

Année universitaire 2022-2023

**MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT,
DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION**

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Professeur des écoles

Titre du mémoire

Utiliser la poésie pour enseigner la notion d'habiter en géographie au cycle 3

Présenté par **PAMIS Cécile**

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire	Co-directeur-trice de mémoire
Nom, prénom : Bédouret, David	Nom, prénom : Bédouret-Larraburu, Sandrine
Statut : Maître de conférences en géographie, INSPE	Statut : Maître de conférences en sciences du langage, UPPA

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Bédouret David	Maître de conférences en géographie, INSPE
Bédouret-Larraburu Sandrine	Maître de conférences en sciences du langage, UPPA

Soutenu le 12 /05/ 2023



inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
(SAINT-AGNE - CROIX DE PIERRE - BANGUEUX)
ALBI - AUCH - CAHORS - FOCK
MONTAUBAN - TARBES - RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES

 UNIVERSITÉ TOULOUSE
Jean Jaurès

 Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Toulouse Occitanie-Pyrénées

 Université
Fédérale
Toulouse
Midi-Pyrénées

Remerciements

Je tiens à remercier Monsieur David Bédouret ainsi que Madame Sandrine Bécouret-Larraburu pour leur disponibilité et leurs précieux conseils qui ont guidé ma réflexion tout au long de ces deux années de rédaction de ce mémoire.

Je remercie également Madame Érell Nédélec, enseignante et directrice de l'école élémentaire de Sainte-Marie de Campan de m'avoir permis de mettre en place ma séquence interdisciplinaire dans le cadre de ce mémoire.

Enfin, je remercie les élèves de CM1 et de CM2 de l'école élémentaire de Sainte-Marie de Campan pour leur investissement tout au long de la séquence ainsi que pour m'avoir permis d'utiliser leurs travaux pour mes recherches.

Sommaire

INTRODUCTION	5
PREMIERE PARTIE : MISE EN CONTEXTE ET JUSTIFICATION : POURQUOI ET COMMENT LIER LA POÉSIE ET LA GÉOGRAPHIE	8
1.1 Un sujet basé sur l'interdisciplinarité	8
1.1.1 Les enjeux de l'interdisciplinarité dans les documents officiels	8
1.1.2 La géographie, une discipline qui permet un travail interdisciplinaire	10
1.1.3 La poésie et la géographie, deux disciplines rarement mises en lien par les enseignants	10
1.2 Habiter, du concept géographique à l'outil didactique	12
1.2.1 Les différents sens d' <i>habiter</i>	12
1.2.2 <i>Habiter</i> , pour une prise en compte du sensible et de l'idéal	14
1.2.3 <i>Habiter</i> maintenant au centre des programmes de géographie	16
1.3 La poésie, la traduction d'une expérience de vie qui n'est pas assez exploitée en classe	19
1.3.1 La place de la poésie dans les programmes	19
1.3.2 Trois façons de se comporter en classe face à l'enseignement de la poésie	21
1.3.3 Les enjeux de la poésie à l'école	22
1.3.4 Le langage poétique	24
1.4 Le lien fort entre la poésie et la notion d'<i>habiter</i>	25
1.4.1 La géopoétique de Michel Deguy et Kenneth White	26
1.4.2 Les enjeux de la géopoétique selon Bertrand Westphal	28
1.4.3 La dimension géographique d'un texte	29
1.4.4 La subjectivité de la géographie permise par le langage poétique	30
DEUXIÈME PARTIE : UN CORPUS DE POÈMES EXPRIMANT DIFFÉRENTES FORMES D'HABITER LA MONTAGNE.....	32
2.1 Un thème choisi en fonction du contexte de classe	32
2.2 Ce qu'on entend par <i>habiter</i> la montagne	33
2.2.1 Rappel de la définition d' <i>habiter</i> pour les élèves	33
2.2.2 Différentes pistes d'analyse des modes d' <i>habiter</i>	33
2.2.3 Les particularités d' <i>habiter</i> la montagne	34
2.3 Un corpus de poèmes reflétant différents aspects d'<i>habiter</i> la montagne	35
2.3.1 Un corpus composé de différentes formes poétiques	35
2.3.2 De l'imaginaire de la montagne à l'imaginaire de la poésie	36
TROISIÈME PARTIE : UNE SÉQUENCE INTERDISCIPLINAIRE UTILISANT UN POÈME DE JACQUES ANCET POUR ENSEIGNER LA NOTION D'HABITER LA MONTAGNE.....	40
3.1 Description de la séquence	40
3.1.1 Les objectifs et les compétences	40
3.1.2 Les quatre séances	41
3.2 Description du protocole d'analyse.....	44
3.2.1 Pour les dessins de paysages	44
3.2.2 Pour les poèmes en prose.....	45
3.3 Les résultats de l'analyse	46
3.3.1 Pour les dessins de paysages de montagne.....	46
3.3.2 Pour les poèmes en prose.....	47

3.4 L'institutionnalisation	49
CONCLUSION	50
BIBLIOGRAPHIE	53
ANNEXES	56

INTRODUCTION

Si vous demandez à un adulte quelle était la dernière fois qu'il ou elle a lu un poème, il y a de grandes chances que ce dernier vous réponde que c'était sur les bancs de l'école primaire. D'après une étude datant de 2021¹, commandée par le Ministère de la Culture et le Centre National du Livre sur les français et la lecture, on s'aperçoit que les livres de poésie arrivent en quatorzième position des genres littéraires les plus lus par les hommes et femmes adultes de plus de quinze ans. Cette étude révèle donc un attrait peu prononcé pour le genre poétique à l'âge adulte. Par conséquent, il est essentiel d'insister sur l'importance de la place qu'occupe la poésie à l'école et de diversifier les entrées pour étudier ce genre littéraire afin de permettre aux élèves de garder à l'âge adulte le goût de la lecture de recueils de poèmes. Les traditionnelles récitations de poèmes sur l'estrade devant toute la classe et les écritures ou réécritures de poèmes sont intéressantes mais ne suffisent pas pour que les élèves s'approprient toute la dimension sensorielle du genre poétique, avec ses propres codes et ses propres formes. Compte tenu de la volonté de plus en plus présente dans les programmes de l'école du socle de croiser les disciplines enseignées afin de décontextualiser les compétences, une approche pluridisciplinaire, interdisciplinaire voire transdisciplinaire de la poésie permettrait aux élèves d'étudier des poèmes à travers le filtre d'une autre discipline à qui la poésie viendrait aussi apporter des particularités linguistiques permettant de mieux arriver aux objectifs de cette autre discipline.

J'ai donc choisi pour mon sujet de mémoire un thème basé sur l'interdisciplinarité entre la littérature avec par conséquent une focale sur le genre littéraire de la poésie et une discipline dont le lien avec la poésie n'est pas évident puisqu'il s'agit de la géographie. Un thème central dans les programmes de géographie est la notion d'*habiter*. Avec ses diverses définitions aux multiples points de vue selon les géographes et ses différentes dimensions, c'est un thème très riche qui permet aux élèves de mieux appréhender le monde dans lequel ils vivent et sa complexité. C'est pourquoi ce mémoire de recherche s'attardera en particulier sur la notion d'*habiter* et les sous-thèmes qui en découlent, enseignés en géographie au cycle 3. À travers ce thème, j'aimerais donner une autre vision

¹ VINCENT GERARD Armelle, LAPOINTE Maëlle. *Les Français et la lecture. Résultats 2021*. Étude Ipsos pour le Centre National du livre, 2021, p.20.

du poème aux élèves, basée sur l'expérience d'un lieu en particulier. L'étude de différentes formes poétiques qui mettent en avant la pratique d'un lieu ou d'un territoire qu'en fait le poète sera un outil différent des outils utilisés par les géographes et donc en classe de géographie par les élèves, comme les cartes ou les croquis de paysages. Cela permettra ainsi d'ouvrir le regard des élèves sur les fonctions que peuvent avoir les poèmes.

De plus, ce sujet va non seulement me donner l'occasion d'approfondir mes connaissances en littérature et en géographie, mais aussi il me permettra dans mon futur métier d'enseignante d'ouvrir ma curiosité pour chercher le plus possible l'interdisciplinarité. Ceci est demandé dans le Référentiel de compétences des professionnels du professorat et de l'éducation² qui définit les objectifs et les compétences attendus par tous les enseignants. En effet, un des objectifs à atteindre est : « Contribuer à la mise en place de projets interdisciplinaires au service des objectifs inscrits dans les programmes d'enseignement ». Ce sujet m'apportera donc certaines clés afin de faire converger les disciplines entre elles tout en me permettant d'avoir des connaissances plus fines sur la notion d'*habiter* et de prendre en compte d'autres outils pour aborder cette notion avec les élèves et plus particulièrement le poème.

Dans l'apprentissage des connaissances et compétences rattachées à la notion d'*habiter* en cycle 3, il est souvent difficile de faire percevoir aux élèves les différentes dimensions d'un territoire, à savoir sa dimension matérielle, culturelle et phénoménologique. Le langage poétique avec ses propres codes et toute la subjectivité qu'il contient permettrait de faciliter cet apprentissage pour les élèves en complétant les données objectives du géographe. Il est également possible que passer constamment de la géographie à la poésie et de la poésie à la géographie enrichisse voire transforme l'imaginaire des élèves. Que ce soit leur imaginaire de la géographie comme celui de la poésie.

Ces hypothèses m'amènent à me questionner sur la problématique suivante :

² MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Le référentiel de compétences des métiers de l'éducation*. Bulletin officiel du 25 juillet 2013.

En quoi le poème en tant qu'interaction entre forme de vie et forme de langage peut-il être un outil pour enseigner l'*habiter* ?

Cette problématique convoque des concepts fondamentaux tels que celui de poésie et d'*habiter* bien évidemment, mais aussi renvoie à l'interdisciplinarité ainsi qu'à une notion relative à la géographie littéraire : la géographicité.

Dans un premier temps, je développerai plus précisément le contexte de ce sujet en précisant le cadre théorique, didactique et institutionnel dans lesquels il s'inscrit et je justifierai en quoi la poésie et la géographie sont fortement liées. Ceci notamment à travers la définition des concepts fondamentaux cités précédemment. Ensuite, je présenterai la mise en œuvre d'une séquence sur *habiter la montagne* avec des élèves de CM1 et de CM2 et j'analyserai les données que j'ai pu recueillir pour montrer en quoi elles me permettent de répondre à la question que je me pose. Enfin, j'exposerai mes résultats pour conclure sur les effets de l'utilisation de la poésie pour enseigner la notion d'*habiter* en géographie, au cycle 3. Je terminerai ce mémoire de recherche par montrer ce que ce travail m'a apporté en termes de formation sur le plan professionnel mais aussi sur le plan personnel.

PREMIERE PARTIE : MISE EN CONTEXTE ET JUSTIFICATION : POURQUOI ET COMMENT LIER LA POÉSIE ET LA GÉOGRAPHIE

Dans cette première partie, je m'attacherai tout d'abord à définir les concepts sur lesquels repose mon sujet. Ce dernier croisant deux disciplines scolaires, la littérature et la poésie, je commencerai par définir tout d'abord les enjeux de l'interdisciplinarité. Je justifierai ensuite la légitimité de mon sujet en montrant que la géographie et la poésie sont très rarement mises en lien par les enseignants. Puis, je définirai la notion d'*habiter* en géographie en confrontant les différents points de vue selon les géographes et en montrant en quoi l'évolution épistémologique de la géographie a mené à la place centrale qu'occupe cette notion d'*habiter* dans les programmes du cycle 3. De même, je donnerai la définition de la poésie sur laquelle je me suis appuyée pour mettre en avant ce lien avec la géographie tout en présentant sa place dans les programmes de littérature et l'importance que les enseignants doivent lui accorder. Pour finir cette partie, je parlerai du concept de *géopoétique*, pilier permettant de bien comprendre comment il est possible d'utiliser l'expérience physique d'un lieu par un poète pour s'approprier comment on habite un espace.

1.1 Un sujet basé sur l'interdisciplinarité

Sur le plan institutionnel, le décloisonnement des disciplines passant possiblement par de l'interdisciplinarité est présenté comme essentiel dans les documents officiels. L'interdisciplinarité présente de nombreux avantages, tant pour les élèves que pour les enseignants et nous verrons en quoi la géographie est une discipline qui, traditionnellement, se prête bien à ce croisement entre les disciplines. Cependant, un croisement avec la littérature et notamment la poésie n'est pas la première chose à laquelle les enseignants pensent.

1.1.1 Les enjeux de l'interdisciplinarité dans les documents officiels

La démarche d'enseignement interdisciplinaire se caractérise d'abord par un croisement des regards sur un objet d'étude commun. Dans le cas de ma recherche, il s'agit de la notion d'*habiter*. L'interdisciplinarité est un enjeu majeur du système éducatif actuel. On

entend par là une démarche dans laquelle deux disciplines vont croiser leurs compétences, leurs savoir-faire, vont interagir pour permettre aux élèves de comprendre une notion, apprendre cette notion ou construire un apprentissage³. On entre dans l'interdisciplinarité avec le passage d'une simple juxtaposition des disciplines à leur interaction. Elle est préconisée par l'Éducation Nationale, notamment avec la mise en place du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Même si le mot « interdisciplinarité » n'y est pas cité, ce dernier précise que « chacun de ces domaines requiert la contribution transversale et conjointe de toutes les disciplines et démarches éducatives »⁴, qui sous-entend une volonté de transmettre dans les disciplines des connaissances et des compétences transversales. Le socle de 2015 présente de manière plus explicite les objectifs de la scolarité obligatoire alors que celui de 2006 était davantage disciplinaire en listant simplement les connaissances que les disciplines étaient supposées dispenser et les élèves supposés avoir appris au terme de leur scolarité. On assiste donc à un décloisonnement et à une convergence de plus en plus importante entre les disciplines enseignées pour conduire à la finalité principale de l'interdisciplinarité scolaire. Celle-ci est l'intégration par les élèves de démarches d'apprentissage et de savoirs qui pourront être ensuite remobilisés et réemployés dans différentes situations réelles de vie. De plus, pour éviter les malentendus socio-cognitifs en partie liés à la structuration des inégalités scolaires, il est nécessaire d'explicitier les savoirs visés et cela passe par leur recontextualisation dans différentes disciplines scolaires.

Comme énoncé dans l'introduction de ce mémoire, l'interdisciplinarité est également présente dans le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Dans le paragraphe sur la maîtrise des savoirs disciplinaires et de leur didactique, il est écrit que le professeur doit contribuer à la mise en place de projets interdisciplinaires au service des objectifs inscrits dans les programmes d'enseignement⁵. Un enseignant se doit donc de pouvoir être capable de mettre en place des enseignements interdisciplinaires au sein de sa classe.

³ REVEYAZ Nathalie. IA-IPR d'histoire-géographie. *Une définition de l'interdisciplinarité* [en ligne]. Disponible sur : < <https://www.reseau-canope.fr> > (Consulté le 24/04/2023).

⁴ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Bulletin Officiel n°17 du 23 avril 2015.

⁵ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Le référentiel de compétences des métiers de l'éducation*. Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013.

Les documents officiels permettent donc de comprendre la finalité de l'interdisciplinarité. Celle-ci permet de favoriser la motivation des élèves et leur engagement mais aussi de donner du sens aux savoirs en permettant leur transfert dans plusieurs champs disciplinaires mais aussi parfois un travail interdisciplinaire permet d'aborder des questions socialement vives en mobilisant différentes disciplines pour aborder des enjeux du monde contemporain. On peut penser à la citoyenneté ou encore à l'éducation à l'environnement.

1.1.2 La géographie, une discipline qui permet un travail interdisciplinaire

D'après Christine Vergnolle-Mainar, la géographie est une discipline qui se prête particulièrement à cette interdisciplinarité car elle a toujours été historiquement située dans un « entre-deux », entre sciences de la nature et sciences de la société⁶. De plus, la géographie est une discipline qui a vu se développer dans sa périphérie un grand nombre d'interfaces. La frontière la plus anciennement ouverte est celle avec les sciences de la vie et de la Terre, puis, dans les années 1970, c'est celle avec les sciences économiques et sociales qui s'est ouverte, la géographie prenant davantage en compte les questions économiques et sociales dans son discours. La géographie partage également une interface avec les arts plastiques, autour d'une réflexion commune sur les codes de l'expression graphique et sur la représentation de l'espace. La dernière interface majeure qui peut être identifiée est celle avec l'histoire mais il existe aussi des interfaces plus secondaires, comme celle avec les mathématiques autour de la notion d'échelle, l'éducation physique et sportive autour du travail sur l'orientation, les langues étrangères ou encore avec les lettres à propos de textes traitant des paysages, des milieux de vie et des formes d'organisation sociale. C'est particulièrement cette dernière interface géographie/littérature qui nous intéresse et qui montre bien la légitimité du poème pour transmettre des notions de géographie et notamment celle d'*habiter*.

1.1.3 La poésie et la géographie, deux disciplines rarement mises en lien par les enseignants

Cependant, concevoir une séquence d'enseignement en géographie avec comme support la poésie n'est pas une chose évidente pour les enseignants. En effet, comme premier

⁶ VERGNOLLE-MAINAR Christine. *La géographie dans l'enseignement, Une discipline en dialogue*. Presses universitaires de Rennes, 2011, p.9.

recueil de données, j'ai réalisé un questionnaire en ligne complété par une vingtaine d'enseignants (Voir annexe 1) et on retrouve ce constat. L'avant dernière question était : Dans quelle(s) discipline(s) pensez-vous que la poésie peut-elle être une entrée pour les apprentissages ? Il y avait plusieurs choix de disciplines possibles dont la géographie mais une faible part des personnes ayant répondu au questionnaire a choisi cette réponse (Voir annexe 2). Toutefois, la question suivante qui était plus précise : Pensez-vous que l'on peut enseigner la notion d'*habiter* avec de la poésie ? Les enseignants sont partagés avec 58,3% de réponses « oui » et 41,7% de réponses « non ». Cependant, lorsqu'on lit les justifications, on peut se rendre compte que même pour ceux qui ont répondu oui, ils ne sauraient pas vraiment comment s'y prendre concrètement pour mettre en place une séquence de ce type. En effet avec des réponses comme « tous les thèmes sont possibles », « car c'est un projet pluridisciplinaire et la poésie se raccrochera toujours à des projets quels qu'ils soient » on voit bien que pour eux la poésie peut traiter de tous les thèmes, c'est ce qui justifie leur réponse positive mais cela ne montre pas qu'ils aient déjà utilisé la poésie pour traiter de la notion d'*habiter* ou qu'ils aient l'intention de le faire. D'autres répondent : « Je n'avais jamais envisagé cette possibilité. Je pense que l'on peut s'appuyer sur la poésie pour enseigner la notion d'*habiter* (description de son environnement, de ce que l'on voit, rencontre autour de soi...) mais je pense que l'on ne peut s'appuyer exclusivement sur la poésie pour enseigner cette notion ». Cela montre bien que lorsque qu'on évoque la poésie auprès des enseignants et qu'on leur demande dans quelle(s) discipline(s) elle peut être un support pour les apprentissages, ce n'est pas la géographie qui leur vient d'emblée à l'esprit mais lorsqu'on précise la question en leur demandant d'envisager cette possibilité autour de la notion d'*habiter*, certains seraient prêts à le faire.

En ce qui concerne les réponses négatives, afin de justifier leur réponse, certains disent tout simplement ne pas voir le rapport entre les deux quand d'autres disent qu'ils ont déjà du mal avec la notion d'*habiter* en elle-même. Nous verrons dans la prochaine partie toute la complexité de la définition de cette notion.

