populaires, nous incitent à voir ici la manifestation d'un malentendu socio-cognitif.

4.3.2 Groupe B : une représentation pré-lettrée de la poésie

Pour rappel : élèves qui mentionnent des caractéristiques du poème se rapprochant de la conception lettrée de ce qu'est un texte poétique (travail spécifique sur le langage, but pas seulement communicationnel, expression artistique).

Nous avons choisi d'utiliser le terme « pré-lettrée »¹¹ pour qualifier la représentation de la poésie des élèves de ce groupe car ils ne s'en tiennent pas à une mention de la versification mais parlent du travail d'écriture. Or le travail sur le langage, au-delà de la question de la versification est un élément clef du regard lettré, savant, sur la poésie. Pour constituer ce groupe, nous avons utilisé pour seul critère cette mention et n'avons pas pris en compte les réponses au questionnaire et notamment le rapport à soi impliqué par l'objet poésie. En revanche, afin d'affiner l'analyse de ce groupe, nous les prenons en compte dans le paragraphe 4.3.2.2 ci-après.

4.3.2.1 Une représentation pré-lettrée de la poésie

Le groupe B est constitué de 2 élèves. Sophia a écrit un texte construit sur des répétitions de groupes nominaux (voir annexe 4), le groupe nominal « le sang » étant juxtaposé à de nombreux autres groupes nominaux qu'elle a disposés par association d'idées ou par assonance. Le groupe nominal « le sang » revient en début de vers comme un leitmotiv jusqu'à conclure le poème. Sophia écrit : « Mon texte est un poème car la plus part des temp les poème on des vers, des mots qui se marie bien etc... Il n'a pas de verbe. » L'expression « des mots qui se marie bien » nous semble significative : on voit ici que Sophia a une vision pré-lettrée de la poésie puisqu'elle mentionne ici un travail spécifique sur les mots. Puisqu'ils se marient bien, ils ont été choisis, ils ne sont pas là par hasard, au gré des significations ou même des rimes. Son poème, d'ailleurs, ne rime pas toujours. Enfin, sa dernière remarque « Il n'a pas de verbe. », montre qu'elle a bien conscience que la poésie passe par un travail sur les mots.

Le texte de Valentin (voir annexe 4) est fondé sur le mot « poème », sur la répétition du groupe nominal sujet « le poème » suivi de verbes à la forme affirmative ou négative apportant des précisions sur ce qu'est ou pas un poème. L'expression « ou pas » est aussi répétée. Valentin explique que : « Ces un Poeme car le poete ecrive comme ça ». Lorsque nous lui demandons de préciser sa pensée, il explique que « Les poèmes, c'est toujours un peu dans ce genre, fantaisiste, répétitif. Ça rime parfois aussi. ». À notre demande, il précise le mot « fantaisiste » : « un peu surréaliste ». Valentin, comme Sophia, a une intuition de ce qu'est l'écriture poétique. Il nous semble que nous pouvons qualifier sa vision de la poésie de pré-lettrée puisque, comme elle, il mentionne clairement un travail sur le mot-matériau.

¹¹ Nous utilisons ici le suffixe « pré- » afin de suggérer, à travers le terme « pré-lettré », l'idée d'un stade intermédiaire précédant, sur cet axe sur le plan scolaire que nous mentionnons au paragraphe 3.3, une représentation « lettrée » de la poésie que les élèves pressentent, quoique confusément.

4.3.2.2 *Des rapports identitaires à la poésie divergents*

Sophia, élevée par sa mère, est issue des classes moyennes. L'un des parents de Valentin appartient aux classes moyennes, l'autre aux classes populaires. Valentin ne se rappelle pas avoir aimé un poème à l'école primaire et sa famille ne s'intéresse pas à la poésie. Il sait ce que sont des rimes et des vers et pense qu'un poème est forcément en vers et en rimes. Il considère qu'un poème peut parler de tout et qu'on écrit de la poésie pour « passer le temps ». Il est très virulent en ce qui concerne les raisons d'écrire de la poésie, pour « passer le temps » mais aussi « pour rien et pour faire chier le monde ». Et étudier la poésie à l'école et au collège ne sert « à rien ». Il semblerait donc que, pour Valentin, la poésie soit constituée en un objet scolaire et qu'il soit capable de recourir à un registre scolaire majeur pour la pratiquer et l'analyser tout en provoquant un fort rejet sur le plan du rapport à soi.

Sophia, quant à elle, se rappelle avoir aimé des poèmes, sait ce que sont les vers et les rimes (mais pense qu'un poème est forcément en rimes et en vers). Pour elle, un poème peut parler « de tous sans exception il y a pas de règle pour ça (par exemple : le rouge, d'une chaise, d'une image, d'une personne...etc) ». On lit de la poésie « Pour peut-être calmer une émotions », on en écrit « Pour s'exprimer, pour raconter quelque chose, pour raconter des histoires peut-être sous une autre forme, une histoire dans la vraie vie ou pas ». Et elle pense qu'étudier la poésie, « c'est pour nous raconter une histoire (des histoires vrai et/ou inventée) sous une autre forme ou pour mieux retenir les leçons par cœur ». Nous retrouvons ici « l'utilitarisme » et le psittacisme mis en évidence dans le groupe A mais fortement nuancés. La mention répétée des « histoires » que l'on « raconte » peut interroger, d'ailleurs, elle cite « Jean de la fontaine » lorsqu'on lui demande si elle peut donner le titre d'un poème étudié mais le fait qu'elle répète « sous une autre forme » montre qu'elle a l'intuition que l'écriture poétique est une écriture autre, qu'on ne peut pas assimiler à de la narration pure. De plus, le souci de l'écriture découvert dans son analyse de son poème se retrouve dans le questionnaire où elle écrit qu'un poème, « C'est quelque chose de doux avec des vers et une écriture simple » : on le voit à travers l'utilisation des expressions « écriture simple » et « quelque chose de doux ». Sophia semble donc capable d'appréhender la poésie à travers le registre scolaire majeur mais aussi à travers le registre identitaire majeur également.