1.2 Habiter, du concept géographique à l’outil didactique

Plusieurs géographes s’appuient sur différents paramètres pour définir ce que signifie habiter un lieu ou un territoire. Ce concept est au cœur du programme de géographie du cycle 3 mais ce ne fut pas toujours le cas, c’est le résultat d’une évolution épistémologique de l’enseignement de la géographie qui a conduit à une prise en compte plus importante du sensible dans les espaces.

1.2.1 Les différents sens d’habiter

Habiter est l’un des plus vieux mots qui existe et sans doute un des plus courants de la langue française, aussi dès 1694 il figure dans les pages de la première édition du *Dictionnaire de l’Académie* : « Faire sa demeure, faire son séjour en quelque lieu. Habiter un lieu ». Cependant, *habiter* est une notion aux multiples dimensions qui a évolué selon les époques et les géographes.

Dans le *Dictionnaire de la géographie et de l’espace des sociétés* coordonné par Jacques Lévy et Michel Lussault, *habiter* est défini comme un processus d’ajustement réciproque entre espaces et spatialités. Il est précisé qu’*habiter* inclut là où on demeure, où on réside mais va au-delà. Il faut prendre en compte l’importance du rôle de l’individu, du langage, des réalités idéelles. Le caractère multidimensionnel du terme correspond bien à ce que peut inclure une relation à l’espace et dans cette perspective, l’*habiter* peut être défini comme la spatialité typique des acteurs. L’*habiter* place l’espace et ses acteurs à égal niveau ontologique.

Ensuite, il existe différents niveaux de la définition d’*habiter*. Le premier est *habiter* au sens de *se loger*. C’est la définition donnée par Eric Darel, qui utilise les apports du philosophe Martin Heidegger. Pour lui *se loger* est une fonction et *habiter* est un mode de connaissance, d’action, d’affectivité associé à un « chez soi »⁷. Le deuxième est *habiter* au sens d’un mode de vie : Dans les années 60, des sociologues comme par exemple Henri Lefebvre vont montrer qu’il ne faut pas limiter *habiter* à *se loger* en prenant comme sujet d’étude l’habitat pavillonnaire. Pour lui l’habitat n’est pas seulement une forme, il est lié à un mode de vie qui engage l’individu à des niveaux différents (équipements, vies de

⁷ DAREL Eric. *L’Homme et la Terre*. Éditions du Comité des Travaux Historiques et Scientifiques, 1952, 200p. Cité par THÉMINES Jean-François lors de sa conférence sur *Habiter*.

relation, rapports conjugaux, vie sociale de l'individu...). L'individu n'est pas seulement résident d'un lieu, il est engagé dans ce lieu. Ensuite, on peut citer la vision de Michel de Certeau qui associe *habiter* à nos pratiques quotidiennes⁸. Il pose le postulat d'une activité créatrice des pratiquants de l'ordinaire, autrement dit notre activité n'est pas contrainte par des urbanistes, des politiques, mais par les individus qui sont créatifs. En ce sens, si l'on revient à la première définition d'*habiter* qui est pour le philosophe Heidegger la façon dont les individus sont dans l'espace, le géographe Mathis Stock⁹ propose un déplacement de cette problématique en présentant une conceptualisation fondée aussi sur la pratique en précisant que pour les individus, un même lieu n'a pas les mêmes sens selon les pratiques qu'ils y déploient. Il questionne l'*habiter* sous l'angle du faire avec de l'espace sans se restreindre à la dimension individuelle car les êtres humains sont reliés, en interdépendance entre eux ainsi qu'avec des normes et des valeurs sociales et ils sont insérés dans différents contextes d'action.

De plus, les travaux de André-Frédéric Hoyaux¹⁰ cherchent à montrer une double opérativité de l'*habiter* : celle de se placer tout en plaçant les autres et celle de se penser tout en pensant les autres. Se placer plaçant, car l'habitant occupe des espaces qui dévoilent pour partie qui il est, pour lui et les autres (ainsi quand l'individu change les lieux où il vit, il va potentiellement changer de statut, de rôle au sein du monde social qui l'entoure). Se penser pensant, car le sens donné à l'espace, les actions et les interactions symboliques qui s'y déroulent nourrissent les réflexions sur le monde et la réflexivité de cet habitant.

On peut évoquer aussi la posture constructiviste de l'habiter d'Olivier Lazzaroti, pour lui *habiter* « reviendrait à se construire en construisant le monde, dans l'implication réflexive de chacun et de tous »¹¹. Pour lui, *habiter* c'est avant tout cohabiter, vivre ensemble, il faut être soi-même pour vivre avec les autres et vivre avec les autres pour se trouver soi-même. L'espace habité se trouvant au cœur de cette réciprocité. Il définit cet espace habité

⁸ DE CERTEAU Michel. *L'invention du quotidien, Habiter, cuisiner*. Gallimard, 1990, 416p. Cité par THÉMINES Jean-Fraçois lors de sa conférence sur *Habiter*.

⁹ STOCK Mathis. « L'habiter comme pratique des lieux géographiques ». *Espace temps.net* [en ligne], 2004. Disponible sur < <https://www.espacestems.net/document1138.html> > (Consulté le 24/04/2023).

¹⁰ HOYAUX André-Frédéric. « Habiter : se placer plaçant et se penser pensant ». *Annales de géographie* [en ligne], 2015, 704, pp.366-384. Disponible sur < <https://shs.hal.science/halshs-01335176/> > (Consulté le 24/04/2023).

¹¹ LAZZAROTI Olivier. *Habiter la condition géographique*. Belin, 2006, p7.

par « l'espace informé par l'homme »¹² en étant la mise en forme réfléchie de pensées humaines, d'abstractions, de représentations et de valeurs comprises. De plus, cet espace habité n'est pas seulement l'espace informé par l'homme mais aussi celui informé pour l'homme donc l'espace informé par et pour les relations humaines. En s'appuyant sur le travail du scientifique Joël de Rosnay dans son livre *Le macroscope* (1975), il dit que d'un côté cette information est comprise comme « acquisition de connaissances » et de l'autre elle signifie « pouvoir d'organisation » ou « action créatrice ». Les lieux et les territoires sont les mesures et les repères de cet espace habité dont la synthèse est le monde. En effet, se questionner sur *habiter* ne signifie pas pour Olivier Lazzaroti se demander seulement comment l'homme est dans le monde mais aussi comment le monde est dans l'homme et comment celui-ci participe à faire ce qu'il est.

1.2.2 Habiter, pour une prise en compte du sensible et de l'idéal

Les programmes de géographie du cycle 3 de 2015 proposent une réelle rupture avec les programmes précédents en prenant comme notion centrale le concept de l'*habiter*, introduit au début des années 2000 dans la réflexion géographique : « La notion d'habiter est centrale au cycle 3 ; elle permet aux élèves de mieux cerner et s'approprier l'objectif et les méthodes de l'enseignement de géographie [...] l'étude des "modes d'habiter" doit faire entrer simplement les élèves, à partir de cas très concrets, dans le raisonnement géographique par la découverte, l'analyse et la compréhension des relations dynamiques que les individus-habitants et les sociétés entretiennent à différentes échelles avec les territoires et les lieux qu'ils pratiquent, conçoivent, organisent, représentent »¹³.

Ce nouvel axe dans les programmes est dû à une évolution épistémologique de la géographie qui prend davantage en compte le sensible dans les réflexions. Une des fonctions historiques de la géographie est de classer, de répertorier le monde afin de le décrire. Cette vision de la géographie comme science de la localisation n'est plus la définition de la géographie que donnent les géographes depuis des décennies. En effet, aujourd'hui la géographie est définie comme une science sociale qui vise d'abord à

¹² LAZZAROTI Olivier, Op. cit. p.29.

¹³ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement du cycle de consolidation*. Bulletin Officiel n°31 du 30 juillet 2020.

comprendre et questionner les espaces dans lesquels nous vivons, à étudier le rapport des sociétés humaines à leurs espaces¹⁴.

C'est à partir du XVIII^{ème} siècle, époque où le monde est de mieux en mieux, connu, décrit et cartographié que l'objet de la géographie commence à changer. Notamment avec le géographe Paul Vidal de la Blache (1845-1918), considéré comme le « père fondateur » de l'école française de géographie, qui cherche à expliquer le monde à partir de l'étude des interactions entre l'humain et le milieu qui l'entoure. C'est ainsi que pendant la première moitié du XX^{ème} siècle, la géographie est vue comme une discipline qui étudie les composantes naturelles d'un milieu en lien avec les activités humaines de ce milieu car pour lui, les contraintes imposées par la nature comme le climat, l'altitude ou encore les cours d'eau sont déterminantes et expliquent le fonctionnement et l'organisation des sociétés. C'est ce qu'on appelle la « géographie classique ».

Dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, l'évolution économique, l'urbanisation, la croissance démographique, la mondialisation ou encore la révolution de l'information et de la communication sont tout autant de facteurs qui font que la géographie a pour objet non plus le milieu naturel mais l'espace. Ainsi, dès la fin des années 1970, le géographe Jacques Lévy donne une nouvelle définition de la géographie, comme « une science qui a pour objet l'espace des sociétés »¹⁵. Ceci est appelé « Nouvelle géographie », avec de nouveaux concepts et méthodes, notamment l'analyse systémique. De plus, la « Nouvelle géographie » rejette en partie la démarche déterministe et descriptive de la géographie classique au profit d'une démarche plus hypothético-déductive. Mais cette géographie est contestée au profit d'une « géographie de l'expérience »¹⁶. En cherchant à étudier le rapport des sociétés à leur espace, on cherche la compréhension de l'expérience de l'espace qu'ils en font. C'est ainsi que se développe une géographie qui prend en compte les productions artistiques comme le cinéma, la littérature et ce qu'elles nous disent sur le rapport des sociétés à leur territoire, aux idéologies, aux croyances, aux loisirs. Cela s'appelle une géographie culturelle. Les géographes s'appuient sur ces différents objets

¹⁴ GEOCONFLUENCES. *Géographie* [en ligne], 2020. Disponible sur < <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/geographie> > (Consulté le 24/04/2023).

¹⁵ LEVY Jacques, LUSSAULT Michel. *Dictionnaire de la géographie et des sociétés*. Belin, 2013, 1128p.

¹⁶ DESBOIS Henri, GERVAIS-LAMBONY Philippe, MUSSET Alain. « Géographie : la fiction « au cœur » ». *Annales de géographie* [en ligne], 2016, n°709-710, p.235-245. Disponible sur < https://hal.parisnanterre.fr/hal-02319627/file/AG_709_0235.pdf > (Consulté le 24/04/2023).

culturels que sont le cinéma, la littérature, la musique ou encore la peinture, pour saisir ces imaginaires avec lesquels les hommes tissent leur rapport au monde. C'est-à-dire pour saisir comment les hommes recréent le monde par l'intermédiaire d'images issues elles-mêmes de ces différents objets culturels.

1.2.3 Habiter maintenant au centre des programmes de géographie

Cette évolution épistémologique conduit donc également à une évolution dans la façon dont on enseigne la géographie. En effet, comme évoqué précédemment, depuis 2015, les programmes sont désormais centrés sur la notion d'*habiter* même si c'est en 2008 que le mot habiter figure pour la première fois de façon explicite dans les programmes avec le titre du programme de 6ème intitulé « La Terre, planète habitée » et non plus « Cartes et paysages du monde ». Cependant, la définition d'*habiter* qui structure les programmes n'est pas exactement la même que le concept scientifique. Il s'agit de retenir et de transposer seulement ce qui est utile aux élèves sans toutefois se réduire à simplifier le concept. Comme le rappelle le didacticien Jean-François Thémines « Utiliser l'habiter dans son enseignement c'est se donner pour ambition de comprendre à la fois comment le monde fonctionne et en quoi les actions de chacun participent de son fonctionnement »¹⁷. Ainsi, ont été conservées trois dimensions de l'*habiter* qui permettent de définir les relations des individus avec les lieux, le milieu, les ressources, de comprendre les modes d'*habiter*. Il s'agit de demeurer, circuler et cohabiter comme en témoignent les titres des thèmes dans le programme de cycle 3. En effet en CM1, les thèmes « Découvrir les lieux où j'habite », « Se loger, travailler, se cultiver, avoir des loisirs en France » et « Consommer en France » concernent plutôt les dimensions de demeurer et des différentes pratiques des lieux tandis qu'en CM2 les thèmes portent davantage sur cohabiter et circuler : « Se déplacer », « Communiquer d'un bout à l'autre du monde grâce à l'Internet » et « Mieux habiter »¹⁸. Par conséquent, on retient de l'*habiter* la mobilité au sens large avec une recherche surtout de la compréhension des élèves des « modes de cohabiter » et leurs enjeux civiques puisqu'il faut leur faire

¹⁷ THEMINES Jean-François. *Savoir et savoir enseigner, Le territoire*. Presses universitaires du Mirail, 2011, p.172.

¹⁸ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement du cycle de consolidation*. Bulletin Officiel n°31 du 30 juillet 2020.

comprendre que « nous habitons tous un même monde, mais que chacun l’habite différemment »¹⁹.

L’introduction de l’*habiter* modifie donc les démarches pédagogiques en rompant avec celles trop « classiques », basées sur la description des territoires et trop éloignées du vécu des élèves, au profit de démarches favorisant l’expérience géographique des élèves et prenant en compte leurs ressentis en les poussant à s’interroger sur leurs pratiques et celles des autres. Le point de vue de départ n’est donc plus celui des lieux ou du territoire, mais les pratiques des Hommes, ce qui implique de nouvelles ressources pédagogiques pour l’enseignant. En plus de celles qui permettent d’étudier les dimensions matérielles et physiques des territoires (comme les cartes par exemple), il faut des outils pour prendre en compte des choses invisibles qui relèvent du sensible, de l’idéal, de la géographicit . Cette dernière peut se définir comme les rapports sensibles qu’entretiennent les habitants avec leur lieu de vie²⁰. Ainsi, les enquêtes de terrain, les témoignages, interview, retranscriptions d’ambiances spatiales, jeux de r les viennent compléter les corpus traditionnels.

Selon Catherine Biaggi²¹, ce concept d’*habiter* a été mis au centre des programmes pour différentes raisons. Tout d’abord, il permet d’approfondir certaines notions déjà abordées dans les programmes précédents, notamment le paysage, en allant au-delà. Avant, avec les anciens programmes, les élèves se retrouvaient face à beaucoup de vues aériennes de paysages, ce qui efface les acteurs. Ainsi, orienter l’approche vers l’*habiter* permet de réintroduire celui qui voit le paysage en proposant des vues au sol, prises à hauteur d’habitant (selon si c’est un touriste, ou un habitant permanent, la prise de vue ne sera pas la même par exemple car ils n’ont pas le même mode d’*habiter* le lieu). Pour illustrer cet enjeu, nous pouvons utiliser les travaux d’Olivier Lazzarotti sur deux photographies de La Baule²². Sur la première, on peut voir un plan avec des bâtiments dont un hôtel, ce qui

¹⁹ BEDOURET David, PICARD Julie, pour l’équipe de recherche G odusocle. *Habiter (en didactique de la géographie)* [en ligne], 2022. Disponible sur < <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/habiter-en-didactique-de-la-geographie> > (Consulté le 24/04/2023).

²⁰ BEDOURET-LARRABURU Sandrine, BEDOURET David. « Le poème : habiter la métropole parisienne », *Pratiques* [en ligne], 2018, 179-180. Disponible sur < <https://journals.openedition.org/pratique> > (Consulté le 24/04/2023).

²¹ BIAGGI Catherine. « Habiter, ce concept novateur dans la géographie scolaire ». *Annales de géographie* [En ligne], 2015, n 704, p.452-465. Disponible sur < <https://www.cairn.info/revue-annales-de-geographie-2015-4-page-452.htm> > (Consulté le 24/04/2023).

²² LAZZAROTTI Olivier. « Habiter le monde. Paysage de La Baule/La Baule habitée ». *Documentation photographique*, n  8100, 2014, p.63.

permet de traduire l'occupation du lieu : c'est une station balnéaire organisée pour les touristes. La deuxième photographie, elle, est davantage centrée sur les individus et leurs pratiques, on peut voir un ensemble de personnes sur la plage qui font certes des activités différentes mais qui restent des activités de tourisme, de loisir. Ces deux photographies permettent donc de montrer que les usages des lieux qui sont préconçus par les organisations politiques et économiques sont validés par les pratiques qu'en font les habitants. Ceci n'aurait pas pu être traduit avec une simple prise de vue aérienne.

De plus, toujours selon Catherine Biaggi²³, la notion d'*habiter* permet de rompre avec des approches abstraites des formes d'organisation spatiale, mais aussi de réintroduire les acteurs et leurs pratiques à travers justement les études de cas dans lesquelles ils sont en position centrale car ce sont les pratiques que font les acteurs qui donnent sens aux organisations spatiales qu'ils créent. Enfin, l'introduction de ce concept dans les programmes permet de montrer la portée civique de la géographie, l'habitant en tant que citoyen peut agir sur les décisions prises sur son territoire mais aussi d'introduire la notion de développement durable dans les programmes en cherchant à montrer comment les hommes transforment l'espace et l'organisent en utilisant les ressources.

Par conséquent, la didactique de la géographie a évolué vers une prise en compte des individus dans le contexte des sociétés, de leurs actions et de leurs usages des lieux. Il y a également une prise en compte culturelle qui permet d'approcher le lointain, analyser des lieux sans y avoir été, partir de l'imaginaire des élèves. Les nouvelles démarches pédagogiques permettent à l'élève d'avoir des connaissances en termes de méthode de questionnement, d'observation des espaces et de territoires qu'ils pourront réinvestir plutôt que de leur apporter simplement des connaissances détaillées se rapportant à des espaces ou territoires précis.

Tout ceci montre bien que la notion d'*habiter* est très complexe. Elle n'est d'ailleurs pas maîtrisée parfaitement par tous les enseignants comme peuvent en témoigner les résultats de mon questionnaire évoqué précédemment. À la question : Pensez-vous que l'on peut enseigner la notion d'*habiter* avec de la poésie ? certains ont répondu non en justifiant ainsi : « j'ai du mal à bien comprendre le concept moi-même ».

²³ BIAGGI Catherine, Op. cit.

Dans ce sujet interdisciplinaire, il n'y a pas que la notion géographique d'*habiter* qui est complexe, la question de la poésie pose également problème à beaucoup d'enseignants et est sujette à de nombreux débats.

1.3 La poésie, la traduction d'une expérience de vie qui n'est pas assez exploitée en classe

La place de la poésie dans les programmes de l'école primaire a beaucoup évolué, tout comme la manière dont elle est abordée. D'un simple « exercice de mémorisation » elle est aujourd'hui reconnue comme ayant une vraie dimension expressive que les élèves doivent s'approprier. Cependant, dans certains cas l'enseignement de la poésie en classe se fait toujours de manière traditionnelle, sous forme de récitation devant la classe avec parfois une partie plus créative d'écritures de poèmes mais dans le cas général la poésie n'est pas assez exploitée en classe. Nous verrons que Jean-Pierre Siméon²⁴ distingue trois façons de se comporter face à la poésie pour les enseignants dont une qui est d'éviter totalement de s'y confronter ce qui est un réel problème étant donné les nombreux avantages que présente la poésie pour les élèves. Pour terminer cette partie, je montrerai en quoi c'est la poésie telle que la définissent Jacques Ancet et Henri Meschonnic qu'il faut retenir afin de pouvoir comprendre la relation entre la notion d'*habiter* et l'écriture poétique.