Il nous sera difficile de conclure sur ce groupe B puisque les deux élèves qui le constituent, dont les poèmes et l'analyse des poèmes présentent des points communs, nous semblent finalement très différents lorsque l'on prend en compte leurs questionnaires. Il nous

faudrait sans doute procéder à des entretiens afin d'affiner ou d'amender notre typologie et en particulier afin de tenter de résoudre le paradoxe apparemment posé par Valentin.

4.3.3 Groupe C : une représentation formaliste de la poésie

Pour rappel : élèves qui, en réponse à la question « Pourquoi le texte que tu as écrit est-il un poème ? » mentionnent des caractéristiques formelles (vers ou rimes, présence de majuscules, présence d'un destinataire).

Nous qualifions la représentation de la poésie des élèves de « formaliste », eu égard à la façon dont leurs mots mettent en avant la forme du texte : pour eux, la poésie est définie par la présence de rimes et de vers essentiellement. Pour constituer ce groupe, nous avons utilisé pour seul critère cette mention de critères formels et n'avons pas pris en compte les réponses au questionnaire et notamment le rapport à soi impliqué par l'objet poésie. En revanche, afin d'affiner l'analyse de ce groupe, nous les prenons en compte dans les paragraphes 4.3.3.2 et 4.3.3.3 ci-après.

4.3.3.1 Une représentation formaliste de la poésie

Le groupe C est celui qui regroupe le plus grand nombre d'élèves (20). La réponse qui revient le plus, dans presque tous les commentaires des élèves (17 d'entre eux), est similaire à celle de Pierre : « Je pense que mon texte est un poème parceque il a des rimes ». Les élèves mentionnent aussi fréquemment les vers, le retour à la ligne et les majuscules mais ce qui revient le plus, c'est la mention de la présence de rimes, qui apparaît ainsi comme la condition nécessaire et suffisante de l'écriture poétique. Parmi les trois élèves ne mentionnant pas les rimes, deux parlent de vers et le troisième écrit que son texte (une déclaration d'amour du soleil à la lune) est un poème « parce que c'est destiné à quelqu'un »¹². Emma, dont le poème est construit sur la répétition de l'expression « Comme c'est » suivi d'un adjectif et du groupe nominal « un chat », écrit : « Mon texte est un poème car il y a des rimes, et un thème particulier ». Deux élèves précisent que leur texte est un poème car « ça raconte pas une histoire » alors qu'un autre écrit : « Il y a plusieurs phrase des vers des rimes et une petite histoire ». L'on voit ici que ces élèves s'interrogent sur le rapport entre poésie et narration.

Lorsque l'on s'intéresse aux questionnaires des élèves de ce groupe, les réponses sont très diverses et souvent paradoxales et nous amènent à nuancer notre typologie.

¹² Nous avons envisagé de classer cet élève dans un groupe à part mais avons finalement considéré que la mention d'un destinataire se traduisant par l'utilisation de la deuxième personne dans le poème, il avait sa place dans le groupe « formaliste ».

4.3.3.2 *Un rejet de la poésie*

Sur le plan du rapport à soi, certains élèves semblent, comme Valentin du groupe B, manifester un certain rejet de la poésie. Il nous semble que ce rejet se manifeste dans les réponses aux questions ouvertes concernant les raisons de lire, d'écrire et d'étudier la poésie : à presque toutes, ces élèves répondent « je ne sais pas » et parfois même « chepas ». Et surtout, certains déclarent, comme Valentin, qu'étudier la poésie à l'école et au collège « ne sert à rien », réponse parfois agrémentée d'un point d'exclamation. Zinedine et son frère jumeau, Islem, sont tous deux dans ce cas. Zinedine écrit en très gros : « 1 je ne sais pas ! 2 À rien ! » et son frère écrit : « Ça sère à rien. R.I.E.N. », R.I.E.N. étant écrit en très gros et souligné deux fois.

Le cas des deux frères est particulièrement intéressant car même si la poésie semble déclencher un rejet sur le plan identitaire, même si tous deux semblent identifier l'écriture poétique à la présence de rimes, Zinedine et Islem n'ont manifestement pas le même rapport à la poésie. Zinedine écrit un texte (voir annexe 5) composé de 3 vers rimés et explique que c'est un poème « Parce que Vous avec dis qui faut faire un poème alors mon texte et un poème ». L'on pourrait tendre à analyser sa réponse comme une manifestation d'une attitude de conformité et pourtant, lorsque nous l'interrogeons pour en savoir plus, il explique que son texte est un poème car il contient des vers et des rimes. C'est peut-être, alors, une façon d'esquiver la question ou une provocation. Autre contradiction, dans son questionnaire, Zinedine dit ignorer ce que sont les rimes et les vers. Tout son questionnaire est rempli de « non » et de « je sais pas ».