1.3.1 La place de la poésie dans les programmes

Dans les programmes de cycle 3, la poésie est présente dans différentes parties de la discipline du français. Dans « le langage oral » : « Écoute à partir de supports variés et dans des situations diverses (écouter un récit, un poème) », « Utiliser des techniques de mise en voix des textes littéraires (poésie, théâtre en particulier) »²⁵, mais aussi dans la partie « Lecture et compréhension de l'écrit », on retrouve une compétence qui est « être capable d'identifier les principaux genres littéraires (conte, roman, poésie, fable) et d'en repérer leurs caractéristiques majeures »²⁶. Ici, c'est une utilisation plutôt traditionnelle de la poésie qui est présentée, comme support pour des activités de mémorisation et

²⁴ SIMEON Jean-Pierre. « Le problème avec la poésie ». *Cahiers pédagogiques*, 2003, n°417, p.9-11.

²⁵ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement du cycle de consolidation*. Bulletin Officiel n°31 du 30 juillet 2020.

²⁶ Ibid.

récitation ou d'explication de texte. Cependant, dans la partie « Culture littéraire et artistique » du programme, on retrouve la poésie servant comme enjeu de formation personnelle, pour imaginer, dire et célébrer le monde tout en découvrant un autre rapport à la langue : « s'interroger sur la nature du langage poétique (sans acception stricte de genre). On étudie un recueil de poèmes et des poèmes de siècles différents, célébrant le monde et/ou témoignant du pouvoir créateur de la parole poétique »²⁷.

Si la poésie est aujourd'hui largement présente dans les programmes et reconnue dans ceux-ci comme permettant aux élèves de pouvoir s'interroger sur le monde, ce ne fut pas toujours le cas. En effet, la poésie a eu du mal à se faire une place à l'école. En 1880, Félix Pécaut, un proche collaborateur de Jules Ferry disait : « Ce fait seul caractérise l'éducation primaire : apprendre, acquérir un savoir déterminé, et notamment le savoir exigé pour tel examen, c'est la loi suprême et le souci dominant. Dans cette éducation pressée et encombrée, il n'y a pour ainsi dire point de place pour la littérature nationale, pas même pour la poésie. Je n'ai pas besoin de répéter combien cette lacune est grave, aussi bien pour la culture morale que pour celle de l'intelligence »²⁸. À cette époque, la poésie était donc totalement absente des programmes.

Elle n'apparaît dans les programmes qu'en 1882, en tant « qu'exercice de mémorisation », la poésie n'a donc qu'un aspect utilitaire avant tout en servant à exercer la mémoire par la récitation. Les programmes de 1923 présentent un léger progrès en parlant de « récitation expressive ». La poésie en tant que vecteur de sentiments et d'émotions est donc prise en compte. De même, dans les programmes de 1938, il est écrit que les enseignants doivent choisir les poèmes de sorte que « les enfants puissent sentir le rythme et l'harmonie des vers »²⁹ et ce même si le sens est trop compliqué pour être étudié avec des élèves de primaire. Ici, c'est bien la dimension poétique de la langue qui est au cœur des apprentissages.

Cependant, il faut toutefois attendre 1972 pour voir apparaître que le poème ne doit pas être quelque chose qu'il va falloir apprendre ainsi que pour qu'il soit ajouté de laisser l'élève s'exprimer sur son ressenti vis-à-vis du poème et de laisser la place à la polysémie

²⁷ Ibid.

²⁸ Cité par GIOLITTO Pierre. *Histoire de l'enseignement primaire au XIX^{ème} siècle, t.2, Les méthodes d'enseignement*. Nathan, 1984.

²⁹ GEORGE Jacques. « Au temps des récitations ». *Les cahiers pédagogiques*, n°417, 2003.

des poèmes « La pire erreur – fréquente pourtant dans les recueils scolaires – serait de dire aux enfants ce qu’il faut qu’ils admirent, à quel moment ils doivent être émus ». ³⁰
Aujourd’hui, la poésie tient une place au cœur du programme de littérature et non plus à part. Elle demande ainsi une pratique régulière. C’est donc un long chemin qu’a parcouru la poésie pour se faire une place dans les enseignements, or, en pratique dans les classes, la poésie n’est pas exploitée dans toute sa potentialité.

1.3.2 Trois façons de se comporter en classe face à l’enseignement de la poésie

Tout d’abord, il peut y avoir une appréhension de la part des enseignants vis-à-vis de la forme de la poésie qui dérive des pratiques ordinaires du langage et des libertés qu’elle prend avec les normes linguistiques enseignées. Les poèmes obligent à reconsidérer tout ce qu’on croit savoir sur la langue ainsi que notre rapport à la langue. D’après Jean-Pierre Siméon, les enseignants pensent que leur mission est « d’inscrire dans les consciences des représentations stables et ordonnées du réel » ³¹, et, en étudiant des poèmes on peut par exemple trouver des phrases averbales ou des syntaxes particulières qui diffèrent de ces représentations stables que les enseignants pensent qu’ils doivent transmettre. Pour lui, il y a trois façons de se comporter face à la poésie. La première, opérer un processus de détournement en institutionnalisant la poésie en procédant aux traditionnels exercices de récitation et d’explication de texte, ceci souvent en ne présentant que des poèmes de même forme en vers et rimes. C’est en effet les formes que prend en majorité l’enseignement de la poésie dans les résultats de mon enquête. Toujours dans mon questionnaire sur la place de la poésie dans les enseignements, j’avais posé la question : Si vous effectuez une pratique poétique dans votre classe quelle(s) forme(s) prend-elle ? Parmi les réponses, arrivent en tête à 85,7% la mémorisation et la récitation, ensuite les ateliers d’écriture poétique et enfin l’explication de texte. La seule autre forme qui a été proposée dans la case « autre » était de la simple copie.

Or, le problème avec la récitation, c’est que lorsqu’il est lu à voix haute, le poème perd sa polysémie or c’est ce qui fait sa richesse et même pour ceux qui le connaissent parfaitement, il est très difficile de faire ressentir la particulière dynamique de la langue. Selon Michel Etcheverry, un des sociétaires les plus expérimentés de la Comédie

³⁰ GEORGE Jacques, Op. cit.

³¹ SIMEON Jean-Pierre. « Le problème avec la poésie ». *Les cahiers pédagogiques*, n°417, 2003.

française : « rien de plus difficile que de dire un poème devant un public »³². Donc ici, l'émotion, enjeu existentiel d'un certain type de poème n'est pas au centre de l'apprentissage mais seulement facultative voire inexistante. De plus, avec cette institutionnalisation de la poésie, les poèmes sont définis tôt dans la scolarité par des critères formels de rimes et de vers notamment, ce qui fait que la poésie « perd son âme en entrant dans la classe »³³ d'après Serge Martin.

La deuxième façon de se comporter face à la poésie est de considérer qu'elle n'a pas sa place à l'école. Ce comportement est justifié par ces enseignants soit par le fait qu'ils n'en voient pas la nécessité soit par le fait de préférer ne pas faire du tout plutôt que de devoir limiter l'expérience poétique pour la faire rentrer dans le cadre de l'école.

Pour finir, la troisième façon de se comporter est de revendiquer la place centrale de la poésie comme moyen de transmettre aux élèves ce sens de la transgression en ayant une approche simultanée de diverses formes poétiques. Ceci afin de sortir des idées fausses sur la poésie qui sont de dire que c'est ce qui rime, ce qui est beau.

1.3.3 Les enjeux de la poésie à l'école

La deuxième façon de se comporter face à la poésie, présentée par Jean-Pierre Siméon, est problématique car elle prive les élèves de tout ce que peut leur apporter la poésie. D'après Marilyne Bertoncini³⁴ et Jean-Pierre Siméon³⁵, elle permet de garantir à tous les élèves, quel que soit leur milieu, un contact avec la poésie. Contact qui se fait ensuite de plus en plus rare à l'âge adulte. Elle permet également à l'esprit de l'élève de se libérer des barrières, de penser par soi-même et de reconsidérer son rapport à la langue en découvrant la polysémie des mots et que des transgressions de la norme apprise sont possibles.

Comme le dit le poète Alain Borer, « La poésie c'est la capacité de faire parler la langue comme personne pour tout le monde. »³⁶

³² Cité par SIMEON Jean-Pierre dans « Pour en finir avec la vieille récitation ». *Lire et Écrire à l'école*, Crdp Grenoble, 2002.

³³ MARTIN Serge. « Les poèmes au cœur de l'enseignement du français ». *Le français d'aujourd'hui*, n°169, 2010, p.3-14.

³⁴ BERTONCINI Marilyne. « Envers et contre tout ». *Les cahiers pédagogiques*, n°417, 2003.

³⁵ SIMEON Jean-Pierre. « Le problème avec la poésie ». *Les cahiers pédagogiques*, n°417, 2003.

³⁶ Cité dans le dossier : ÉDUSCOL. *La poésie à l'école* [en ligne], 2004 (mis à jour en 2010). Disponible sur < https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/86/1/dossier-poesie_113861.pdf > (Consulté le 24/04/2023).

En effet, la langue poétique peut ainsi paraître inhabituelle, étrange, avec une syntaxe bousculée et des règles enfreintes. Cela peut amener l'élève à se questionner et à retravailler son rapport à sa propre langue. Elle pose également un écart entre un usage utilitaire du langage pour communiquer une information ou raconter une histoire par exemple, et un usage plus étrange fondé sur le sensible et les émotions. Cette dimension plus libre de l'usage de la langue cherche avant tout à créer une matérialité sonore et visuelle des mots. C'est pourquoi dans son parcours, l'élève doit pouvoir expérimenter d'écouter et de dire de la poésie pour prendre conscience de son lien fort avec l'oralité, le rythme, la musique. Mais il est également important que l'élève puisse expérimenter de lire et d'écrire des poèmes afin que chacun puisse interpréter les poèmes comme ils le ressentent selon leur culture propre. Cela induit donc une évaluation des productions des élèves ne se référant pas à une norme mais prenant en compte différentes interprétations possibles.

C'est donc une approche sensible et approfondie de la langue qui est mise en avant. Il faut accepter de ne pas toujours vouloir chercher le sens d'un poème, « la poésie est une langue étrangère dont le poète détient le sens qu'il ne tient pas à lever » dit Geneviève Brun³⁷. Le poème nous rend ainsi la polysémie que la société nous enlève.

De plus, la poésie exprime un rapport aux autres, au monde et à soi-même et ce rapport est enrichi par une confrontation à la diversité. Diversité dans l'espace, dans le temps, dans les langues et dans les formes des ouvrages étudiés. L'élève doit donc être confronté à différentes formes de poèmes de manière régulière « pour cultiver l'intelligence sensible et faire en sorte qu'elle ne soit pas un ornement mais un instrument de savoirs ».³⁸

Un autre enjeu important de la poésie à l'école est de permettre de créer une culture commune au sein de la classe en s'inscrivant au croisement de l'étude de la langue et de l'éducation artistique. Elle permet d'enrichir la culture de l'élève face à des œuvres patrimoniales tout en faisant intervenir tous ses sens. Dans ce sens, Serge Martin recommande une voie d'accès privilégiée à la poésie qui est celle de la rencontre avec des

³⁷ BRUN Geneviève. « Pour apprendre la poésie ». *Les cahiers pédagogiques*, n°417, 2003.

³⁸ ÉDUSCOL. *La poésie à l'école* [en ligne], 2004 (mis à jour en 2010). Disponible sur <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/86/1/dossier-poesie_113861.pdf> (Consulté le 24/04/2023).

intervenants extérieurs comme des poètes ou encore des conteurs ou des comédiens afin que les élèves puissent avoir un témoignage d'une expérience particulière de la poésie.³⁹ Ainsi, la poésie permet de tisser du lien, de révéler l'élève, de lui permettre de se révéler au-delà parfois de sa timidité, de ses échecs, de son éducation, de trouver sa voix ou plutôt ses voix afin de développer sa pensée et son estime de soi. La poésie arrive en ce sens à un des objectifs principaux de l'école qui est de former des futurs citoyens autonomes, sachant penser par eux-mêmes.

Maintenant que les enjeux de faire de la poésie à l'école sont perçus, je vais m'attarder plus précisément sur quelles particularités de l'écriture poétique permettent de pouvoir utiliser de la poésie pour enseigner la notion d'*habiter* avec les élèves.

1.3.4 Le langage poétique

C'est le langage poétique en tant qu'interaction entre forme de vie et forme de langage qui permet d'être un outil pour enseigner la notion d'*habiter*. C'est donc la poésie telle que l'entendent entre autres Henri Meschonnic et Jacques Ancet qu'il faut retenir ici.

Premièrement, selon Meschonnic, il n'y a pas un langage poétique en opposition à un langage ordinaire, la poésie se fait dans le langage ordinaire. Ainsi, pour lui la poésie n'est pas un genre littéraire, ce qui est partagé par Jacques Ancet lorsqu'il dit que par poésie il faut entendre en réalité « écriture poétique »⁴⁰ qui peut aussi bien se trouver dans les romans, les récits, que dans les poèmes.

Ces deux poètes partagent également la pensée que dans la poésie, il y a une place très importante accordée au corps, corps et langage sont confondus. Meschonnic va plus loin en plaçant la langue au centre de la définition de la poésie, pour lui forme de vie et forme de langage sont inséparables en se transformant réciproquement l'une l'autre dans un poème. En effet, dans son ouvrage *Célébrations de la poésie* il dit :

« La pensée poétique advient, imprévisiblement, quand et seulement quand une forme de vie transforme une forme de langage et quand une forme de langage transforme une forme de vie, les deux inséparablement ».⁴¹

³⁹ MARTIN Serge. « Les poèmes au cœur de l'enseignement du français ». Le français d'aujourd'hui, n°162, 2010.

⁴⁰ ANCET Jacques. *Amnésie du présent*. Éditions Publie.net, 2019, p.127.

⁴¹ MESCHONNIC Henri. *Célébration de la poésie*. Verdier poche, 2006, p.41-42.

Ils accordent également tous deux une importance au rythme, la poésie est caractérisée par le mouvement de la parole dans l'écriture. Selon Meschonnic, « le rythme est le conducteur du poète au lecteur »⁴². Cette continuité passe par le refus de la syllabe comme unité de mesure et par le refus du signe comme unité de sens. Ce rythme ne peut être préétabli car il s'impose de lui-même dans l'appropriation du langage qui s'effectue par l'auteur et dans l'élaboration du message et des effets recherchés chez le destinataire.

Jacques Ancet, de son côté, voit la poésie comme le passage de la réalité au réel. C'est en effet une distinction très importante car la réalité désigne le connu, ce qu'on a tellement l'habitude de voir qu'on ne le voit plus. Notre rapport à la réalité n'est jamais pur, jamais direct, il est médiatisé par de la culture. Ainsi, nous n'avons jamais affaire aux choses telles qu'elles sont et toute perception est une interprétation conduite par notre imaginaire. « Il n'y a donc pas une mais des réalités »⁴³.

Le réel, quant à lui, désigne l'irruption de l'insolite dans le cours bien réglé de l'existence. Il nous fait voir le monde qui nous entoure comme si on le voyait pour la première fois, comme si d'un coup, nous n'étions plus capables de nommer ce qui nous entoure. Ainsi, pour lui « l'écriture poétique est une interruption du monde »⁴⁴, un silence posé sur le flux des perceptions et des informations qui forment la réalité.

Cette définition de la poésie permet de mieux saisir le concept de géopoétique qui fera ce lien entre la poésie et la géographie.

1.4 Le lien fort entre la poésie et la notion d'*habiter*

Afin de légitimer cette interdisciplinarité entre la géographie et la poésie et plus précisément entre la notion d'*habiter* et la poésie il faut montrer en quoi à la fois on peut trouver une dimension langagière dans le territoire et une dimension géographique dans le langage poétique. Pour comprendre cette interaction, il faut tout d'abord s'approprier le terme de géopoétique et ses différentes définitions. Ensuite, je préciserai comment on peut percevoir la dimension géographique d'un texte littéraire et enfin, je m'appuierai sur

⁴² BEDOURET Sandrine. *Des poèmes à la poétique, de la poétique aux poèmes chez Henri Meschonnic* [en ligne]. Modern French Identities, 2013. Disponible sur < <https://hal-univ-pau.archives-ouvertes.fr/hal-02112975/document> > (Consulté le 24/04/2023).

⁴³ ANCET Jacques, Op. cit. p.26.

⁴⁴ ANCET Jacques, Op. cit. p.145.

le poème tel que défini par Jacques Ancet et Henri Meschonnic pour montrer que la poésie permet d'atteindre une subjectivité des espaces et notamment de l'espace habité que les simples outils du géographe comme la carte ne permettent pas.

1.4.1 La géopoétique de Michel Deguy et Kenneth White

Commençons par donner un éclairage sur ce terme inventé en France dans les années 1960/1970 par Michel Deguy, désireux de montrer le lien entre le rapport au monde et la création poétique, puis repris peu de temps après par Kenneth White qui créa en 1989 un Institut international de Géopoétique et lança en 1992 les Cahiers de Géopoétique.

Michel Collot, dans son ouvrage *Pour une géographie littéraire*, expose les deux définitions de la géopoétique que donnent ces deux poètes. Pour Michel Deguy la poésie est un art du langage et le poème est une mise en mot de l'espace et pour Kenneth White, c'est l'espace qui est premier puisqu'il la définit comme une expérience de l'espace mise en mots.

Ces poètes ont suivi le modèle d'Hölderlin qui fait de la poésie une modalité voire une condition essentielle de l'*habiter* humain avec sa phrase : « poétiquement toujours sur terre habite l'homme ».⁴⁵

Si la géopoétique de Michel Deguy se rapproche de celle de Kenneth White en tant qu'expérience de vie, expérience des territoires, Michel Deguy porte une attention toute particulière au logos, pour lui « tout logos est topologie »⁴⁶, c'est-à-dire qu'il existe une syntaxe du visible qui répond à celle du langage, tandis que Kenneth White n'accorde que peu d'importance au langage. Pour ce dernier, « la géopoétique commence avec un corps en mouvement dans l'espace »⁴⁷ et cela se voit dès les titres de ses œuvres, renvoyant à la géographie et étant souvent des « récits de voyage » présentant des déambulations géopoétiques, comme par exemple *Les Archives du littoral*. Cette géographie à laquelle s'intéresse Kenneth White ne se réduit donc pas à une topographie mais relève bien d'une « géographie de l'esprit »⁴⁸. Kenneth White va également plus loin que Michel Deguy en ce qui concerne la dimension physique de l'univers puisqu'il

⁴⁵ HÖLDERLIN Friedrich. « En bleu adorable ». *Œuvres*. Bibliothèque de la Pléiade, 1977.

⁴⁶ DEGUY Michel. *Poèmes de la Presqu'île*. Gallimard, 1961.

⁴⁷ WHITE Kenneth. *Le Champ du grand travail. Entretien avec Claude Fintz*. Devillez, 2002, p.84.