Quant au texte d'Islem (voir annexe 5), il est plus long, fondé sur des rimes intérieures entre des prénoms d'enfants de la classe souvent précédés de la préposition « avec » et des caractéristiques fantaisistes qu'il leur attribue pour que cela rime. Le dernier vers sur le même modèle crée néanmoins une rupture car il débute par la préposition « mais ». L'on voit ici que si le poème d'Islem ressemble à une comptine, il y a bien un travail de composition. De plus, dans son questionnaire, Islem se souvient d'avoir aimé des poèmes. Il sait ce que sont vers et rimes et déclare qu'un poème n'est pas forcément ni en vers ni en rimes. Les poèmes peuvent parler « Des sentiments, d'une histoire... », on lit de la poésie « Pour le plaisir », on en écrit « Pour s'exprimer, pour avoué quelque chose si tu aime quelqu'un, ou de la joie, de la tristesse... sa explique les sentiments » et un poème c'est « une sorte d'histoire où tu peux raconter ta life ». Le langage est familier mais l'on voit ici qu'Islem a plusieurs intuitions pertinentes : le plaisir du lecteur en contact avec l'œuvre d'art, l'expression artistique (il se rapproche ici d'une représentation lettrée de la poésie), la question de la narration en poésie, la narration de soi. Tous ces concepts lettrés sont en germe dans son questionnaire.

Il nous semble donc que si Islem et Zinedine manifestent tous deux un rejet de l'objet poésie, ce rejet est plus profond chez ce dernier et plus ambigu chez Islem qui semble à la fois aimer et rejeter la poésie. Zinedine semble refuser de jouer le jeu de l'école. Islem, en revanche semble non seulement avoir constitué la poésie en objet scolaire mais être aussi capable de l'appréhender à travers un registre scolaire majeur et son rejet identitaire n'est pas aussi marqué. Pourquoi les deux frères sont-ils si différents ? Ils sont jumeaux, issu d'une famille de la classe populaire, ils ont fréquenté les mêmes écoles primaires, alors comment expliquer cette différence ?

Zinedine est un élève en grande difficulté, Islem rencontre également des difficultés, moindres cependant. Dans quelle mesure ce rejet de la poésie est-il déjà une manifestation d'une attitude de résistance au sens de Bonnéry ?

4.3.3.3 *Une adhésion à la poésie*

Nous allons maintenant nous intéresser à 4 autres élèves, Elif, Fayçal, Yasmine et Emma.

Elif est issue des classes populaires. Elle a écrit un court récit (voir annexe 6) et dit de son texte : « Pour moi se n'ai pas un poème mais une histoire ». D'ailleurs, Elif a posé de nombreuses questions (auxquelles nous n'avons pas répondu) au moment de réaliser cette activité : « Avec des rimes ? », « Mais je comprends pas, un poème, ça décrit quelque chose ? » et « Je sais que je suis en train d'écrire une histoire mais je sais pas quoi faire pour que ce soit un poème ». Lorsque nous l'interrogeons, elle précise que pour écrire un poème « Il faut des rimes, des vers plus courts et que ça raconte pas une histoire ». Nous retrouvons ici ce questionnement concernant le rapport entre poésie et narration. Elif sait ce que sont des vers et des rimes, pense qu'un poème n'est pas forcément en rimes ou vers et pourtant, invitée à en donner une définition, elle écrit : « C'est avec des rime avec de vers ». La famille ne s'intéresse pas à la poésie sauf sa cousine pour lui faire réciter les poèmes à apprendre. Elif ne sait pas à quoi cela sert d'étudier la poésie au collège ou à l'école mais, contrairement à Zinedine ou à Islem, elle ne déclare pas que cela ne sert à rien. De plus, elle a aimé des poèmes à l'école primaire et la notion de plaisir est manifeste dans son questionnaire : les gens lisent de la poésie car « Sa les passionnes » et ils en écrivent « car ils aiment faire ça ». Il semble donc qu'Elif a bien une vision formaliste de la poésie mais dans son cas, ne n'est pas lié à une attitude de rejet. En effet, les questions sur le rapport à la poésie semblent montrer que le rapport à soi impliqué par la poésie est distant mais apaisé.

Fayçal est un enfant qui a de bons résultats en français. Son père appartient aux classes aisées et sa mère aux classes moyennes. Son texte (voir annexe 6) est en vers rimés et on y

remarque un travail de la langue : il est écrit en langage assez familier avec des élisions volontaires « l'salon, l'samu », il est narratif et humoristique. En revanche, on ne remarque pas de figures de style courantes dans l'écriture poétique (métaphores, répétitions...). Fayçal écrit : « Mon texte est un poème car : - Une majuscule a chaque phrase. - Un texte en paragraphe.- Une rime à chaque phrase ». Il semble donc avoir une vision très formaliste de la poésie. Et pourtant, son questionnaire nous oblige à nuancer : Fayçal dit savoir ce que sont les rimes mais pas les vers et pense qu'un poème n'est pas forcément écrit en rimes. De plus, il pense qu'un poème peut parler de tout. Fayçal se souvient d'avoir aimé des poèmes en primaire et pense qu'on écrit de la poésie « Pour transmètre des émotion dans un texte cours », qu'on en lit « Pour découvrir un sens de text et une histoire » et qu'on l'étudie « pour faire travailler notre mémoire ». Enfin, « un poème est un genre de texte qui éprouve une histoire ou un sentiment ». L'hypallage involontaire de Fayçal nous semble dénoter un rapport à soi assez lâche : s'il comprend bien que la poésie permet d'exprimer une émotion (rapprochant ainsi sa représentation de la poésie d'une représentation lettrée), cela ne semble pas le concerner particulièrement : en tant que lecteur ou en tant qu'élève, la poésie se rapproche plus d'un jeu de l'esprit (« pour découvrir un sens ») ou d'un outil (« pour notre mémoire »). Nous retrouvons donc ici l'aspect « utilitariste » mis en évidence dans le groupe A mais fortement nuancé.