⁴⁸ WHITE Kenneth. *Les Affinités extrêmes*. Albin Michel, 2009, p.31.

va jusqu'à parler de « biocosmopoétique »⁴⁹ pour signifier que la culture s'inscrit dans le prolongement de la nature pour former une unité. Ainsi, il a une conception de la géopoétique très large, débordant du champ de la poésie et de la littérature pour englober les arts, la philosophie et les sciences de la nature et de la vie. Dans sa conception de la géopoétique, il accorde plus d'importance au préfixe géo- et la *poiesis* est envisagée comme un ensemble entre langue et vie, comme chez Jacques Ancet et Henri Meschonnic, « la poétique devrait synthétiser toutes les formes du corps et de l'esprit, devrait être la manière essentielle dont l'être humain compose le monde ».⁵⁰

Même s'il accorde davantage d'importance au langage, les ouvrages de Michel Deguy portent tout comme ceux de Kenneth White un attachement à la terre comme le montrent des titres comme *Fragments du cadastre*⁵¹ ou encore *Poèmes de la Presqu'île*⁵². Dans ces recueils il apparaît comme un arpenteur d'un territoire dans lequel il cherche à faire une sorte de relevé topographique par la parole et le regard. Il cherche à donner à travers ses poèmes un accès au monde concret. Deguy définit, dans le sens des idées de Heidegger, comme étant la ressource première de la création artistique et littéraire le sens qui naît d'un rapport sensible et affectif à la terre et qui fait d'elle un monde habitable. Dans son approche, Michel Deguy pense que les paysages se présentent à nos yeux selon une disposition analogue à celle d'une phrase. Ainsi, les éléments des lieux se rassemblent selon un jeu complexe de rapports qui fait sens et il appartient au poète de « relever cette topologie ontologique du visible »⁵³. Comme énoncé précédemment, pour lui « tout logos est topologie »⁵⁴, mais réciproquement, la langue porte les traces de l'espace car selon Deguy « les mots disent une expérience terrestre »⁵⁵ et ont une signification topologique et géologique et pour lui la poésie explore tout particulièrement cette symbolique spatiale. Il rajoute qu'on ne peut donc pas dissocier le poétique, qu'il définit comme « ce dont le poème est l'expérience » et la poétique qui est le langage de cette expérience⁵⁶. C'est pour mettre un mot sur cette implication réciproque du langage et de l'expérience terrestre

⁴⁹ WHITE Kenneth. *Le plateau de l'Albatros, Introduction à la géopoétique*. Grasset, 1994, p.91.

⁵⁰ Cité par BOUVET Rachel lors de sa conférence intitulée *Géopoétique, géocritique, écocritique : points communs et divergences* à l'université d'Angers en 2013.

⁵¹ DEGUY Michel. *Fragments du cadastre*. Gallimard, 1960.

⁵² DEGUY Michel. *Poèmes de la Presqu'île*. Gallimard, 1961.

⁵³ DEGUY Michel. *Fragments du cadastre*. Gallimard, 1960, p.120.

⁵⁴ DEGUY Michel. *Poèmes de la Presqu'île*. Gallimard, 1961.

⁵⁵ DEGUY Michel. *Actes*. Gallimard, 1966, p.269.

⁵⁶ DEGUY Michel. *Figurations*. Gallimard, 1969, p145.

qu'il a créé le néologisme « géo-poétique ». Michel Collot ajoute dans son ouvrage *Pour une géographie littéraire* que depuis quelque temps la géopoétique est revenue au premier plan des préoccupations de Michel Deguy avec les progrès de la technique moderne qui nous font perdre petit à petit cette ressource de la poésie qu'est le sol de l'expérience sensible.

1.4.2 Les enjeux de la géopoétique selon Bertrand Westphal

Dans la continuité de la définition donnée par Kenneth White, Bertrand Westphal dit de la géopoétique que si l'on traduit étymologiquement le terme, on pourrait croire que la géopoétique est une « poésie de la terre »⁵⁷, mais on ne peut pas la réduire à cela. Le terme renvoie plus à une « intelligence poétique », en suivant le sens qu'en donnait Aristote. C'est donc davantage une dynamique fondamentale de la pensée qui utilise à la fois les sensations corporelles, la sensibilité, la réflexion critique... Il s'agit donc de percevoir la beauté du monde, de comprendre les infimes modifications de son environnement naturel ou urbain, mais aussi de créer, de composer avec des idées, des mots, des images, toutes sortes de matériaux. La géopoétique ne comprend donc pas que la poésie mais aussi la sculpture, la peinture, la photographie et toutes les façons d'exprimer son rapport au monde. En effet, géopoétique renvoie davantage à la poétique au sens étymologique *poesis* qui signifie faire, créer.

Ce mouvement cherche à construire un champ transdisciplinaire (entre les sciences, les arts et la littérature) afin de comprendre le monde dans lequel on vit, comment on habite le monde. Plus qu'un simple entrecroisement entre disciplines, c'est un lieu de rencontre au-delà de ces disciplines qui est créé⁵⁸.

Les espaces privilégiés au départ sont les espaces naturels (rivages, forêts, montagnes) avec comme genres privilégiés la poésie ou le récit de voyage, avant que ce soit les espaces urbains qui ne fassent l'objet de réflexions et que naisse la géopoétique urbaine.

⁵⁷ WESTPHAL Bertrand. « Pour une approche géocritique des textes ». *La Géocritique mode d'emploi*, n°0, 2000, p.9-40.

⁵⁸ NICOLESCU Basarab. *La transdisciplinarité*. Éditions du Rocher, 1996. Cité par BOUVET Rachel lors de sa conférence intitulée *Géopoétique, géocritique, écocritique : points communs et divergences* à l'université d'Angers en 2013.

La géopoétique porte en particulier ses questionnements sur l'exploration physique des lieux, l'interaction concrète avec l'environnement, la perception intime des paysages et le cheminement d'un individu immergé dans le monde et qui en a une perception qui va être influencée par ses propres expériences.

1.4.3 La dimension géographique d'un texte

Afin de percevoir la dimension géographique d'un texte littéraire comme un poème par exemple, Bertrand Westphal donne une méthode d'analyse basée sur quatre dimensions. La première est le point d'ancrage du paysage littéraire, le foyer de la perception. La deuxième est la ligne tracée par le parcours des personnages. La troisième est la surface de la carte en identifiant une organisation spatiale des lieux du texte, en trouvant la carte que dessine le texte. Enfin, la quatrième repose sur des volumes à habiter en regardant comment le texte donne la manière dont l'homme habite le monde.

Au début du XX^{ème} siècle, en poésie, on assiste à une spatialisation du regard poétique, le transformant en regard géographique, influencé par l'essor de l'image photographique et cinématographique. Cette spatialisation est à double sens, elle désigne la mise en espace d'un texte, et plus largement la prise de conscience de la dimension visuelle et spatiale des textes. Mais la spatialisation est également l'inscription d'un texte dans un espace géographique réel.⁵⁹

C'est à ce moment-là que l'on voit apparaître dans la poésie moderniste, des poèmes dits « carte postale ». Il faut différencier différents types de poèmes cartes postales : des poèmes courts, récrivant des choses vues sans ambition autre que chez Cocteau⁶⁰ et des poèmes dits topographiques comme ceux de Blaise Cendrars⁶¹, où il n'est plus simplement question de commenter ce qui apparaît sur l'image réelle ou imagée. Ici, le texte apparaît comme un résultat d'expérience, comme une attestation.

Dans ce type de poèmes, le poète ne se contente pas d'être « juste » dans la description de l'espace, il transmet aussi un ressenti à travers différents procédés d'écriture. L'expérience physique se combine donc bien à une expérience de langage. Tout d'abord en rendant compte d'un espace et d'une temporalité spécifique, en utilisant de nombreux

⁵⁹ REVERSEAU Anne. « Une géographie moderniste : cartes postales et spatialisation du regard poétique ». *LiVres de poésie, Jeux d'ESpace*. Champion, 2016, p.204-220.

⁶⁰ COCTEAU Jean. « Cartes postales », *Poésies (1917-1920)*. Éditions de la sirène, 1920.

⁶¹ CENDRARS Blaise. « Dans le rapide de 19 h 40 ». *Au cœur du monde. Poésies complètes 1924-1929*, Gallimard, 1968.

présentatifs et en insistant sur la situation d'énonciation. On peut noter également l'importance du regard, le « je » qui désigne le poète se décrit à travers ce qu'il voit. Enfin, la spatialisation de l'expérience poétique est intimement liée à la déambulation, ce qui rend l'idée de déplacement importante, on assiste à des paysages mouvants des lieux. Par conséquent, le poème dit, par son utilisation de la langue, quelque chose de différent sur le paysage : le poète construit un paysage, défini comme espace perçu, vécu et ressenti, dans et par sa subjectivité, nourrie d'un imaginaire collectif qu'il va pouvoir parfois permettre de déconstruire. Comme le fait par exemple Jacques Réda en nous montrant dans son poème « Marronniers, place Fontenoy »⁶² que la nature est présente en ville, déconstruisant ainsi les représentations que l'on peut avoir sur Paris.

1.4.4 La subjectivité de la géographie permise par le langage poétique

Comme précisé précédemment, selon Henri Meschonnic et Jacques Ancet, le poème est bien au croisement entre forme de vie et forme de langage. Ce qui va nous permettre d'être immergé dans l'imaginaire du poète, défini par Dupuy et Puyo comme « un processus de recomposition, de création du monde par l'intermédiaire d'images, de symboles, de signes, de formes, de représentations qui assurent aux sociétés, à l'individu, au sujet une médiation fondamentale avec les lieux, l'espace dans sa complexité »⁶³. Mais aussi de par le fait qu'en lisant un poème on se trouve face à l'expérience des territoires que fait le poète, on peut dire que les poèmes peuvent faire partie de ces outils qui parce qu'ils traduisent une expérience de vie vont permettre de percevoir les relations qu'entretiennent les individus avec leur habitat. Le rythme des poèmes peut venir mettre en mouvement les espaces posés étudiés avec les cartes.

Ainsi, le poème est bien vu comme une expérience qui est faite de l'espace qui permet de relier ce rapport au réel avec des inventions formelles comme la fragmentation des paysages et des choses vues. Voilà pourquoi même si la poésie et la géographie sont deux disciplines avec des langages, des vocabulaires différents, elles peuvent être liées. La poésie va permettre de s'approprier par le langage la perception de l'espace et ainsi

⁶² REDA Jacques. « Marronniers, place Fontenoy ». *L'adoption du système métriques, poèmes 1999-2003*, Gallimard, 2004.

⁶³ DUPUY Lionel, PUYO Jean-Yves. *De l'imaginaire géographique aux géographies de l'imaginaire : écritures de l'espace*. Presses universitaires de Pau et des Pays de l'Adour, 2015, p.14.

permettre d'accéder à la subjectivité du paysage ce que les outils du géographe ne permettent pas.

Le terme de géo-poétique trace le trait d'union entre l'activité de l'esprit humain et l'espace, pour réfléchir à une certaine interaction entre l'expérience du monde et celle du langage. Utiliser la poésie pour l'enseignement de la notion d'*habiter* qui est une notion de géographie reposant tout particulièrement sur l'expérience des territoires est donc tout à fait légitime et permettrait aux élèves d'acquérir des compétences à la fois en géographie et en littérature tout en proposant une entrée différente dans la poésie. Cette interdisciplinarité présente un va et vient entre deux disciplines permettant aux élèves de mieux comprendre le monde et de décroiser leurs compétences pour réaliser un travail de création. Elle permet également d'avoir un intermédiaire entre l'objectivité de la géographie scolaire et la subjectivité de la poésie. Dans la prochaine partie, j'utiliserai un corpus de poèmes afin de montrer en quoi ils peuvent traduire une expérience du monde et en particulier celle d'*habiter* la montagne.

DEUXIÈME PARTIE : UN CORPUS DE POÈMES EXPRIMANT DIFFÉRENTES FORMES D’HABITER LA MONTAGNE

Pour effectuer mon recueil de données, il fallait que je mette en place une séquence qui permette de montrer en quoi l’utilisation de la poésie permet aux élèves de mieux s’approprier la notion d’*habiter*. Cette notion est très large et couvre une grande partie du programme de géographie du cycle 3, il fallait donc que je me concentre sur un espace en particulier et j’ai choisi *habiter* la montagne. Dans cette partie je justifierai tout d’abord ce choix et j’expliquerai ce que sous-entend le thème *habiter* la montagne comme connaissances et enfin, j’irai plus loin dans la démonstration du lien entre le langage poétique et la notion d’*habiter* en prenant un corpus de poèmes sur le thème de la montagne et en montrant en quoi ils mettent sensiblement en avant l’expérience d’*habiter* la montagne.

2.1 Un thème choisi en fonction du contexte de classe

J’ai choisi cet axe en particulier car étant certaine de faire le recueil de données dans une classe de cycle 3 des Hautes-Pyrénées, les élèves vivent avec la montagne autour d’eux, ils la voient tous les jours et donc c’est un thème qui leur parle. Ils expérimentent au quotidien ce que c’est d’*habiter* la montagne mais ne se rendent peut-être pas tous compte des enjeux qu’il y a derrière et qu’ils *habitent* la montagne d’une façon différente de quelqu’un qui va venir pour les vacances par exemple. *Habiter* ce n’est pas seulement résider en un lieu, cela regroupe également comment les différents individus pratiquent ce lieu. C’est cela qu’il faudra que les élèves puissent analyser à travers l’étude de poèmes. Ce thème permettra également de s’appuyer sur le territoire local lors de l’élaboration de la séquence ce qui est recommandé par les instructions officielles.⁶⁴

⁶⁴ MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE. *Programme d’enseignement du cycle de consolidation*. Bulletin Officiel n°31 du 30 juillet 2020.

2.2 Ce qu'on entend par *habiter* la montagne

Lors de la séquence interdisciplinaire, il faudra que les poèmes puissent permettre aux élèves de s'approprier les différents niveaux de la notion d'*habiter* et plus spécifiquement d'*habiter* la montagne.

2.2.1 Rappel de la définition d'habiter pour les élèves

Rappelons tout d'abord qu'*habiter* ce n'est pas seulement « avoir son domicile en un lieu »⁶⁵ tel que le définit Roger Brunet mais bien « pratiquer les lieux géographiques »⁶⁶ comme le dit Mathis Stock. Il faut également prendre en compte selon Levy et Lussault⁶⁷ la forte interactivité entre les acteurs et l'espace qui va définir les différents modes d'*habiter*, eux même intégrant les comportements, les manières de faire et les représentations des individus et des groupes sociaux. Ainsi, à travers le thème d'*habiter*, on cherche à faire entrer les élèves dans le raisonnement géographique en étudiant les modes d'*habiter* pour comprendre les relations dynamiques que les habitants, individus et société entretiennent à différentes échelles avec les lieux dont ils ont la pratique.

2.2.2 Différentes pistes d'analyse des modes d'habiter

Pour analyser les modes d'*habiter* et donc nous verrons dans la séquence que j'ai mise en place, les modes d'*habiter* la montagne, il faut s'appuyer sur quatre pistes d'analyse. Tout d'abord, il faut caractériser le type d'habitat par ses formes spatiales. Pour cela, une entrée par le paysage est privilégiée. C'est ainsi que la poésie type carte postale sera un outil clé pour caractériser ce paysage en y intégrant une part de subjectivité de la part du poète. Ensuite, il faut analyser les pratiques des individus dans le lieu. Par pratiques, on entend les actes du quotidien que sont le travail, les achats, les loisirs mais aussi les mobilités avec les types et modes de transports. Comme cela a été dit en première partie de ce mémoire, *habiter* c'est aussi et surtout cohabiter. Ainsi, les réseaux et les aménagements

⁶⁵ BRUNET Roger, FERRAS Robert, THERY Hervé. *Les mots de la géographie : dictionnaire critique*. Reclus-La documentation française, 1993, 518p.

⁶⁶ STOCK Mathis. « L'habiter comme pratique des lieux ». *Espacestems.net* [en ligne], 2004, p.5. Disponible sur < <http://www.espacestems.net/document1138.html> > (Consulté le 24/04/2023).

⁶⁷ LEVY Jacques, LUSSAULT Michel. *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Belin, 2013, p.481-482.

du territoire sont le résultat de réflexions collectives montrant l'appropriation du lieu habité par un groupe social différencié. Sa gestion implique donc la participation des citoyens et ouvre aux questions d'éthique et d'aménagement durable. Étudier comment les individus *habitent* en société, cohabitent dans le lieu est donc la prochaine piste d'analyse. Enfin, il est essentiel que les élèves puissent se rendre compte que les individus et les groupes sociaux (personnes jeunes, âgées, touristes ou résidents permanents) n'*habitent* pas le même lieu, ne le pratiquent pas, de la même manière. Pour cette piste aussi, la langue poétique en tant qu'expérience propre au poète viendra rendre compte de ces différents modes d'*habiter* selon les poèmes.

2.2.3 Les particularités d'habiter la montagne⁶⁸

Habiter la montagne signifie *habiter* un espace à fortes contraintes qui sont parfois subies par les individus mais parfois transformées en atouts. Se questionner sur *habiter* la montagne demande également de se questionner sur comment les individus cohabitent dans cet espace, comment il est aménagé pour le rendre habitable ou encore quels sont les acteurs de cet espace. On peut aussi s'interroger sur le développement durable de la montagne.

Ce que les élèves doivent retenir de l'étude du thème *habiter* la montagne est que c'est un espace où l'installation des hommes et le développement de leurs activités n'est pas facile mais grâce à des aménagements qui parfois menacent cet espace naturel, des populations ont su tirer profit des contraintes pour en faire des atouts. Ces contraintes sont la neige, l'altitude ou encore les difficultés de circulation mais grâce à des adaptations anciennes comme les terrasses, l'agriculture a pu s'y développer. D'autres aménagements ont permis de développer le tourisme, que ce soit en hiver comme en été. Cependant, la montagne est un espace sous pression, l'exploitation des ressources naturelles et le développement du tourisme ont un effet négatif sur l'environnement et les élèves doivent être également conscients des effets du réchauffement climatique sur les montagnes qui se traduit notamment par un enneigement moins important d'années en années et une diminution du nombre de glaciers.

⁶⁸ ÉDUSCOL. *VI-Habiter des espaces à fortes contraintes* [en ligne], 2009. Disponible sur <https://media.eduscol.education.fr/file/college/56/3/College_Ressources_HGEC_6_Geo_HabiterFortesC ontraintes_127563.pdf> (Consulté le 24/04/2023).

2.3 Un corpus de poèmes reflétant différents aspects d'habiter la montagne

La montagne est donc un espace particulier qui comprend des particularités et a ses propres enjeux que l'on cherchera à questionner avec les élèves. Mais on cherchera aussi à se questionner sur l'écriture poétique, c'est pourquoi ce corpus de poèmes sur la montagne me permettra de montrer comment on peut passer de l'imaginaire de la poésie à l'imaginaire de la montagne.

2.3.1 Un corpus composé de différentes formes poétiques

Dans ce corpus de poèmes, j'ai pris soin de sélectionner des poèmes de différentes formes, certains sont en prose, certains même ne correspondent pas du tout à l'image que l'on a de ce qu'est un poème, tandis que d'autres ont une forme plus classique en rimes et vers. Ces poèmes sont également de différentes époques ce qui montre bien que la montagne a toujours été et est toujours actuellement un sujet d'inspiration privilégié pour les poètes. Le premier écrit poétique qui compose ce corpus est la deuxième partie de *La ligne de crête*⁶⁹ de Jacques Ancet, écrit en 2007, c'est donc de la poésie contemporaine qui permettra de montrer aux élèves que la poésie est un art vivant et dynamique. Ensuite, j'ai sélectionné un haïku (Voir annexe 3), c'est une forme de petit poème très populaire dans la littérature japonaise classique et qui est extrêmement normée. En effet, il se compose de dix-sept syllabes en trois vers de respectivement cinq, sept et cinq syllabes. Celui que j'ai choisi est extrait du recueil *Haïku du sentier de montagne*⁷⁰, écrit par Pierre Tanguy également en 2007. Une autre forme en prose présente dans le corpus est un extrait de *La vie de Paul-Jean Toulet*⁷¹ de Henri Martineau, datant du début du XX^{ème} siècle (Voir annexe 4). D'autres formes en vers et rimes font également partie de ce corpus, comme le poème « La petite fleur rose » (Voir annexe 5), un poème composé de dix quatrains écrit par le poète romantique tarbais Théophile Gautier, faisant partie du recueil *Espana* (1845). Le sonnet « Le ski » (Voir annexe 6) de Alain Hannecart écrit en

⁶⁹ ANCET Jacques. *La ligne de crête*. Tertium éditions, 2007, p.83-111.

⁷⁰ TANGUY Pierre. *Haïku du sentier de montagne*. La Part Commune, 2007.

⁷¹ MARTINEAU Henri. *La vie de Paul-Jean Toulet*. Le Divan, 1921, repris dans TOULET Paul-Jean. *La jeune fille verte*. Émile-Paul, 1920, p.16.

2006 permet d'intégrer cette forme très particulière de poésie dans le corpus et enfin, le dernier poème est un poème contemporain en prose de Kenneth White intitulé « Prose des cimes » (Voir annexe 7).

2.3.2 De l'imaginaire de la montagne à l'imaginaire de la poésie

Dans le texte de Jacques Ancet, écrit au présent, son expérience de la montagne permet de bien percevoir les rapports entre l'individu et ce lui particulier qu'est la montagne. Le texte est structuré par de nombreux connecteurs temporels, « longtemps après »⁷², « plus tard encore »⁷³. Ce rapport très important au temps, qui nous montre que les pratiques faites de la montagne ne sont pas les mêmes selon les saisons mais aussi selon l'âge de l'individu. En effet, dans l'enfance, la montagne représente un lieu mythique, « à rêver aussi à ce lieu mythique »⁷⁴ dans l'imaginaire alors qu'à l'adolescence le poète acquiert une liberté qui lui permet d'expérimenter la montagne « mais là on n'est pas enfermés »⁷⁵ avec des promenades et aussi la montagne comme lieu des amours naissantes. Ici la montagne est lieu de rencontre or *habiter* c'est aussi et surtout les relations entre les individus.

On peut voir que les rapprochements entre l'individu et la montagne se font notamment à travers le corps et les sens comme l'ouïe « le cri des paons »⁷⁶, l'odorat avec « l'odeur des pages »⁷⁷, ou encore le toucher « la main est moite »⁷⁸. L'amplification créée par le doublement à chaque fois « on marche, on marche »⁷⁹ renforce cette idée que l'expérience de la montagne se fait par le corps.

De plus, on perçoit bien cette idée de spatialisation du regard poétique avec la description du paysage de montagne. On peut en effet relever des noms comme « ville », « lac », « ruisseau », « forêt », « sentiers », « clairière », « falaise », « près », « crête », qui à la fois apportent un vocabulaire géographique et permettent de comprendre l'organisation de la montagne, ce qui la compose. On retrouve cela dans le poème en prose de Kenneth White

⁷² ANCET Jacques, Op. cit. p.94.

⁷³ ANCET Jacques, Op. cit. p.102.

⁷⁴ ANCET Jacques, Op. cit. p.87.

⁷⁵ ANCET Jacques, Op. cit. p.89.

⁷⁶ ANCET Jacques, Op. cit. p.84.

⁷⁷ ANCET Jacques, Op. cit. p.87.

⁷⁸ ANCET Jacques, Op. cit. p.93.

⁷⁹ ANCET Jacques, Op. cit. p.91.

« Prose des cimes » où l'on peut suivre le chemin du poète pour gravir la montagne, il passe par la forêt, suit la rivière...

Dans le poème de Jacques Ancet, on perçoit également les différentes formes d'*habiter* la montagne, que ce soit pour le tourisme lorsqu'il évoque ses souvenirs de vacances⁸⁰ ou pour pratiquer des activités physiques « Ni sort ni exploit technique »⁸¹.

Le texte met également en avant le voisinage entre la ville, espace urbanisé, avec une description très précise des lieux qui la caractérisent « quelques boutiques – épicerie, coiffeur, boucherie, laiterie »⁸² et la montagne, espace naturel. Ces deux espaces sont souvent mis en opposition par l'utilisation d'oxymores « ombre/lumière »⁸³ mais aussi par le choix des adjectifs. Par exemple pour la ville, il parle de « rues grises et leurs façades obscures »⁸⁴ alors que pour la montagne, il utilise toute une palette de couleurs pour la décrire « le rouge des fleurs, le vert des grands chaînes »⁸⁵.

On peut aussi voir ressortir les différentes mobilités possibles dans la montagne comme le train, présenté notamment avec la métonymie « l'ombre minérale »⁸⁶ qui désigne le tunnel, aménagement fait par l'homme dans la montagne afin de pouvoir se déplacer. De même, il évoque l'avion « vrombissement d'un moteur d'avion »⁸⁷ et bien sûr la marche qui a elle aussi été la cause d'un aménagement avec la création des sentiers de montagne. Pour finir, le poète exprime également la pérennité de la montagne face aux activités humaines et aux différentes façons d'*habiter* la montagne « malgré les cris, l'agression continue des moteurs, elle demeure impassible, moitié ombre, moitié lumière »⁸⁸. Ainsi, cette activité humaine est vue comme péjorativement, comme l'ombre qui vient empiéter sur la lumière de la montagne. Ceci vient faire un lien avec l'écologie et les conséquences de cette activité humaines sur la nature et invite à une réflexion sur le rapport homme-nature, sur comment mieux *habiter* la montagne.

⁸⁰ ANCET Jacques, Op. cit. p.87.

⁸¹ ANCET Jacques, Op. cit. p.106.

⁸² ANCET Jacques, Op. cit. p.84.

⁸³ ANCET Jacques, Op. cit. p.83.

⁸⁴ ANCET Jacques, Op. cit. p.85.

⁸⁵ ANCET Jacques, Op. cit. p.104.

⁸⁶ ANCET Jacques, Op. cit. p.92.

⁸⁷ ANCET Jacques, Op. cit. p.100.

⁸⁸ ANCET Jacques, Op. cit. p.110.

Nous pouvons faire un parallèle avec la citation de Paul-Jean Toulet⁸⁹, ici aussi l'expérience du poète se fait à travers le corps et les sens « un chant de clairon », « ce parfum de glycine ». On retrouve également la spacialisation du regard poétique avec l'utilisation d'expressions servant à se repérer, « tournée au midi », « du côté gauche ». Cependant, dans ce texte, à travers notamment la personnification de la nature « notre jardin éveillé par le soleil levant », c'est davantage l'expression de l'émerveillement face à la beauté de la nature qui est véhiculée plutôt que les modes d'*habiter*.

C'est une tendance déjà présente chez les poètes romantiques du XIX^e siècle comme en témoigne le poème « La petite fleur rose » de Théophile Gautier avec les nombreuses comparaisons qui composent le poème, ainsi, les nuages au-dessus de la montagne sont vus comme des turbans venant entourer les cimes⁹⁰ :

*Les nuages sublimes,
Ainsi que d'un turban
Chaperonnant leurs cimes
De pluie et d'ouragan*

Le poème « le ski »⁹¹ de son côté, est l'expression d'une pratique particulière de la montagne, centrale dans le thème *habiter* la montagne notamment à travers le tourisme. L'utilisation de nombreuses comparaisons « Comme passe une comète dans le cirque du ciel », « Comme le cerf en fuite bondit pour être libre », « Il se faufile avec adresse comme une épingle » ainsi que la métonymie utilisée pour désigner la neige « un tapis épais de poudre blanche » ou encore l'expression « Dans ce paradis blanc » permettent de transmettre les sensations éprouvées par le skieur lors de son expérience de la montagne. Enfin, dans le haïku⁹², les ellipses de déterminant et la concision de la phrase « torrent hurlant sous le pont » permettent d'amplifier le hurlement du torrent et donc de mettre en avant les conditions du milieu de la montagne qui peuvent être difficiles et qui imposent des aménagements et des comportements particuliers des individus avec la montagne.

⁸⁹ MARTINEAU Henri. *La vie de Paul-Jean Toulet*. Le Divan, 1921, repris dans TOULET Paul-Jean. *La jeune fille verte*. Émile-Paul, 1920, p.16.

⁹⁰ GAUTIER Théophile. « La petite fleur rose ». *España*, 1845.

⁹¹ ANNECART Alain. « Le ski », 2006.

⁹² TANGUY Pierre, Op. cit.

Par conséquent, nous pouvons remarquer que le poème qui correspond le moins à l'imaginaire que l'on a de la poésie (le texte poétique pourrait se rapporter à un simple récit à première vue) est celui qui restitue le plus explicitement les différentes formes d'*habiter* la montagne et la place comme objet géographique. À l'inverse, ceux qui correspondent à l'imaginaire courant de l'écriture poétique, en rime et vers, organisée en strophes, font correspondre un imaginaire de la montagne telle qu'objet poétique par excellence, en glorifiant sa beauté et la faune et la flore qui la compose.

On peut également remarquer toute la subjectivité de l'espace de la montagne qui est perçue dans ces poèmes. Le ressenti du poète et sa propre expérience de la montagne sont exprimés par exemple dans « La petite fleur rose »⁹³ : « J'aime leur crête pure », « j'aime, au cœur du rocher » ou encore dans *La ligne de crête*, le fait que Jacques Ancet parle à la première personne ou avec le pronom personnel « on » s'incluant ainsi dans le groupe, montre bien qu'il parle de sa propre expérience et de son lien particulier avec la montagne.

Revenir encore à l'enfance, à ce séjour de vacances, pas très loin d'ici. Les promenades, les prés, les courses et les cris avec, au-dessus déjà, les lignes des crêtes, les visages de la pierre... On habitait de vieilles fermes aux tuiles d'ardoises grises.⁹⁴

De même, dans « Prose des cimes », Kenneth White écrit à la première personne, ce qui donne l'impression de le suivre sur le chemin qu'il suit pour gravir la montagne « De temps à autres je vais dans la montagne »⁹⁵.

L'analyse de ce corpus de poèmes vient bien renforcer l'idée que le géographe a besoin du poème comme expérience sensible du territoire et le littéraire, de la géographie pour mieux appréhender la complexité du poème. Il est donc nécessaire dans la séquence interdisciplinaire de faire constamment cet aller-retour entre la géographie et la poésie pour que les élèves comprennent les enjeux d'*habiter* la montagne tout en se questionnant sur le langage poétique.

⁹³ GAUTIER Théophile, Op. cit.

⁹⁴ ANCET Jacques, Op. cit. p.87.

⁹⁵ WHITE Kenneth, « Prose des cimes ». Année inconnue.

TROISIÈME PARTIE : UNE SÉQUENCE INTERDISCIPLINAIRE UTILISANT UN POÈME DE JACQUES ANCET POUR ENSEIGNER LA NOTION D'HABITER LA MONTAGNE

Pour faire mon recueil de données qui me permettront de montrer en quoi le langage poétique en tant qu'interaction entre forme de vie et forme de langage peut être un outil pour enseigner la notion d'*habiter* et donc dans le cas que j'ai choisi, la notion d'*habiter* la montagne en cycle 3, j'ai conçu et mis en place une séquence interdisciplinaire de quatre séances mêlant dans chacune d'entre elles de la poésie et de la géographie (voir annexe 8). J'ai mis en pratique cette séquence dans une classe comportant douze CM1 et six CM2 à l'école élémentaire de Sainte-Marie de Campan lors de mon stage en responsabilité de deux semaines. J'ai pu remarquer une grande motivation des élèves et leur engagement tout au long de cette séquence mais aussi leur scepticisme à l'annonce d'une séquence où l'on ferait à la fois de la poésie et de la géographie. Je peux donc déjà dire que cette séquence leur a permis d'expérimenter une nouvelle entrée à la fois dans le champ disciplinaire de la géographie et dans celui de la poésie. Dans cette partie, je vais tout d'abord expliquer en détail chaque séance de cette séquence avec les objectifs de chacune et les compétences travaillées. Ensuite, je présenterai le protocole que j'ai mis en place afin d'analyser les données récoltées, autrement dit les deux types de productions réalisées par les élèves et enfin, j'exposerai les résultats et ce que je peux conclure de cette expérience pédagogique.

3.1 Description de la séquence

3.1.1 Les objectifs et les compétences

Un de mes objectifs pour cette séquence était tout d'abord que les élèves puissent se questionner sur ce que signifie *habiter* la montagne, avec les différentes pratiques faites de ce territoire par les individus et ceci à travers l'étude d'un poème en prose. J'ai choisi cette forme d'écriture poétique car c'est une forme à laquelle les élèves ne sont pas souvent confrontés. D'autant plus que j'ai choisi un poème en prose qui a la forme d'un récit puisque j'ai choisi de leur faire étudier des extraits de *La ligne de crête* de Jacques Ancet. Je l'ai choisi car dans son écriture poétique, le vocabulaire est accessible pour les élèves et par l'utilisation de nombreux sens (visuels, olfactifs, tactiles) il permet une vraie

subjectivité dans sa pratique de la montagne. Cela permet aux élèves de pouvoir percevoir plusieurs degrés d'*habiter* la montagne tout en s'en inspirant pour écrire leur propre poème en prose. En effet, un autre de mes objectifs était de montrer qu'à partir d'une pratique d'*habiter* la montagne, les élèves peuvent écrire un poème en prose à la manière de Jacques Ancet, qui exprime sensiblement une expérience de la montagne. Ainsi, par cet aller-retour permanent entre la poésie et la géographie, à la fois leur imaginaire de la poésie mais aussi leur imaginaire de la montagne vont évoluer.

En ce qui concerne les compétences travaillées dans cette séquence, l'accent était porté sur la mise en œuvre d'une démarche de compréhension avec la mémorisation et l'identification des informations importantes, mais aussi sur la production de texte. Étaient également mises en jeu des compétences sociales lors des travaux de groupes et lors de lecture de leur poème des élèves devant la classe. Cela faisait donc travailler l'écoute et le respect de la parole et du travail des autres. Nous verrons d'autres compétences plus en détail dans la description qui suit des séances de la séquence.

3.1.2 Les quatre séances

La première séance consistait en un dessin d'un paysage de montagne à partir de la lecture d'un extrait de *La ligne de crête* de Jacques Ancet. L'objectif était de dessiner le paysage décrit tel que l'élève l'a ressenti après la lecture du poème. Parmi les compétences investies il y avait « écouter pour comprendre un texte lu », « parler en prenant en compte son auditoire » mais pendant cette séance les élèves devaient également être capables de s'interroger sur ce qu'exprime un poème, de rappeler ses caractéristiques et de dessiner un paysage de montagne, le premier degré de la notion d'*habiter* la montagne étant de pouvoir caractériser cet espace. J'ai commencé par leur poser la question « Pour vous qu'est-ce qu'un poème ? » afin de pouvoir m'apercevoir de leur imaginaire de la poésie. J'ai noté leurs réponses au tableau puis, étant donné que d'après les réponses c'est souvent la rime qui est ressortie comme caractéristique du poème, j'ai mis en avant les différentes formes poétiques qu'il existe et notamment les poèmes en prose. J'ai ensuite montré la couverture du livre *La ligne de crête* (voir annexe 9) pour en déduire la signification du titre et je leur ai expliqué que c'est de la poésie en prose et que dans ce livre, Jacques Ancet exprime sous forme poétique son expérience de la montagne. Je leur ai demandé

par la suite de fermer les yeux et de s'imaginer dans leurs têtes un tableau pendant que je lisais un extrait de ce dernier ouvrage :

Des feuilles tombent. Bruissement discret couvert par le vrombissement d'un moteur d'avion long à se dissiper. Le soleil pointe, encore pâle, sur le vert des près qui s'illuminent. Au-dessus du pavillon et des deux grands chaînes, on sent sa présence dans le gris bleu qui se dissipe. Lentement les forêts des versants les plus bas se découvrent. De lourdes masses cotonneuses dérivent doucement. Soudain, sur le bleu pâle, pointe, comme un aileron argenté, la fine dentelure de la roche. Et c'est comme si un seul souffle dévoilait la longue façade grise montée maintenant plus haut que la mémoire. Tout près, le rouge des fleurs, le vert sombre des grands chaînes un peu plus loin s'obscurcissent, tandis qu'une buée mauve s'élève lentement vers la face touchée à présent d'une clarté plus vive. Un cri aigre précède l'oiseau noir qui traverse les yeux. Que peut-on garder de ce présent où tout, un instant, vacille, s'immobilise ?⁹⁶

Après deux lectures j'ai demandé aux élèves de citer un mot qui rappelle le texte et c'est notamment des éléments de la nature ou des couleurs qui sont ressortis. Enfin, les élèves ont dû dessiner un paysage de montagne à partir de ce qu'ils avaient entendu et de venir le présenter à la classe.

La deuxième séance avait pour objectif d'analyser trois extraits de *La ligne de crête* (voir annexes 10, 11 et 12), afin de faire ressortir différentes pratiques de la montagne. Les compétences travaillées étaient donc tout d'abord d'étudier des extraits poétiques contemporains qui témoignent du pouvoir créateur de la parole poétique, de s'interroger sur ce que cherchent à exprimer les textes et enfin, de participer de façon constructive aux échanges avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions ou des points de vue. Tout d'abord, les élèves étaient par groupe de quatre avec un tableau à remplir pour chaque groupe (voir annexe 13) et un extrait à analyser (voir annexes 10, 11 et 12). À travers ces questions, mon objectif était d'amener les élèves à citer à chaque fois ce que le poète est en train de faire dans la montagne et à se questionner sur la construction de texte pour exprimer cette pratique. Après une mise en commun permettant de confronter les réponses de chaque groupe, nous avons pu conclure sur les fonctions de la poésie qui sont d'exprimer une forme de vie et un ressenti aux travers de différents effets de langue comme par exemple en personnifiant la montagne, en utilisant les sens ou en jouant sur les contrastes.

⁹⁶ ANCET Jacques, Op. cit. p.100.

Dans l'avant dernière séance de la séquence, l'objectif était de découvrir trois ambiances différentes de la montagne à partir de la mappemonde sonore Aporee et de s'en inspirer pour écrire un poème en prose. Cela permettait de voir en quoi la géographie pouvait inspirer la production poétique des élèves. La première compétence travaillée dans cette séance était de savoir identifier des indices dans un extrait audio. Ceci pour pouvoir reconnaître quel mode d'*habiter* la montagne se cachait derrière. Ensuite, ils devaient être capables de pouvoir mettre en œuvre une démarche de rédaction de poème. Après avoir écouté les trois ambiances sonores plusieurs fois les yeux fermés, les élèves devaient à l'oral deviner quels étaient ces sons. Il y avait tout d'abord un bruit de cascade d'eau dans la montagne, j'ai pris celui-là en particulier pour représenter le fait qu'*habiter* la montagne c'est habiter au cœur de la nature et ce son en particulier avait été enregistré au-dessus de Campan, cela permettait donc de partir d'un cas concret dans l'environnement proche des élèves. Le deuxième son était des cloches de vaches pour représenter qu'*habiter* la montagne c'est y travailler comme le font les bergers. Enfin, la troisième ambiance était la caravane du Tour de France de passage à Campan, pour montrer que la montagne c'est aussi des loisirs et du tourisme. Dans la deuxième partie de cette séance, les élèves devaient choisir une des trois ambiances et écrire un poème en prose qui décrit cette ambiance. J'avais donné différentes consignes notamment j'avais insisté sur le fait que leur texte devait être un poème et pas un récit, il ne fallait pas raconter une histoire. J'avais également imposé d'utiliser des couleurs comme on avait pu le voir dans les textes de Jacques Ancet et l'utilisation d'au moins deux sens pour décrire la scène. J'avais aussi insisté sur la présence d'émotions et sur le fait que leur texte devra donner l'impression que le lecteur est dans la scène qu'ils auront imaginée à partir de l'ambiance sonore. J'ai pu constater que les élèves étaient très inspirés notamment grâce à l'inducteur de l'ambiance sonore qui a évité le syndrome de la « page blanche ».