Yasmine, comme Elif, est issue des classes populaires mais son rapport à la poésie semble se rapprocher de celui de Fayçal. Son texte (non joint en annexe car il aurait révélé son véritable prénom) est un acrostiche simple, rimé, construit sur son prénom. « C'est un poème car il y a des rimes, des vers et j'ai sauter des lignes ! » Dans son questionnaire (voir annexe 2), Yasmine ne se rappelle pas avoir aimé des poèmes et sa famille ne s'intéresse pas à la poésie. Et pourtant, Yasmine pense qu'un poème n'est pas nécessairement en vers et en rimes et peut parler « De animaux, d'aliment, de temps,... », on lit de la poésie « Pour le plaisir », on en écrit « Pour transmettre une émotion aux gens qui lisent de la poésie » et on l'étudie « Pour nous faire lire plus souvent, pour le plaisir, pour nous faire découvrir des poésies qu'on avait jamais fait avant ». Enfin, un poème est « une histoire, une aventure, ou tout simplement une histoire imaginée par l'auteur, pour transmettre une émotion ». Le « nous » employé par Yasmine au sens de « nous les élèves » montre que la poésie est pour elle un objet scolaire et l'association entre poésie et émotion la rapproche d'une représentation lettrée de la poésie mais elle semble, comme Fayçal, garder ses distances : ces « gens qui lisent la poésie », ce n'est pas elle, semble-t-elle nous dire.

Emma a de très bons résultats en français, elle est issue des classes moyennes. Elle est élevée par sa mère. Son texte (voir annexe 7) est fondé sur la répétition de l'expression « Comme c'est » suivi d'un adjectif et du groupe nominal « un chat », et se termine par une chute en un

vers. Emma écrit : « Mon texte est un poème car il y a des rimes, et un thème particulier ». Elle pense qu'un poème est toujours en vers mais pas forcément rimé et qu'il peut parler « De tout ». Elle a aimé des poèmes en primaire mais ne se souvient pas d'un titre en particulier et sa mère lui fait réciter les poèmes appris. Les gens lisent de la poésie « Pour se détendre ou parce qu'ils aiment bien », l'on retrouve ici la notion de plaisir. Les gens écrivent de la poésie « Pour mettre sur papier leurs idées, faire passer un message » et Emma précise : « Un poème est un texte avec des vers qui veut faire passer un message mais pas comme dans un texte ». L'expression « pas comme dans un texte » nous semble suggérer qu'Emma, comme Sophia du groupe A, pressent la particularité de l'écriture poétique. L'expression « Pour mettre sur papier leurs idées » nous semble difficile à interpréter même si elle fait référence à un usage littéraire de l'écrit. Enfin, l'étude de la poésie sert « pour l'étude de texte, par rapport au vocabulaire ». En cela, Sophia rejoint l'opinion la plus communément partagée par nos élèves, selon laquelle l'objectif de l'étude de la poésie est avant tout scolaire.

Le groupe C présente donc peu d'unité, l'on voit bien que les élèves qui le constituent présentent des rapports à la poésie extrêmement divers. S'ils ont tous une représentation formaliste de la poésie, lorsque l'on analyse leurs réponses au questionnaire, l'on voit que certains d'entre eux sont proches, de par leur rapport identitaire à la poésie, des élèves du groupe A et que d'autres se rapprochent de ceux du groupe B. L'on voit bien ici que nos élèves ne sont pas figés dans des représentations inamovibles de la poésie mais peuvent osciller d'une conception à l'autre, selon l'angle d'analyse et les critères choisis.

4.3.4 Groupe D : une représentation interrogative de la poésie

Pour rappel : élève s'interrogeant sur la nature de la poésie, impossible à classer dans les groupes ci-dessus car sa production ne correspond à aucun de ces cas.

Nous avons choisi ici de parler de représentation « interrogative » de la poésie car le seul élève du groupe D n'a pas de certitudes et s'interroge sur ce qu'est la poésie. Pour constituer ce groupe, nous avons utilisé pour seul critère cette présence d'une interrogation et n'avons pas pris en compte les réponses au questionnaire que nous analysons au paragraphe 4.3.4.2.

4.3.4.1 Une représentation interrogative de la poésie

Ce groupe est constitué en tout et pour tout de Mathis, un élève issu des classes moyennes dont les réponses sont pour le moins paradoxales. Il a écrit un texte (voir annexe 8) dont le début témoigne d'un travail spécifique sur le langage (énumérations, assonances, inversions sujet-verbe, retour à la ligne en fin de phrase). En revanche, la fin du texte est dénuée de ce travail sur

le langage. Mathis écrit à propos de son texte : « Je pense que ce que j'ai écrit n'est pas un poème car sa raconte plus une histoire. Je sais pas ce qui manque pour que ce soit un poème, je sais pas trop si c'est un poème », ce qui est confirmé dans son questionnaire où il écrit : « Je sais pas comment expliquer » ce qu'est un poème. Nous n'avons donc classé Mathis dans aucun de ces trois groupes car même s'il affirme ignorer ce qu'est un poème, le texte qu'il a écrit et ce qu'il en dit montrent bien que pour lui, un poème n'est pas n'importe quel texte, mais un texte avec des caractéristiques particulières, ce qui nous empêche de le classer dans le groupe A. Il nous semble d'ailleurs que Mathis, malgré ou peut-être grâce à ses incertitudes, se rapproche davantage d'une conception lettrée de la poésie que, par exemple, les élèves qui ont l'assurance que la rime fait le poème.