Dans la dernière séance de cette séquence, l'objectif était de faire une carte mentale avec les élèves sur ce qu'ils ont retenu d'*habiter* la montagne afin de voir si les différents niveaux d'*habiter* étaient bien présents dans leur tête. Dans cette séance, ils devaient également lire leurs poèmes à haute voix devant leurs camarades et si j'avais eu davantage de temps pour mettre en place cette séquence j'aurais aimé mettre en place une évaluation

entre pairs pour que les élèves devinent qu'elle ambiance l'élève au tableau avait choisi tout en vérifiant s'il y avait bien des sens mobilisés et des couleurs employées. Cela aurait permis de voir si le poème écrit par l'élève permettait bien d'exprimer une forme de vie dans la montagne en particulier. De plus, cette dernière séance d'institutionnalisation servait également d'évaluation formative afin de vérifier si les élèves avaient bien retenu les différents modes d'*habiter* la montagne.

De cette séquence j'ai pu obtenir deux types de travaux d'élèves, un dessin de paysage de montagne et un poème en prose ainsi que différentes autres données concernant les réactions des élèves à l'écoute des sons de la mappemonde sonore. J'ai donc mis en place un protocole d'analyse de ces données afin de pouvoir conclure sur ce qu'a apporté la poésie à l'enseignement de la notion d'*habiter* un territoire et inversement, ce qu'a permis l'outil géographique de la mappemonde sonore pour la production poétique.

3.2 Description du protocole d'analyse

J'ai mis en place un protocole d'analyse des productions des élèves afin de voir si ces dernières rendent bien compte d'un apprentissage géographique vectorisé par le travail en lecture et en écriture poétique.

3.2.1 Pour les dessins de paysages

Afin d'analyser les dessins des élèves, j'ai élaboré différents critères en fonction de ce que j'aurais dessiné à partir de l'écoute de l'extrait (voir annexe 14). Tout d'abord, le critère de la présence de plusieurs plans ou d'un seul plan. En effet, des termes comme « tout près », « un peu plus loin », « les plus bas » ou encore « au-dessus » tendent à imaginer un paysage composé de différents plans superposés les uns avec les autres. La ligne de crête de la montagne avec le soleil qui pointe en fond, un avion qui passe devant la montagne, puis dans un plan plus proche le pavillon avec deux chaînes devant les forêts des versants les plus bas et enfin en premier plan des fleurs avec des feuilles qui tombent. J'ai donc rajouté comme autres critères la présence de feuilles, des arbres et si oui plusieurs pour faire des forêts ou un seul, de l'avion, de près verts, d'oiseaux, du soleil,

de la montagne ou encore de fleurs. J'ai également cherché à relever la présence de couleurs ou non afin de voir si l'écriture poétique de Jacques Ancet, très précise dans la description du paysage en utilisant de nombreuses couleurs, allait inciter les élèves à mettre en couleurs leur dessin. Enfin, j'ai établi comme dernier critère la présence de personnes dans le paysage ou non, certains pourraient avoir l'idée de représenter le poète ou se représenter dans le paysage décrit.

Dans les résultats, j'attends que les dessins du paysage puissent rendre compte de la subjectivité qu'apporte la poésie. Le poète ne fait pas une simple description objective comme le ferait une simple carte ou une photographie.

3.2.2 Pour les poèmes en prose

En ce qui concerne l'analyse des poèmes des élèves, j'ai élaboré des critères permettant de voir si les élèves exprimaient leur ressenti à travers les productions (voir annexe 15). En effet, le langage poétique, pour qu'il soit utile au géographe, doit pouvoir permettre de capturer les liens qui unissent l'homme à la montagne mais en présentant une vision subjective des choses en exprimant son ressenti. J'ai tout d'abord regardé à quelle personne les élèves écrivaient. Une écriture à la première personne semble à première vue privilégiée pour pouvoir traduire une expérience de vie, une expérience d'*habiter* la montagne même si l'on peut remarquer que dans La ligne de crête, Jacques Ancet n'écrit pas à la première personne. J'ai donc également regardé comment les élèves faisaient paraître cette subjectivité dans les textes, comment ils exprimaient un ressenti particulier et propre à chacun suite à une expérience de la montagne. J'ai aussi observé de quelle manière et s'il y avait bien une composante de la notion d'*habiter* présente. J'ai également pensé que pour traduire leur ressenti les élèves pouvaient avoir fait, peut être sans s'en rendre compte, des effets de langue. Cela viendrait souligner encore davantage le fait qu'une notion de géographie peut venir nourrir la créativité des élèves dans leurs productions écrites. Un autre critère davantage lié au contenu que j'ai voulu relever est la présence d'animaux ou non dans le poème. Lorsque l'ambiance choisie est le Tour de France ou le bruit d'eau, la présence d'animaux vient prouver que l'imaginaire de la montagne des élèves comporte des animaux en premier lieu. J'ai également décelé la présence d'éléments d'un paysage de montagne pour voir si les élèves réinvestissaient ce

qu'ils avaient dessiné lors de la première séance. Enfin, les derniers critères concernent le respect de la consigne, à savoir s'il y a des couleurs, des sens mobilisés pour décrire, l'expression de sentiments et si le poème ressemble davantage à un récit, à une histoire ou non.

3.3 Les résultats de l'analyse

3.3.1 Pour les dessins de paysages de montagne

J'ai pu constater que sur plus de la moitié des dessins, on pouvait voir différents plans avec souvent la montagne en arrière-plan (voir les dessins des élèves 1 et 6 en annexes). Cela vient montrer que pour la moitié des élèves, l'écoute de ce poème a permis de restituer sur le paysage un certain niveau de spatialité. Cependant, en ce qui concerne le point de vue, les élèves ont tous sans exception fait un dessin vu de face. Cela peut s'expliquer par le fait qu'on ressent le poème comme si le poète décrivait un paysage depuis sa fenêtre. Cela incite donc bien à dessiner une vue de face. Il n'y a que deux élèves qui n'ont pas dessiné l'avion et chez tous les autres il est souvent assez petit comme s'il était loin. J'ai pu constater l'imaginaire de la montagne des élèves car dans deux dessins on peut voir le Pic du midi (voir les dessins des élèves 13 et 16 en annexes) et chez quatre élèves j'ai pu voir un ciel bleu dessiné même si Jacques Ancet ne l'évoque pas. Un élève a fait le choix de représenter le poète en train de décrire le paysage qu'il voit à travers ses jumelles (voir le dessin de l'élève 12 en annexe). Par cet acte, il représente une pratique de la montagne qui est de faire des randonnées, se promener dans la nature et s'émerveiller devant elle. Plus de la moitié des dessins comportent les caractéristiques d'un paysage de montagne avec tout d'abord la montagne, le soleil, les forêts mais pour sept élèves, ce paysage reste en noir et blanc. L'énumération de couleurs par le poète ne les a pas incités à en mettre sur leur dessin. Enfin, deux élèves ont représenté la composante « se loger » de la notion d'*habiter* en représentant une maison (voir les dessins des élèves 12 et 16 en annexes). Dans le poème, Jacques Ancet parle de « pavillon » mais le niveau de vocabulaire peut expliquer que cet élément ait peu été représenté.

Ainsi, on peut dire que l'écoute du poème a bien permis à la majorité des élèves de représenter dans leurs dessins un paysage de montagne avec ses composantes principales mais agrémenté d'une pratique de la montagne avec « se loger » et « se déplacer » pour ceux qui ont dessiné l'avion et une maison. Cependant, pour aller plus loin si j'avais eu davantage de temps, les faire dessiner un premier paysage de montagne avant la lecture de l'extrait puis un second après la lecture aurait permis de constater ou non une évolution dans l'imaginaire de la montagne des élèves et leurs représentations initiales sur cet habitat en particulier.

3.3.2 Pour les poèmes en prose

Je tiens à rappeler qu'avant d'écrire leur poème, les élèves ont écouté trois ambiances sonores différentes auxquelles ils ont été très réceptifs en cherchant immédiatement à y relier une pratique de la montagne en donnant des arguments afin de justifier leurs propos. Ceci peut s'expliquer par l'évocation des différentes pratiques lors des séances précédentes. En effet, par exemple pour la première ambiance qui était un bruit de cascade, tous les élèves qui ont levé la main ont relié ce son à une cascade et non à une fontaine en ville par exemple.

En ce qui concerne l'analyse des poèmes, tout d'abord, il est important de noter qu'aucun des écrits ne présente de rime, les élèves ont donc bien su s'approprier la forme poétique de la prose même s'ils n'y avaient jamais été confrontés. Les productions sont assez longues avec huit lignes en moyenne et en sachant que j'en avais demandé environ dix. On peut donc dire que la plupart des élèves étaient inspirés et osaient se lancer dans l'écriture. Cependant, j'ai pu constater des productions finales rédigées au fil de la pensée, sans réflexion préalable (voir le poème de l'élève 17 en annexes). Si j'avais eu davantage de temps, j'aurais mis en place différentes phases de révisions et de relectures afin d'avoir des productions finales plus travaillées. Les phrases sont souvent courtes car plus faciles à construire et à comprendre pour l'élève mais cela peut aussi s'expliquer par la volonté de vouloir donner à leur texte la forme d'un poème comme l'imaginent les élèves. En effet, ils étudient souvent des poèmes en vers ce qui participe à la création d'un imaginaire particulier de la poésie chez eux. On retrouve cet imaginaire d'une poésie lyrique, faisant l'éloge de la beauté de la nature comme le faisaient les poètes romantiques tel que

Théophile Gautier dans « La petite fleur rose » qui fait partie du corpus de la deuxième partie de ce mémoire (voir annexe 5). En ce qui concerne les consignes, plus de la moitié des élèves ont mis des couleurs, et ont utilisé des sens. On peut d'ailleurs constater que l'utilisation des sens vient faciliter l'expression des sentiments (voir les poèmes des élèves 6 et 12 en annexes). Pour cinq élèves sur les dix-huit, leur poème a davantage la forme d'un récit (voir le poème de l'élève 8 en annexes) et on peut corréliser cela avec le choix de l'ambiance numéro trois, soit le Tour de France. En effet, il y était plus difficile d'écrire un texte poétique qui doit être gratuit s'inspirant de cette ambiance sonore très concrète. Elle emporte les élèves dans une histoire de course cycliste alors que les deux autres thèmes laissent place à davantage de description de paysages naturels. Il n'y a eu que huit poèmes écrits à la première personne ce qui va de pair avec les résultats concernant la subjectivité, il n'y a que chez six élèves que l'on peut percevoir leur ressenti personnel. L'imaginaire de la montagne ressort également dans les poèmes avec plus de la moitié des poèmes qui évoquent des animaux (même pour ceux qui ne se sont pas inspirés de l'ambiance sonore des cloches de vache). En ce qui concerne les effets de langue, j'ai pu constater que les ambiances sonores des territoires de montagne ont inspiré certains élèves à réfléchir, ou pas, à des effets de langue. Ainsi, dans le poème de l'élève 1 on peut voir une accumulation d'adjectifs pour décrire l'oiseau « Il voit un oiseau bizarre moche déplumé horrible, l'enfant s'évanouit ». De même, dans le poème de l'élève 12, on peut reconnaître différentes figures de style qui ont probablement été rédigées de manière inconsciente. L'élève a probablement été inspiré par la musicalité que cela donnait à son texte et il aurait été très intéressant d'interroger les élèves sur leurs processus mis en œuvre pour rédiger leur poème afin de comprendre si ces effets de langue étaient intentionnels ou non. On peut relever dans le poème de l'élève 12 des reprises anaphoriques du mot « dans » en début de phrase au début du poème. De même, on peut voir une répétition en début de phrase d'un mot de la phrase précédente : « Une cascade tombe dans un lac. Un lac bleu ciel tellement clair que ça éblouit. » Cela donne l'effet de faire un zoom sur chaque partie de la montagne. Enfin, l'élève 17 fait des descriptions très précises et étoffées avec l'emploi d'expressions comme « pédaler au rythme de son cœur » ce qui donne du relief et une certaine musicalité à son poème. Ainsi, on peut voir à travers les productions poétiques des élèves que l'étude d'une notion de géographie a pu inspirer et nourrir les productions des élèves qui ont bien décrits dans

leur poèmes une composante d'*habiter* la montagne mais avec un degré assez faible de subjectivité. Or c'est bien cette subjectivité qui va permettre de passer des signifiés présents dans les outils du géographe classiques, une signification de ces données objectives.

3.4 L'institutionnalisation

Intéressons-nous tout maintenant à la carte mentale produite collectivement par les élèves à la fin de la séquence sur *habiter* la montagne (voir annexe 16). Celle-ci fait ressortir les différentes composantes de la notion d'*habiter*, à savoir tout d'abord la caractérisation de l'habitat qui est la nature, puis « se loger » avec l'évocation des auberges et des granges, se déplacer avec la marche, l'avion qui peut être présent en montagne ou la voiture qui a nécessité des aménagements du territoire pour pouvoir être utilisée. On peut également voir les composantes de « travailler » et « avoir des loisirs » avec les élevages, le tourisme et les vacances. Le seul niveau d'*habiter* qui manquerait serait celui de cohabiter, les interactions entre les individus entre eux et avec le territoire. Lors de la rédaction collective de cette carte mentale, les élèves citaient bien les modes d'*habiter* vus à travers les poèmes mais un étayage était nécessaire pour faire ressortir les verbes tels que « travailler », « se loger »... De plus, cette institutionnalisation a permis une réflexion amenée par les élèves sur le rapport homme-nature sur les conséquences de ces modes d'*habiter* sur la montagne. Pour illustrer cela, je peux citer qu'un élève a parlé de la pollution (à la fois de l'air et sonore) provoquée par les avions en rappelant le premier extrait du poème de Jacques Ancet lu lors de la première séance (voir annexe 17).

Ainsi, pour moi, l'étude avec les élèves d'un poème leur a bien permis de s'approprier ce que signifie *habiter* la montagne. Dans cette séquence, les aller-retours permanents entre la géographie et la poésie ont permis dans un sens de nourrir leurs connaissances géographiques à partir de l'écoute et de la lecture d'extrait de *La ligne de crête* et dans l'autre, l'étude de notions géographiques leur a permis de nourrir leurs productions poétiques.

CONCLUSION

Je vais maintenant conclure ce mémoire de recherche en répondant à ma problématique de départ ainsi qu'en précisant ce que m'ont apporté ces deux années de travail, tant sur le plan professionnel que personnel.

Le questionnement de départ était de se demander comment le poème, vu comme une interaction entre forme de vie et forme de langage, pouvait être un outil pour enseigner l'*habiter* aux élèves de cycle 3. Ce questionnement reposait sur l'hypothèse que le langage poétique allait apporter un ressenti sensible sur les territoires, une subjectivité, choses que ne permettent pas les cartes ou les croquis de paysages. Ainsi, le poème allait venir compléter les données objectives du géographe pour faciliter l'apprentissage des différentes dimensions d'un territoire. En particulier les dimensions matérielle, culturelle et phénoménologique qui sont les plus difficiles à faire percevoir aux élèves. J'avais également fait l'hypothèse qu'une séquence passant constamment de la géographie à la poésie et de la poésie à la géographie allait enrichir voire transformer l'imaginaire des élèves.

La mise en œuvre d'une séquence interdisciplinaire combinant l'étude d'extrait du poème en prose de Jacques Ancet *La ligne de crête*, le dessin de paysages de montagne et la production de poèmes en prose à partir de l'écoute d'ambiances sonores traduisant différents modes d'*habiter* la montagne m'a permis de pouvoir expérimenter l'enseignement de la notion d'*habiter* avec des élèves de CM1/CM2 en utilisant la poésie et ainsi de pouvoir répondre à mon questionnement. En m'appuyant sur la phase d'institutionnalisation et la création de la carte mentale, je peux dire que les élèves ont facilement verbalisé les différents modes d'*habiter* la montagne, les différentes dimensions qu'il y a derrière cette notion et donc l'étude de *La ligne de crête* ainsi que l'écriture de leur poème en prose leur ont bien permis de s'approprier la notion d'*habiter*. De plus, l'expérimentation de l'écriture en prose a contribué à nourrir chez les élèves un imaginaire différent de la poésie.

Cependant, il est essentiel de nuancer ces résultats. En effet, ma séquence se portait uniquement sur *habiter* un espace particulier qu'est la montagne. Il aurait donc fallu aller plus loin avec les élèves en décontextualisant les connaissances apprises lors de la séquence afin de les généraliser. De plus, afin d'évaluer si ce que signifie *habiter* un territoire est bien acquis chez les élèves, il aurait également fallu observer si les élèves

étaient capables de réinvestir ces connaissances dans un contexte différent. En ce qui concerne la poésie, pour vérifier si l'imaginaire des élèves sur ce qu'est un poème et ses différentes fonctions a évolué, il faudrait pouvoir voir s'ils sont capables de reconnaître de la poésie quand elle n'est pas en vers et en rimes comme ils ont l'habitude d'étudier.

A travers cette séquence, j'ai donc pu permettre aux élèves d'expérimenter une nouvelle entrée pour étudier le genre littéraire de la poésie ce qui peut contribuer à la conservation à l'âge adulte du goût de la lecture de recueils de poèmes en ayant ouvert leur regard et leur curiosité sur ce genre. Elle a également permis aux élèves grâce à l'étude de la notion d'*habiter*, de mieux appréhender le monde qui les entoure et sa complexité tout en s'appropriant toute la dimension sensorielle du genre poétique.

Ce mémoire de recherche m'a permis d'approfondir mes connaissances théoriques tant en géographie sur la notion d'*habiter*, sur l'évolution épistémologique de cette discipline ainsi que sur l'existence de la géopoétique, faisant le lien avec la poésie. J'ai aussi approfondi mes connaissances en littérature, sur la définition que peut avoir un poème mais aussi en découvrant des poètes comme Jacques Ancet. J'ai pu aussi me rendre compte de l'importance de l'interdisciplinarité pour les élèves afin de faire le lien entre les différentes disciplines pour donner du sens aux enseignements.

Je n'aurais sûrement jamais pensé faire une séquence rapprochant la poésie et la géographie si je n'avais pas fait ce mémoire et je compte remettre en œuvre ce type de séquence à l'avenir que ce soit avec des élèves de cycle 3 voire de cycle 2 car je pense qu'il serait aussi très intéressant d'utiliser la poésie pour enseigner se situer dans l'espace et le représenter.

D'un point de vue plus personnel, ce mémoire de recherche m'a appris la rigueur dans la mise en place d'un protocole de recueil de données et dans l'analyse de ces données mais aussi dans la rédaction en utilisant des normes formelles et rédactionnelles particulières. J'ai également été confrontée à apprendre la planification et l'organisation sur ces deux années d'expérimentation de ce qu'est la recherche. Enfin, ce mémoire m'a permis de réfléchir à une mise en pratique innovante de connaissances et de compétences théoriques afin d'avoir un enseignement le plus bénéfique pour les élèves. Cela m'a donc initié à la

démarche que je devrai avoir durant toute ma carrière d'enseignante, en ayant un retour réflexif de plus sur mon enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

1. La principale référence théorique :

BEDOURET-LARRABURU Sandrine, BEDOURET David. « Le poème : habiter la métropole parisienne ». *Pratiques* [En ligne], 2018, n°179-180. Disponible sur <<https://journals.openedition.org/pratiques/5461?lang=en>> (Consulté le 24/04/2023).

2. Pour les enjeux de l'interdisciplinarité :

DARBELLAY Frédéric, LOUVIOT Maude, MOODY Zoé. *L'interdisciplinarité à l'école, succès, résistance, diversité*. Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, 2019, 304p.