4.3.4.2 *Un rapport identitaire lâche*

Dans son questionnaire, Mathis confond les vers et les strophes, pense qu'un poème n'est pas forcément rimé et peut parler de tout et de rien. Mathis n'a pas aimé de poèmes à l'école primaire mais la notion de plaisir, quoiqu'étrangère à son rapport personnel à la poésie est présente : les gens lisent de la poésie « Parce qu'ils aiment bien ça », et en écrivent « Parce qu'ils aiment écrire des poème ». Enfin, la poésie au collège, c'est « Pour aidé les écrivains. Pour ceux qui veulent devenir écrivains », pas pour lui donc : Mathis ne semble pas avoir d'intérêt particulier pour la poésie, le rapport identitaire à l'objet poésie semble très lâche. De plus, Mathis ne semble pas même être capable de faire appel au registre scolaire majeur pour l'étudier et pourtant, son texte montre des qualités poétiques indéniables.

5 **Discussion et conclusion**

Nous avons donc tenté, par le biais d'une enquête auprès de nos élèves, de mettre en évidence leurs représentations de la poésie et de repérer d'éventuels malentendus socio-cognitifs. Nous pensons être parvenu à montrer que les élèves ont bien des représentations différenciées de la poésie, diversité qui s'explique sans doute par la présence de malentendus – que nous détaillerons plus bas – même si nous ne sommes pas parvenu à les mettre en évidence de façon indéniable. En effet, nous n'avons pas démontré de corrélation entre le parcours de socialisation et les représentations de la poésie, avec une nuance néanmoins : les élèves dont les représentations de la poésie sont les plus confuses (groupe A) sont tous issus des classes

populaires. En revanche, l'inverse n'est pas vrai : des enfants issus des classes populaires se trouvent dans tous les groupes.

Enfin, nous avons vu que la représentation de la poésie dominante au sein de notre classe de 6^{ème} est une représentation formaliste mais que de nombreux élèves ne s'arrêtent pas là, on voit bien dans leurs incertitudes, dans leurs interrogations qu'ils ne la réduisent pas absolument à la versification. Ils en ont donc des représentations moins figées et stéréotypées que l'on aurait pu le penser. Autre point saillant, les rapports à soi impliqués par l'objet poésie vont depuis le franc rejet jusqu'à une adhésion intégrant la notion de plaisir.

5.1 Quelques leçons pour notre pratique

Il nous semble que tout travail sur les malentendus socio-cognitifs ne peut que générer de profondes interrogations quant à la pratique professionnelle. Notre recherche nous a permis de mettre en évidence quelques points qui auront une influence certaine sur notre pratique.

En premier lieu, certaines constantes ressortent de notre analyse : d'abord, et nous sommes sans doute ici en présence d'un premier malentendu socio-cognitif, pour les élèves, la poésie est manifestement ce qui s'apprend par cœur. Le fait qu'on leur demande, depuis la maternelle, de réciter des poèmes, les amène à en déduire que la présence de la poésie à l'école a pour but premier de leur faire travailler leur mémoire ; l'exercice scolaire occulte ou pour le moins domine les dimensions esthétique, artistique, émotionnelle, culturelle... de la poésie. Pour faire évoluer cette représentation des élèves, il faudrait sans doute que la tâche de récitation s'accompagne d'une réflexion explicite sur le rapport entre texte poétique et oralité.

Par ailleurs, ainsi que l'on pouvait s'y attendre, la poésie est peu présente en tant que pratique culturelle dans les familles, et par conséquent est avant tout perçue comme un objet scolaire et non social – perception sans doute accentuée par la récitation de poèmes appris par cœur tout au long de la scolarité primaire - alors que pour le professeur, il est évident que l'objet poésie dépasse la salle de classe. Et nous savons que ce sont précisément les évidences qui posent problème. Nous sommes donc ici face à un autre malentendu. Autre point intéressant, certains de nos élèves manifestent un véritable rejet de la poésie qui provient sans doute, la plupart du temps, de l'adoption d'une attitude de résistance. L'indifférence que d'autres montrent à son égard nous semble due à une appréhension de la poésie sur le registre scolaire principalement, avec un recours à minima au registre identitaire symbolique. Il nous revient donc, en tant que professeur, de tenter d'amener les élèves à comprendre que la poésie n'est pas qu'un objet d'étude destiné à travailler la mémoire ou à les rendre « plein de cultures », ainsi que l'écrit l'un

d'entre eux. Se pose alors la question du comment : comment les intéresser à la poésie, comment leur faire percevoir qu'elle n'est pas seulement un objet scolaire ? Et de la même façon, comment leur ouvrir le champ des possibles, comment les faire entrer en poésie, quand, pour eux, un poème est une succession de rimes ?