PELLAUD Francine. *Multi, pluri, inter ou transdisciplinarité ?* Vidéo issue de Canal U, 2015. Disponible sur <https://www.canal-u.tv/video/canal_uved/4_multi_pluri_inter_ou_transdisciplinarite.19763> (Consulté le 20/04/2023).

VERGNOLLE MAINAR Christine Vergnolle. *La géographie dans l'enseignement, Une discipline en dialogue*. Presses universitaires de Rennes, 2011, 183p.

3. Pour définir le concept d'habiter :

HOYAUX André-Frédéric. « Habiter : Se placer plaçant et se penser pensant ». *Annales de géographie* [en ligne], 2015, n°704. Disponible sur <<https://shs.hal.science/halshs-01335176/>> (Consulté le 24/04/2023).

LAZZAROTTI Olivier. *Habiter. La condition géographique*. Belin, 2006, 288p.

LEVY Jacques, LUSSAULT Michel. *Dictionnaire de la Géographie et de l'espace des sociétés*. Belin, 2013, 1128p.

STOCK Mathis. « Théorie de l'habiter. Questionnements » dans PAQUOT Thierry, LUSSAULT Michel, YOUNES Chris. *Habiter, le propre de l'humain*. La Découverte, 2007, p.103-125.

4. Pour la notion d'habiter dans les programmes :

BEDOURET David, PICARD Julie, pour l'équipe de recherche Géodusocle. *Habiter (en didactique de la géographie)* [en ligne], 2022. Disponible sur <<https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/habiter-en-didactique-de-la-geographie>> (Consulté le 24/04/2023).

BIAGGI Catherine. « Habiter, ce concept novateur dans la géographie scolaire ». *Annales de géographie* [En ligne], 2015, n°704, p.452-465. Disponible sur <

<https://www.cairn.info/revue-Annales-de-geographie-2015-4-page-452.htm> > (Consulté le 24/04/2023).

5. Pour l'évolution épistémologique de l'habiter :

BEDOURET David, « Regarder autrement le territoire ». *Les cahiers pédagogiques*, 2020, n°559.

6. Pour la place de la poésie à l'école :

BERTONCINI Marilyne. « Envers et contre tout ». *Les cahiers pédagogiques*, 2003, n°417.

BRUN Geneviève. « Pour apprendre la poésie ». *Les cahiers pédagogiques*, 2003, n°417.

CANOPE. Dossier « Trois bonnes raisons d'utiliser la poésie en classe » [en ligne]. 2019. Disponible sur <https://www.reseau-canope.fr/actualites/actualite/trois-bonnes-raisons-utiliser-la-poesie-en-classe.html> (Consulté le 24/04/2023).

ÉDUSCOL. *La poésie à l'école* [en ligne], 2004 (mis à jour en 2010). Disponible sur <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/86/1/dossier-poesie_113861.pdf > (Consulté le 24/03/2023).

GEORGE Jacques. « Au temps des récitations ». *Les cahiers pédagogiques*, 2003, n°417.

MARTIN Serge. « Les poèmes au cœur de l'enseignement du français ». *Le français aujourd'hui*, 2010, n°162.

SIMEON Jean-Pierre. Dossier « Les enjeux de la transmission de la poésie à l'école » [en ligne]. Disponible sur <http://www.occe.coop/~ad46/IMG/pdf/Enjeux_de_la_transmission_de_la_poesie_a_l_ecole_de_Jean-Pierre_SIMEON.pdf> (Consulté le 24/04/2023).

SIMEON Jean-Pierre. « Pour en finir avec la vieille récitation » [en ligne]. *Lire et Écrire à l'école*, 2002. Disponible sur http://www.occe.coop/~thea/IMG/pdf/Pour_en_finir_avec_la_vieille_recitation-2.pdf (Consulté le 24/04/2024).

SIMEON Jean-Pierre. « Le problème avec la poésie ». *Les cahiers pédagogiques*, 2003, n°417.

7. Pour la définition de la poésie :

ANCET Jacques. *Amnésie du présent*. Éditions Publie.net, 2019, 208p.

BEDOURET Sandrine. *Des poèmes à la poétique, de la poétique aux poèmes chez Henri Meschonnic* [en ligne]. *Modern French Identities*, 2013. Disponible sur <<https://hal-univ-pau.archives-ouvertes.fr/hal-02112975/document>> (Consulté le 24/04/2023)

MESCHONNIC Henri. *Célébration de la poésie*. Verdier poche, 2001, 320p.

8. Pour définir la géopoétique :

COLLOT Michel. *Pour une géographie littéraire*. Les essais, 2014, 280p.

REVERSEAU Anne. « Une géographie moderniste : cartes postales et spatialisation du regard poétique ». *LiVres de poésie, Jeux d'eSpace*. Champion, 2016, p.204-220.

WESTPHAL Bertrand. « Pour une approche géocritique des textes ». *La Géocritique mode d'emploi*, n°0, 2000, p.9-40.

9. Pour définir habiter la montagne :

ÉDUSCOL. *VI-Habiter des espaces à fortes contraintes* [en ligne], 2009. Disponible sur https://media.eduscol.education.fr/file/college/56/3/College_Ressources_HGEC_6_Geo_HabiterFortesContraintes_127563.pdf (Consulté le 24/04/2023).

10. Pour le corpus :

ANCET Jacques. *La ligne de crête*. Tertium éditions, 2007, p.83-111.

ANNECART Alain. « Le ski », 2006.

GAUTIER Théophile. « La petite fleur rose ». *España*, 1845.

MARTINEAU Henri. *La vie de Paul-Jean Toulet*. Le Divan, 1921, repris dans TOULET Paul-Jean. *La jeune fille verte*. Émile-Paul, 1920, p.16.

TANGUY Pierre. *Haïku du sentier de montagne*. La Part Commune, 2007.

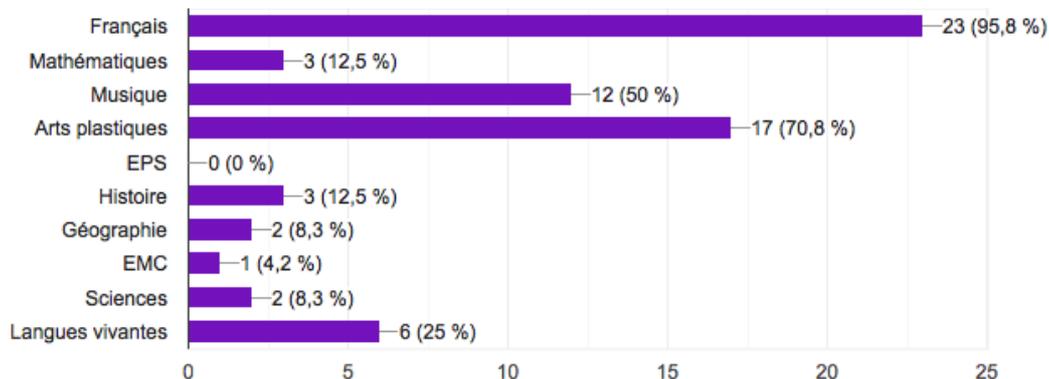
WHITE Kenneth, « Prose des cimes ». Année inconnue.

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire en ligne envoyé à des enseignants.

<p>Êtes-vous une femme ou un homme ? *</p> <p><input type="radio"/> Une femme</p> <p><input type="radio"/> Un homme</p>
<p>Quel âge avez-vous ? *</p> <p>Votre réponse _____</p>
<p>Combien d'années d'expérience professionnelle avez-vous en tant qu'enseignant ? *</p> <p>Votre réponse _____</p>
<p>En quel(s) cycle(s) enseignez-vous actuellement ? *</p> <p><input type="checkbox"/> Cycle 1</p> <p><input type="checkbox"/> Cycle 2</p> <p><input type="checkbox"/> Cycle 3</p> <p><input type="checkbox"/> Je n'enseigne pas actuellement</p> <p><input type="checkbox"/> Autre : _____</p>
<p>Quelle place accordez-vous à la poésie dans votre emploi du temps ? *</p> <p><input type="radio"/> Au moins une fois par semaine</p> <p><input type="radio"/> Moins d'une fois par semaine</p> <p><input type="radio"/> Jamais</p>
<p>Si vous effectuez une pratique poétique dans votre classe, quelle(s) forme(s) prend-elle ? *</p> <p><input type="checkbox"/> Mémorisation et récitation</p> <p><input type="checkbox"/> Explication de texte</p> <p><input type="checkbox"/> Ateliers d'écriture</p> <p><input type="checkbox"/> Autre : _____</p>
<p>Que représente pour-vous la poésie ? *</p> <p>Votre réponse _____</p>
<p>Qu'apporte selon vous la poésie aux élèves ? *</p> <p>Votre réponse _____</p>
<p>Dans quelle(s) discipline(s) pensez-vous que la poésie peut-elle être une entrée pour les apprentissages ? Vous pouvez en choisir au maximum trois. *</p> <p><input type="checkbox"/> Français</p> <p><input type="checkbox"/> Mathématiques</p> <p><input type="checkbox"/> Musique</p> <p><input type="checkbox"/> Arts plastiques</p> <p><input type="checkbox"/> EPS</p> <p><input type="checkbox"/> Histoire</p> <p><input type="checkbox"/> Géographie</p> <p><input type="checkbox"/> EMC</p> <p><input type="checkbox"/> Sciences</p> <p><input type="checkbox"/> Langues vivantes</p>
<p>Pensez-vous que l'on peut enseigner la notion d'habiter avec de la poésie ? *</p> <p><input type="radio"/> Oui</p> <p><input type="radio"/> Non</p>
<p>Pourquoi ? *</p> <p>Votre réponse _____</p>

Annexe 2 : Graphique représentant les différentes réponses à la question : Dans quelle(s) discipline(s) pensez-vous que la poésie peut-elle être une entrée pour les apprentissages ? Vous pouvez en choisir au maximum trois.



Annexe 3 : Haïku écrit par Pierre Tanguy issu du recueil *Haïku du sentier de montagne*, La Part Commune, 2007.

Torrent hurlant

Sous le pont

Trop plein d'avril

Annexe 4 : Citation de Paul-Jean Toulet issue du roman *La jeune fille verte*, Émile-Paul, 1920, p.16.

Des souvenirs me sont restés d'une intensité presque douloureuse.

Je rêve à notre villa de Bilhère. Souvent l'été par la fenêtre d'en haut tournée au midi, de grand matin, je regardais. D'abord adossées à l'horizon, les lointaines Pyrénées, d'un bleu tendre, — immédiatement contre, le parc de Pau, cachant les plans intermédiaires de sa colline aux sombres feuillages, — puis dans le bas, jusqu'à la prairie d'en face, du brouillard, — et enfin, notre jardin, éveillé par le soleil levant, plein de bourdonnements et de parfums, avec ses poiriers symétriques, ses allées de gazon, et sous moi une tonnelle de glycine aux fortes odeurs. Du côté gauche la caserne envoyait parfois un chant de clairon.

J'ai vu de beaux paysages depuis, de bien plus beaux paysages (s'il y a des degrés à la beauté toute subjective de la terre). Combien me sont demeurés aussi intenses, combien ont éveillé dans mon cœur cette ivresse presque dangereuse où entraînent pour causes ce parfum de glycine mêlé à la brise des Pyrénées, ces chants de clairon qui enflent la sensation de vivre, et le vague et la beauté dont les brouillards revêtent la terre ?

Annexe 5 : Poème « La petite fleur rose » de Théophile Gautier issu du recueil *España*, 1845.

La petite fleur rose

*Du haut de la montagne,
Près de Guadarrama,
On découvre l'Espagne
Comme un panorama.*

*A l'horizon sans borne
Le grave Escorial
Lève son dôme morne,
Noir de l'ennui royal ;*

*Et l'on voit dans l'estompe
Du brouillard cotonneux,
Si loin que l'œil s'y trompe,
Madrid, point lumineux !*

*La montagne est si haute,
Que ses flancs de granit
N'ont que l'aigle pour hôte,
Pour maison que son nid ;*

*Car l'hiver pâle assiège
Les pics étincelants,
Tout argentés de neige,
Comme des vieillards blancs.*

*J'aime leur crête pure,
Même aux tièdes saisons
D'une froide guipure
Bordant les horizons ;*

*Les nuages sublimes,
Ainsi que d'un turban
Chaperonnant leurs cimes
De pluie et d'ouragan ;*

*Le pin, dont les racines,
Comme de fortes mains,
Déchirent les ravines
Sur le flanc des chemins,*

*Et l'eau diamantée
Qui, sous l'herbe courant,*

*D'un caillou tourmenté,
Chuchote un nom bien grand !*

*Mais, avant toute chose,
J'aime, au cœur du rocher,
La petite fleur rose,
La fleur qu'il faut chercher !*

Théophile Gautier.

Annexe 6 : Sonnet « Le ski » écrit par Alain Hannecart en 2006.

Le ski

*Dans ce paradis blanc où la vie passe sans bruit
Sur cet espace de paix où règne le silence
Il skie sur un tapis épais de poudre blanche
Un passage en douceur qui charme les esprits*

*Tel est le skieur Alpin sur les pentes du monde
Comme passe une comète dans le cirque du ciel
Il laisse dans le lointain traînée éblouissante
De fines particules qui scintillent au soleil*

*Quand les pentes sont raides défiant l'équilibre
Comme le cerf en fuite bondit pour être libre
Il effectue des sauts en habile danseur*

*Il se faufile avec adresse comme une épingle
En traçant de belles courbes dans la neige profonde
Aussi douces qu'un sein ou qu'une écriture ronde*

Annexe 7 : Poème « Prose des cimes » de Kenneth White, année inconnue.

Prose des cimes

*De temps à autre, je vais dans la montagne.
Neige et feu.
Pendant des heures, suivant la ligne noire de la rivière,
Je monte à pas lents jusqu'au sommet.
Ou bien, après la fonte des neiges,
Je traverse la forêt pour arriver,
là où l'herbe est rare,
Parmi les rochers.
Besoin de terre vierge.*

*Là-haut, dans le grand silence.
 Ne pensant à rien ; le corps seul en mouvement.
 Et parfois une pensée, comme l'éclat du soleil dans l'eau.
 Pensée née de l'intégration du corps.
 Avançant à un rythme spirituel.
 Les plus hautes instances.*

Annexe 8 : Tableau résumant la séquence sur *habiter* la montagne.

Séance 1 (1h)	Dessins de paysages de montagne
Objectif : Dessiner son ressenti éprouvé à la lecture d'un poème en prose sur la montagne	Compétences : <ul style="list-style-type: none"> - Écouter pour comprendre un texte lu - Parler en prenant en compte son auditoire - S'interroger sur ce qu'exprime un poème - Dessiner un paysage de montagne - Rappeler les caractéristiques d'un poème
Description : <ul style="list-style-type: none"> - Présenter la séquence - Présenter la couverture de <i>La ligne de crête</i> - Lire le premier extrait sélectionné - Dessiner un paysage de montagne à partir de ce qu'on a ressenti en écoutant l'extrait poétique 	
Séance 2 (1h)	Analyser 3 extraits de <i>La ligne de crête</i>
Objectif : Faire ressortir les caractéristiques d'un poème à travers les 3 extraits et mettre en avant différentes pratiques de la montagne	Compétences : <ul style="list-style-type: none"> - Étudier des écrits poétiques contemporains qui témoignent du pouvoir créateur de la parole poétique - S'interroger sur ce que cherchent à exprimer les textes - Participer de façon constructive aux échanges avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions ou des points de vue.
Description : <ul style="list-style-type: none"> - Tissage - Analyser des extraits par groupe en remplissant le tableau - Mise en commun en faisant ressortir les différentes pratiques de la montagne - Bilan sur ce que l'on a fait et les fonctions de la poésie 	
Séance 3 (1h)	Mappemonde sonore et début de l'écriture du poème en prose
Objectif : Découvrir 3 ambiances différentes de la montagne et s'en inspirer pour écrire un poème en prose	Compétences : <ul style="list-style-type: none"> - Savoir identifier des indices dans un extrait audio - Mettre en œuvre une démarche de rédaction de poème - Comprendre l'aptitude du langage à dire le monde
Description : <ul style="list-style-type: none"> - Tissage - Écoute des audio issu de la mappemonde sonore Aporee - Début de l'écriture des poèmes avec différentes contraintes 	
Séance 4 (1h)	Finir les poèmes et création collective d'une carte mentale sur habiter la montagne
Objectif : Être capable de faire une carte mentale sur ce que l'on a retenu d'habiter la montagne	Compétences : <ul style="list-style-type: none"> - Synthétiser des connaissances - Mettre en œuvre une démarche de rédaction de poème - Parler en prenant en compte son auditoire
Description : <ul style="list-style-type: none"> - Finir les poèmes 	
<ul style="list-style-type: none"> - Demander à des volontaires de les lire - Réaliser la carte mentale collective sur habiter la montagne 	

Annexe 9 : Couverture de *La ligne de crête* de Jacques Ancet.



Annexe 10 : Premier extrait de *La ligne de crête* étudié en séance 2 de la séquence.

ANCET Jacques. *La ligne de crête*. Tertium éditions, 2007, p.91.

Avec la solitude et son odeur d'herbe, les racines tordues d'un sous-bois traversé de rayons et la face de pierre, toujours, apparaissant, disparaissant, vers laquelle on marche, on marche et qui recule

Annexe 11 : Deuxième extrait de *La ligne de crête* étudié en séance 2 de la séquence.

ANCET Jacques. *La ligne de crête*. Tertium éditions, 2007, p.99-100.

Au bout d'une rue, prise entre deux façades, cette lueur...On l'avait oubliée mais elle était là, toujours. Le regard s'arrête, ne peut plus s'en détacher. On reste là, stupéfait par cette beauté suspendue sur l'indifférent va et vient des têtes, des visages, des voitures. Un instant, on croirait que, de là-haut, le silence est tombé sur la ville. Son coupé, les corps glissent dans le clair déclinant de la soirée.

Annexe 12 : Troisième extrait de *La ligne de crête* étudié en séance 2 de la séquence.

ANCET Jacques. *La ligne de crête*. Tertium éditions, 2007, p.86-87.

Il faudrait se déplacer pour mieux voir. Varier les perspectives. Dans l'espace et dans le temps. Revenir encore à l'enfance. A ce séjour de vacances, pas très loin d'ici. Les promenades, les prés, les courses et les cris avec, au-dessus déjà, les lignes des crêtes, les visages de la pierre...On habitait de vieilles fermes aux tuiles d'ardoise grise.

Annexe 13 : Tableau rempli en groupe lors de la séance 3 de la séquence pour analyser un des extraits de *La ligne de crête*.

« Au bout d'une rue, prise entre deux façades, cette lueur... On l'avait oubliée mais elle était là, toujours. Le regard s'arrête, ne peut plus s'en détacher. On reste là, stupéfait par cette beauté suspendue sur l'indifférent va et vient des têtes, des visages, des voitures. Un instant, on croirait que, de là-haut, le silence est tombé sur la ville. Son coupé, les corps glissent dans le clair déclinant de la soirée. »

Quel(s) lieu(x) le poète décrit-il ?	Citez des mots qui vous font penser qu'on est là.
Il décrit qu'il est en haut d'un garage dans une ville.	Où est-ce là, ça se passe.
Qu'est-ce que le poète peut être en train de faire ?	Pourquoi pensez-vous cela ?
Le poète est entrain de écrire un poème.	Je pense cela car il dit dans le poème voiture.
Quels sens le poète utilise-t-il pour exprimer son ressenti ? (Odorat / ouïe / vue / toucher)	Justifiez en citant des mots du texte.
Il utilise le toucher.	Nature, visage.
Quelle émotion se dégage de cet extrait ?	
Il dégage du bonheur.	
Trouvez une illustration, une photo ou une peinture qui représenterait cet extrait poétique et décrivez-la.	
	on dirait une ville avec une maison et un garage.

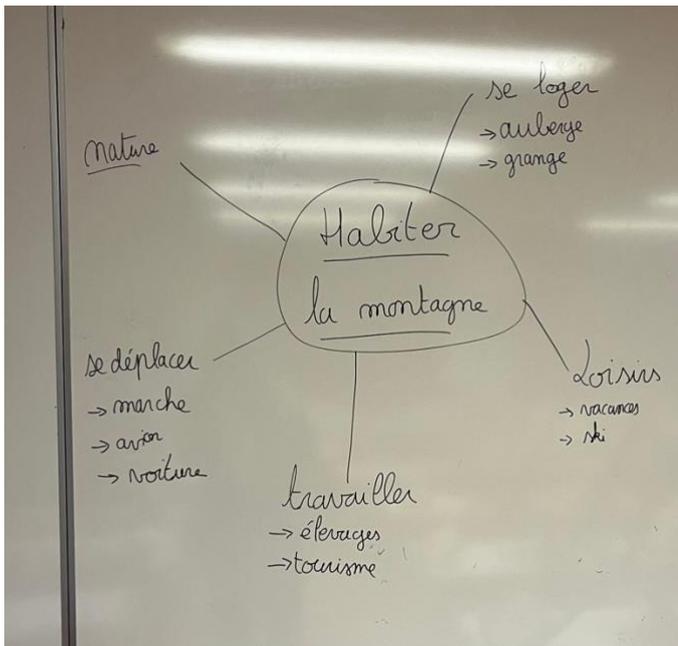
Annexe 14 : Tableau d'analyse des dessins des élèves.

iméro	Différents plans	Feuilles	Arbres	Près verts	Couleurs	Avion	Oiseau	Soleil	Montagne	Une personne	Forêt	Fleurs	
1	oui	non		1 oui mais pas verts	peu	oui	non	non	oui	non	non	non	
2	non	non	1 grand	non	non	oui	oui	oui	oui	non	non	oui	
3													
4	non	non	non	non	non	oui gros	non	non	oui	non	oui	non	nuage
5	non	non		1 non	oui	non	non	non	non	non	oui	non	ciel bleu
6	oui	oui		2 non	peu	oui grand	non	oui	non	non	non	oui	nuage, brume aux sommets
7	oui	non	oui	oui	oui	oui	non	non	oui	non	oui	non	ciel bleu et mauve
8	non	non	oui	oui	oui	oui	non	non	non	non	non	oui	ciel bleu
9													
10	oui	non	non	non	non	non	oui aigle + d'autres	non	oui	non	non	non	pic du midi
11	oui	non	oui	non	oui	oui	non	oui	oui	non	oui	non	ciel bleu et cactus
12	oui	non	oui	oui 1 à côté de la personne	oui	oui	oui plusieurs	oui	oui + roche avec cascade	oui avec jumelles	oui avec champignons	non	animaux de la forêt + maison
13	oui	non	oui	oui	peu	oui	oui	oui	oui avec dentelle	non	oui	non	cactus et pic du midi
14													
15	non	non	oui	non	non	oui qui se crache	non	non	non	non	oui	non	
16	oui	non	oui	non	non	oui	oui plusieurs	oui	oui derrière la montagne	oui	oui	non	maison et pic du midi
17	oui	non	oui	oui mais pas verts	non	oui	oui	oui qui se lève	falaise	non	oui	non	
18	non	oui qui tombent	oui	non	non	oui qui se crache	non	non	oui	oui	oui	non	

Annexe 15 : Tableau d'analyse des poèmes des élèves.

Numéro	Ambiance	Nombre de lignes	Couleurs	Sens	Sentiments	Régit	Première personne	Éléments du paysage de montagne	Effets de langue	Composante de la notion d'habiter	Animaux	Subjectivité
1	2	7	OUI	OUI	OUI	NON	NON	NON	OUI	OUI	OUI	NON
2	2	3	OUI	NON	NON	OUI	NON	NON	NON	OUI	OUI	NON
3	1	11	OUI	NON	OUI	NON	NON	OUI	OUI	NON	NON	NON
4	2	5	OUI	NON	NON	NON	OUI	OUI	NON	OUI	OUI	NON
5	2	Déviaton	6	NON	NON	NON	OUI	NON	NON	NON	NON	NON
6	1	7	OUI	OUI	OUI	NON	OUI	OUI	NON	OUI	OUI	OUI
7	1	4	NON	OUI	NON	NON	NON	NON	OUI	NON	NON	NON
8	3	15	NON	NON	NON	OUI	NON	NON	NON	OUI	NON	OUI
9	1	5	OUI	OUI	NON	NON	OUI	NON	NON	NON	OUI	NON
10	1	Déviaton	3	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON
11	2	8	OUI	OUI	OUI	NON	OUI	OUI	NON	OUI	OUI	OUI
12	1	24	OUI	OUI	OUI	NON	OUI	OUI	NON	OUI	NON	OUI
13	2	Déviaton	5	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	OUI	NON
14	1 et 3	8	OUI	OUI	OUI	NON	OUI	OUI	OUI	OUI	NON	OUI
15	1	7	OUI	OUI	NON	NON	OUI	OUI	NON	OUI	OUI	NON
16	3	6	NON	OUI	OUI	OUI	OUI	NON	NON	OUI	NON	OUI
17	3	14	OUI	NON	OUI	NON	NON	OUI	OUI	OUI	NON	NON
18	2	7	OUI	NON	NON	OUI	NON	NON	NON	OUI	OUI	NON
		8,055555556										
			OUI : 12/18	OUI : 9/18	OUI : 8/18	NON : 13/18	OUI : 8/18	OUI : 8/18	OUI : 6/18	OUI : 12/18	OUI : 10/18	OUI : 6/18

Annexe 16 : Carte mentale réalisée lors de l'institutionnalisation en séance 4.

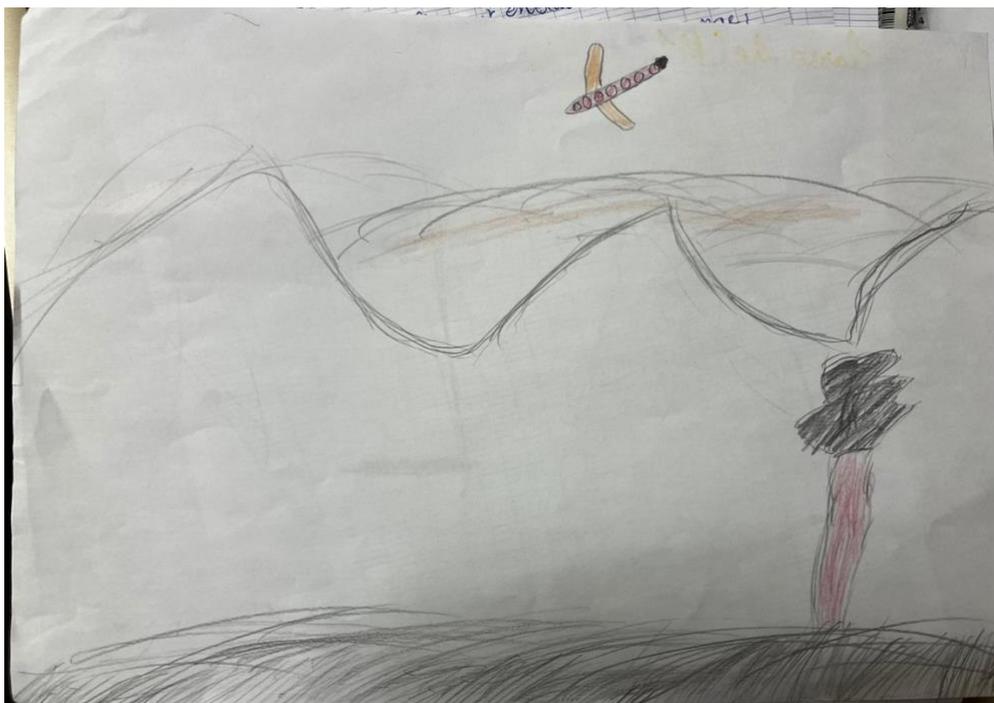


Annexe 17 : Extrait du poème *La ligne de crête* lu en séance 1 de la séquence.

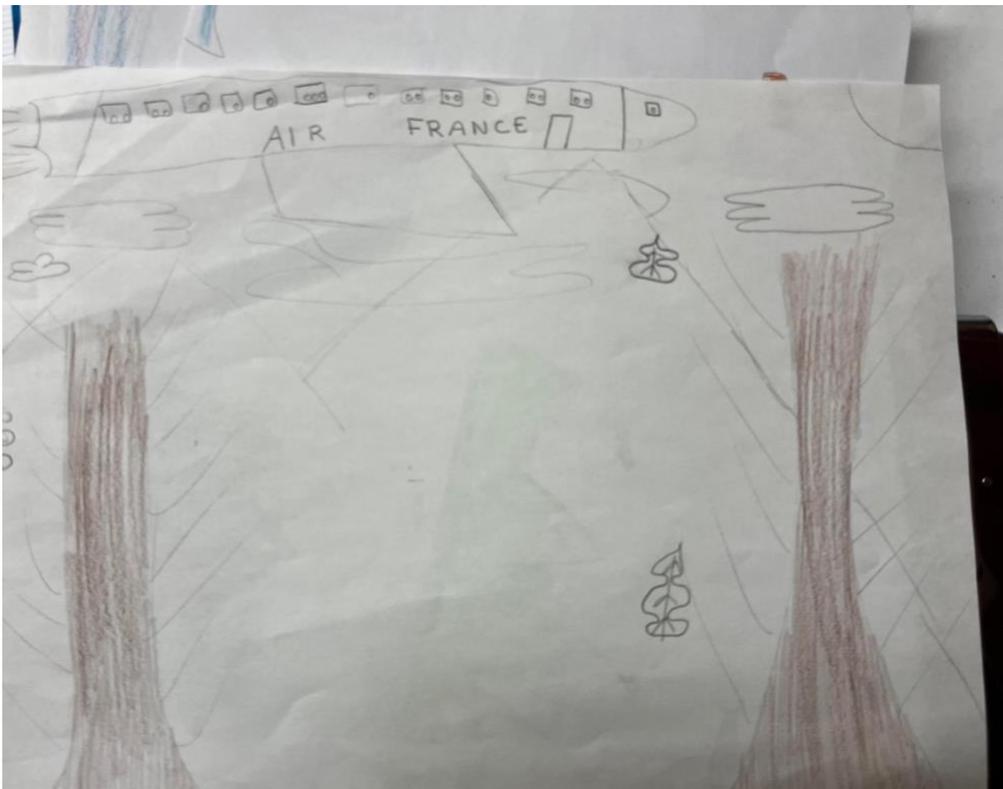
ANCET Jacques. *La ligne de crête*. Tertium éditions, 2007, p.100-101.

Des feuilles tombent. Bruissement discret couvert par le vrombissement d'un moteur d'avion long à se dissiper. Le soleil pointe, encore pâle, sur le vert des près qui s'illuminent. Au-dessus du pavillon et des deux grands chaînes, on sent sa présence dans le gris bleu qui se dissipe. Lentement les forêts des versants les plus bas se découvrent. De lourdes masses cotonneuses dérivent doucement. Soudain, sur le bleu pâle, pointe, comme un aileron argenté, la fine dentelure de la roche. Et c'est comme si un seul souffle dévoilait la longue façade grise montée maintenant plus haut que la mémoire. Tout près, le rouge des fleurs, le vert sombre des grands chaînes un peu plus loin s'obscurcissent, tandis qu'une buée mauve s'élève lentement vers la face touchée à présent d'une clarté plus vive. Un cri aigre précède l'oiseau noir qui traverse les yeux. Que peut-on garder de ce présent où tout, un instant, vacille, s'immobilise ?

Annexe 18 : Dessin de l'élève 1.



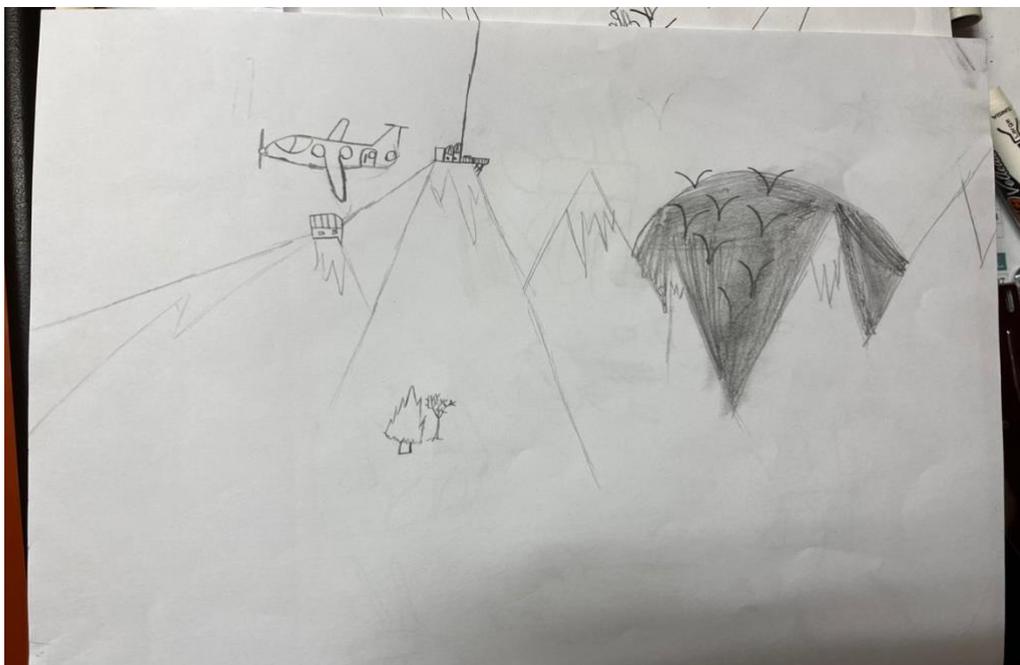
Annexe 19 : Dessin de l'élève 6.



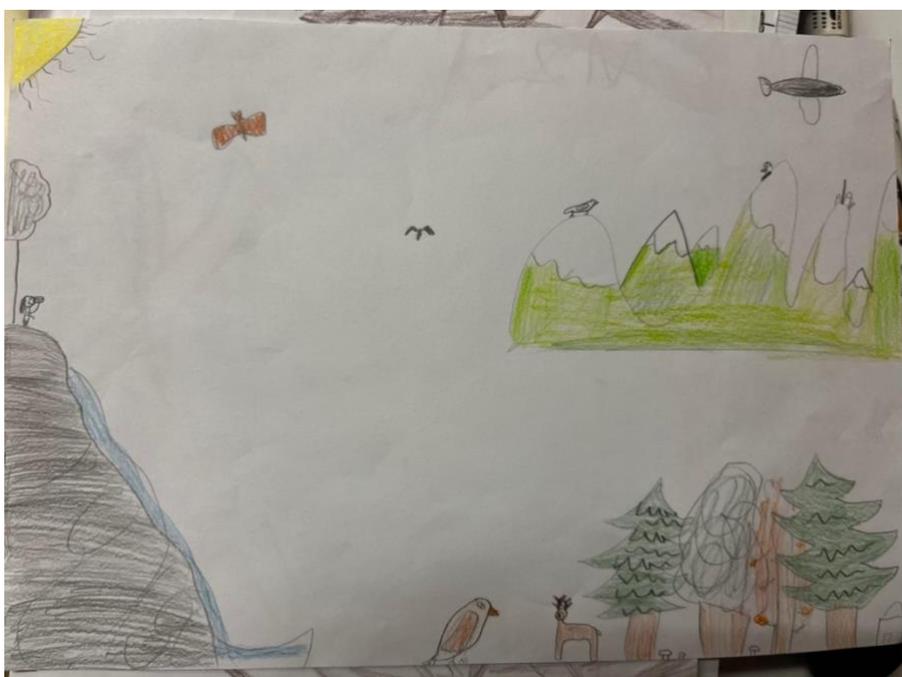
Annexe 20 : Dessin de l'élève 13.



Annexe 21 : Dessin de l'élève 16.



Annexe 22 : Dessin de l'élève 12.



Annexe 23 : Poème de l'élève 17.

Le p'tit cycliste

Très haut dans la montagne, des falaises colossales et des rivières ruisselantes effleurant sans cesse l'extrémité de ses berges tout en gardant la cadence de 4 temps, oui haut perché dans les cimes de ses merveilleuses montagnes et de son décor majestueux un petit point rouge vif imprègne le paysage qui semble si calme, c'est le petit cycliste qui pédale au rythme de son cœur en direction de sa girouette virant de bord à chaque secousse de sa vie paisible.

Annexe 24 : Poème de l'élève 6.

Je vois le ciel bleu avec un beau soleil. Je m'endors devant la cascade d'eau pure. Je rêve de nuages avec de l'eau qui coule sur des montagnes vertes. Elles sont si belles avec la neige au sommet. Je suis triste à l'idée qu'il y ait moins d'eau dans ces belles montagnes. J'aime tellement l'automne avec toutes ses couleurs : rouge, jaune, vert, orange. J'ai fait de nombreuses promenades au bord de l'eau. Je vois des milliers d'oiseaux dans le ciel qui volent.

Annexe 25 : Poème de l'élève 12.

La nature

Dans la montagne verte un bruit apparaît.
Dans la forêt un chemin.
Dans le chemin on s'avance.
Et le bruit est de plus en plus sourd.
Au bout du chemin le bruit est là.
Une cascade tombe dans un lac.
Un lac bleu ciel tellement clair que ça éblouit.
Je reste un moment ébloui devant la beauté du lac.
La cascade a un bruit précis.
Comme une pluie forte qui tombe sur notre tête.
Je m'avance et touche l'eau, la joie me monte.
L'eau est glacée mais elle est tellement douce.
Que je n'arrive pas à sortir ma main je suis détendue de la tête aux pieds
Puis j'arrive dans un rêve merveilleux
Un rêve avec des nuages.
Je vois une maison au loin.
Plutôt grande toute blanche.
Mes yeux sont éblouis.
La je grimpe et d'un coup je sors de mon rêve
Je ré atterris sur terre à côté de la cascade ciel puis je rentre chez moi depuis ce jour je me rappelle du rêve.

Annexe 26 : Poème de l'élève 8.

Du temps de la compétition, avec la nature, la montagne, les cyclistes se battaient avec fureur, les uns contre les autres. Avec un seul objectif : gagner ! Avec les inconvénients comme les avantages, ceux qui sont connus sont les premiers, ceux de qui on ne parle jamais seront perdus pour toujours. Le côté courageux d'un cycliste est de se battre quand il fait beau et quand il peut tomber des cordes d'eau. Malheureusement, au départ, il y a des roues qui se dégonflent, des dérapages, mais quand ils sont forts ils reprennent la route. Connaissez-vous l'histoire d'Eugène Christophe ? Son forge s'était cassé, il alla chez le forgeron malheureusement dans le règlement il devait le réparer lui même mais il demanda au forgeron de lui faire et comme le règlement lui interdit il fut disqualifié voici les joies du Tour de France.

Annexe 27 : Poème de l'élève 1.

Une feuille rouge qui tombe doucement, un troupeau de vaches qui passe, la cloche sonne, un enfant en colère car ça fait du bruit ! Les vaches broutent doucement l'enfant touche les fleurs le vent souffle doucement l'enfant rit. Il voit un oiseau bizarre moche déplumé horrible, l'enfant s'évanouit. Une vache bizarre horrible le sent.