Nous pourrions nous appuyer sur le fait que beaucoup d'élèves associent manifestement poésie et plaisir. Il faudrait ainsi s'attacher à préserver ce plaisir, tenter de le cultiver et travailler avec les élèves qui rejettent la poésie en leur montrant qu'eux aussi peuvent se faire plaisir. Il serait indiqué, alors, de travailler à partir de la plasticité de leurs représentations de la poésie et de la mettre à profit afin d'en construire ensemble une représentation pré-lettrée, explicitement lorsque c'est possible. Pour ce faire, il faudrait également prendre en compte les interrogations des élèves qui nous offrent des pistes de travail qui se révéleront sans doute fructueuses - par exemple, leur questionnement récurrent sur le rapport entre narration et écriture poétique - et travailler à partir de ces incertitudes.

5.2 Limites et pistes d'approfondissement

Ce mémoire rend compte d'un travail d'enquête qui est une phase exploratoire et mériterait d'être poursuivi par une enquête systématique portant sur la vérification des quelques points saillants que nous avons mentionnés ci-dessus : la grande variété de représentations de la poésie, la corrélation entre origine populaire et représentation confuse de la poésie, la mise en évidence de malentendus socio-cognitifs portant sur l'aspect utilitariste de la poésie et sur la perception de la poésie comme un objet essentiellement scolaire et non social ainsi que le rapport entre attitude de résistance et rejet de l'objet poésie. Pour ce faire il faudrait, à l'aide d'un protocole plus resserré, améliorer la qualité des données recueillies. En effet, en ce qui concerne le parcours scolaire et la socialisation familiale en rapport avec la poésie, nous nous sommes basés sur les déclarations des élèves. Ces déclarations ont bien entendu une valeur en elles-mêmes mais il faudrait pouvoir les comparer avec la réalité de leur parcours scolaire et, si possible, des pratiques culturelles familiales en matière de poésie. Il faudrait suivre des élèves sur l'ensemble du cycle 3 (ou, au moins, interroger leurs professeurs des écoles) afin de comparer les pratiques scolaires en matière de poésie avec ce que les élèves en disent et en ont retenu en 6^{ème}. Il serait alors possible de voir quelles pratiques permettent de mieux lutter contre l'installation de malentendus et de préparer l'entrée au collège.

De la même façon, les données que nous avons obtenues concernant les professions et catégories socioprofessionnelles des familles sont partielles, partiales et peut-être même en partie

erronées. Elles reposent sur les déclarations des familles et parfois l'information manque.

Enfin, nous avons supposé - à l'issue de quelques vérifications non systématiques - que les déclarations des élèves concernant leur connaissance de la poésie reflétaient leur connaissance effective de la poésie mais il aurait été intéressant de le vérifier systématiquement, ce qui aurait pu nous permettre de mettre évidence un décalage ou une absence de décalage intéressants.

Il pourrait aussi être intéressant de tenter d'élaborer des marqueurs objectifs de malentendus socio-cognitifs en se fondant par exemple sur les résultats scolaires et la perception du sens de la scolarité puis de tenter de mettre en évidence une relation entre la présence de ces marqueurs avec les représentations de la poésie. Par ailleurs, nous n'avons finalement pas étudié le rapport à la poésie en fonction du genre et il nous semble que c'est un point qu'il vaudrait la peine d'étudier sur une plus ample cohorte.

Nous pensons aussi qu'une des questions les plus intéressantes que nous avons posées à nos élèves est la suivante : « As-tu aimé des poèmes à l'école primaire ? » car elle permet d'éclairer le rapport à soi qu'implique l'étude la poésie, un angle d'étude qui aurait mérité approfondissement, par exemple en demandant aux élèves pourquoi tel ou tel poème leur a plu. On pourrait aussi imaginer leur présenter différents poèmes et leur demander lesquels leur plaisent et pourquoi.

Le cas des jumeaux, Islem et Zinedine mériterait également d'être approfondi : qu'est-ce qui, dans le parcours scolaire de ces deux enfants, a provoqué cette différenciation ? Islem avait-il, dès le « départ », « plus de facilités » que son frère (mais l'on sait bien, à moins d'un handicap avéré chez Zinedine – ce qui n'est pas le cas –, que cette hypothèse n'est pas scientifiquement tenable) ? Ont-ils été dans des classes différentes à l'école maternelle ou primaire ? Ont-ils établi des contacts différents avec des adultes de leur entourage ? Ces questions méritent d'être posées car l'étude du parcours d'Islem et d'autres enfants qui réussissent mieux scolairement que leurs frères et sœurs permettrait peut-être de mettre en évidence des stratégies de lutte efficaces contre les malentendus socio-cognitifs.

Finalement, il nous semble que ce mémoire met à son tour en évidence ce que d'autres ont déjà démontré, mais dans le cadre, cette fois, du cours de français, sur un objet précis, la poésie : l'échec scolaire n'est pas une fatalité. Si des élèves issus des classes populaires associent poésie et plaisir, c'est bien que leur parcours de socialisation leur a permis de s'ouvrir à l'émotion esthétique. Reste à savoir ce qui, dans ce parcours, a été déterminant.

Bibliographie

Aymé, M. *Le problème* (1944), Gallimard.

Bautier, E., (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves, *Recherche et formation*, 51, 104-118

Bautier, E. Goigoux, R., (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle, *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.

Bautier, E. Rochex, J-Y., Équipe ESCOL, Université Paris VIII, (1997). Ces malentendus qui font les différences in Jean-Pierre Terrail (dir.), *La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux*, (pp. 105-122). Paris, La dispute.

Bautier, E., Rayou, P. (2013). La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves, *Éducation et didactique*, 7-2, 28-46

Bonnery, S. (2007). *Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques (CM2 / 6ème)*. Paris, La Dispute.

Briand J-P., Chapoulie J-M., Peretz Henri, Les conditions institutionnelles de la scolarisation secondaire des garçons entre 1920 et 1940, *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, tome 26 N°3, Juillet-septembre 1979. pp. 391-421.

Lamine, B. A. M. (2002). Pertinence et limites de la notion de « rapport au savoir » en didactique des sciences. Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/faitsOO5-3.pdf>

Rochex, J.P. (20013). Des inégalités scolaires, des moyens de les mesurer et d'en étudier les processus de production, *Le français aujourd'hui* 2013/4 (n°183), 9-28.

Soëtard Michel (1999). Charlot (Bernard), Du rapport au savoir, éléments pour une théorie, *Revue française de pédagogie*, 126, 184-185.

Thélot Claude (1982). *Tel père, tel fils ? Position sociale et origine familiale*. Paris, Dunod. Repéré à <http://aehsc.chez.com/csp.htm#da>.

Sommaire des annexes

Annexe 1 : Essai de regroupement des PCS en classes sociales, selon Claude Thélot.....	I
Annexe 2 : Questionnaire de Yasmine	II
Annexe 3 : Texte de Pedro	III
Annexe 4 : Textes de Sophia et de Florentin	IV
Annexe 5 : Textes de Zinedine et d'Islem.....	V
Annexe 6 : Textes d'Elif et de Fayçal	VI
Annexe 7 : Texte d'Emma	VII
Annexe 8 : Texte de Mathis	VIII

Annexe 1 : Essai de regroupement des PCS en classes sociales, selon Claude Thélot

CLASSES DIRIGEANTES <i>Industriels, gros commerçants, professions libérales, professeurs, ingénieurs, cadres administratifs supérieurs</i>
CLASSES MOYENNES <i>Instituteurs, personnels de santé, techniciens, cadres administratifs moyens, employés, artisans, patron pêcheurs, petits commerçants, personnel de service, clergé, artistes, armée et police (sauf officiers)</i>
CLASSES POPULAIRES <i>Agriculteurs et salariés agricoles, ouvriers (dont contremaîtres)</i>

N. B. : Dans notre mémoire, nous avons choisi d'utiliser le terme de classes « aisées » plutôt que « dirigeantes ».

Annexe 2 : Questionnaire de Yasmine

Nom : 

Te souviens-tu d'avoir lu des poèmes à l'école primaire ? *Oui*

Te souviens-tu d'avoir récité des poèmes à l'école primaire ? *Oui*

Te souviens-tu d'avoir écrit des poèmes à l'école primaire ? *Oui*

As-tu aimé des poèmes à l'école primaire ? *Non*

Donne le titre d'un poème dont tu te souviens : *Pluie*

Sais-tu ce que sont des vers ? *Oui*

Sais-tu ce que sont des rimes ? *Oui*

Un poème est-il toujours en vers ? *Non*

Un poème a-t-il toujours des rimes ? *Non*

De quoi peut parler un poème ? *De animaux, d'émotion, de temps, ~~de choses~~ ...*

Ton père lit-il de la poésie ? *Non*

Ta mère lit-elle de la poésie ? *Non*

Ton père s'intéresse-t-il à la poésie ? *Je sais pas*

Ta mère s'intéresse-t-elle à la poésie ? *Non*

As-tu déjà parlé de poésie avec tes parents ? *Non*

As-tu déjà parlé de poésie avec d'autres membres de ta famille (grands-parents, frères et sœurs) ? *Non*

A ton avis, pourquoi lit-on (les gens en général) de la poésie ?

Pour le plaisir.

A ton avis, pourquoi écrit-on (les gens en général) de la poésie ?

Pour transmettre une émotion aux gens qui lisent la poésie.

Qu'est-ce qu'un poème (donne une définition) ?

Un poème est une histoire, une aventure, ou tout simplement une histoire imaginée par l'auteur, pour transmettre une émotion.

N.B. : Du fait d'un oubli de notre part, la question (À ton avis, pourquoi étudie-t-on la poésie à l'école et au collège ?) correspondant à la réponse ci-dessous a été écrite au tableau et les élèves y ont répondu directement à la suite du questionnaire.

À ton avis, pourquoi étudie-t-on la poésie à l'école et au collège ?

Pour nous faire lire plus souvent, pour le plaisir, pour nous faire découvrir des poésies qu'on avait jamais fait avant.

Annexe 3 : Texte de Pedro

Ce l'histoire d'un jeune garçon qui vivait au Portugal
il était pauvre ~~le~~ le jour de son anniversaire
sa mère lui donna un ballon de foot il joua puis
il demanda à sa mère de l'inscrire au foot^{ball}
et il continua à jouer et devint célèbre il et
18 ans est continua à jouer et signer de club
de football il a signé à des grands clubs du
pays ~~de l'étranger~~ de l'étranger, l'Angleterre, l'Espagne, l'Italie et pour
finir sa carrière de grand joueur de football
il espère signer au Sporting FC puis aussi il veut
que ses enfants deviennent comme lui

Annexe 4 : Textes de Sophia et de Valentin

Texte de Sophia :

Le sang.
Le sang, le rent
Le médicament.
Le sang, la vie
L'amie.
Le sang, l'amour
La tour.
Le sang,
Le bonheur, la tristesse
L'envie, l'honneur.
Tous les sentiments
Tous pour le sang.

Texte de Valentin :

Le Poème
Le poème est un poème
Le poème se trouve dans un poème
La signification de poème est poème
Le poème sert à faire des poème
Tout le monde aime les poème
Ou pas
Le poème ne se mange pas
Le poème ne se boit pas
Le poème ne se sent pas
Mais il se lit
Ou pas
En la charte aussi
Ou pas

Annexe 5 : Textes de Zinedine et d'Islem

Texte de Zinedine :

Au quartier les gilets jaunes
Vons manifester et tout cassé
Les casseurs ~~de~~ vons mènervé

Texte d'Islem :

Avec Louis tout le monde rit.
Avec ^{elias} ~~ilias~~ on fait la desce.
Avec ~~ilias~~ tout le monde fait la desce
Eleonor elle a tres d'or.
Tévis il cultive du maïs.
Avec Tounine tout rime.
Nathan lui na jamais le temps.
Avec Fiona on s'amuse pas.
Avec Sofiane tout ronde en pare
Avec Mohamed-Ali kase en boîte de sevit.
~~Alexandre n'est pas cassé tendre.~~
Mais Azzedine lui n'aime pas le frangine.

Annexe 6 : Textes d'Elif et de Fayçal

Texte d'Elif

"Il était une fois, une jeune fille qui avait besoin d'argent pour sa famille. Un jour après l'école elle chercha du travail. A ce moment là elle trouva un truc, elle devait faire rigoler les enfants. Elle se dit ses pas si difficile et les directeur on accepter le boulot."

Texte de Fayçal

Le PC

Arthur est venu chez moi,
On a lancé le pc,
Et merde pas de peur,
Il m'y avait pas d'co.

Entré dans l'salon,
La télé été débranché,
Arthur la ralumé,
Mais il s'est électrocuté.

J'ai appelé l'samu,
Mais je suis tomber sur Mannu,
Le soir Arthur est enterré,
Voici l'heure du décès.

Annexe 7 : Texte d'Emma

Les chats

D

Comme c'est mignon, un chat.

Comme c'est doux, un chat.

Comme c'est câlin, un chat.

Comme c'est joueur, un chat.

Comme c'est affectueux, un chat.

Comme c'est beau, un chat.

Comme c'est intelligent, un chat.

Comme c'est dormeur, un chat.

Comme c'est bruyant, un chat.

Un chat malgré ses défauts reste un animal comme les autres.

MIAOU! 



Annexe 8 : Texte de Mathis

Je suis montée sur le ring, le combat à commencer.

Des droites j'ai mise et des gauches aussi.

Sa a frappé, crié, pleuré, saigné et encourager.

Et tous le monde a crié [↑] HÉXAGONE [↑].

La fin du combat est proche, mon adversaire ne tiendra plus.

Le combat est finit, je rentre chez moi avec des bleu, des bosses et un cocar.

Je me suis repaer en réfléchissant et j'ai signé le contra.

Année universitaire 2018-2019

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Lettres modernes

Titre du mémoire : La poésie, à quoi ça rime ? Une enquête sur les représentations de la poésie en classe de 6^{ème}.

Auteur : Céline Collet

Résumé :

Ce mémoire s'inscrit dans la lignée des recherches sur les malentendus socio-cognitifs au sein du système scolaire français, recherches qui tentent de mettre en lumière les ressorts des inégalités qui y règnent encore. Nous nous intéressons ici à l'étude de la poésie en classe de 6^{ème}. Nous tentons de cerner les représentations que nos élèves ont de la poésie et d'établir des relations entre ces représentations et leur parcours de socialisation afin de repérer d'éventuels malentendus sociocognitifs. Nous nous appuyons sur les concepts de registres et de rapport au savoir issus de la recherche en sociologie de l'éducation. Nous travaillons à partir d'un corpus constitué de poèmes écrits par les élèves, de leurs commentaires de ces poèmes et de leurs réponses à un questionnaire sur leur rapport à la poésie. Nous montrons qu'ils considèrent la poésie comme un objet scolaire plus que social et qu'une représentation formaliste de la poésie domine, mais aussi que leurs nombreuses interrogations quant à sa nature suggèrent qu'ils en ont des représentations moins figées qu'on aurait pu le croire. Nous proposons de tirer profit de la plasticité de leurs représentations afin de lutter contre les malentendus socio-cognitifs.

Mots clés : enseignement du français, étude de la poésie, malentendus socio-cognitifs, cycle 3 - 6^{ème}, rapport au savoir

Summary:

This thesis is in line with research that attempts to highlight the mechanisms of inequalities that still prevail in the French school system. We focus on the study of poetry in French class in 6th grade. We attempt to identify our students' representations of poetry and to establish relations between these representations and their socialization process in order to identify possible students' misunderstandings. We rely on the concepts of registers and knowledge literacy drawn from research in the sociology of education. We study a body of poems written by students, their comments on these poems and their answers to a questionnaire about their relationship to poetry. We show that they consider poetry as a school object more than a social object and that a formalist representation of poetry dominates, but also that their many questions about its nature suggest that they have less fixed representations than might have been expected. We propose to use the plasticity of their representations to our advantage to combat student misunderstandings.

Key words: sociology of education, students' misunderstandings, French teaching in secondary school, 6th grade, study of poetry