

REPÈRES

POUR LA RÉNOVATION
DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

BULLETIN DE LIAISON ET D'ÉCHANGE DES ÉQUIPES EXPÉRIMENTALES DE FRANÇAIS

37

1976

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUES

Service des Études et Recherches Pédagogiques

Français 1^{er} degré

"Recherches Pédagogiques" n° 61 - 1973

"L'enseignement du français à l'école élémentaire"

Plan de Rénovation

Hypothèses d'action pédagogique

- Un instrument de travail utile à la réflexion collective et individuelle des maîtres, des formateurs de maîtres.

Une analyse des contenus sociologiques, linguistiques, psychologiques, pédagogiques sous-jacents aux Instructions Officielles de 1923 et 1938 par rapport au Plan de Rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire de 1970.

Elle peut éclairer l'étude des Instructions Officielles de 1972 et des pratiques pédagogiques actuelles.

Pour toutes bibliothèques de documentation pédagogique.

- Un document, un témoignage utile aux chercheurs en éducation, aux sociologues, aux linguistes, aux psychologues intéressés par les applications pratiques de leurs travaux.

Une description de la problématique propre à la recherche-innovation (ou recherche opérationnelle en éducation) :

illusion de recherche ? impasse ? ou ébauche d'une méthodologie d'avenir ?

Des pistes de travail pour les chercheurs soucieux de relier leurs travaux aux besoins des enseignants, de la recherche sur la pédagogie du français.

Au sommaire :

Louis LEGRAND	Avant-propos
Hélène ROMIAN	Une analyse du Plan de Rénovation Pour quoi faire ?
Hélène ROMIAN	La recherche-innovation Une problématique complexe
Hélène ROMIAN - Christine de MINIAC	Analyse de contenu : "traits pertinents" du Plan de Rénovation par rapport aux I.O. de 1923 et 1938 et au projet d'I.O. de 1967
	- analyse de contenu
	- hypothèses pédagogiques à valider
	- thèmes de recherche

Annexe - Les terrains expérimentaux (Année 72-73)

REPÈRES

POUR LA RÉNOVATION
DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

BULLETIN DE LIAISON ET D'ÉCHANGE DES ÉQUIPES EXPÉRIMENTALES DE FRANÇAIS

"Ces documents de travail sont la propriété de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques. Les droits de reproduction et de traduction sont réservés pour tous les pays. Toute reproduction est interdite. Une copie ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, photographie microfilm, bande magnétique, disque ou autre, constitue une contrefaçon passible des peines prévues par la loi du 11 mars 1957 sur la protection des droits d'auteur ."



"Ces documents de travail à l'état "brut" sont en principe destinés au seul usage des équipes de recherche. Ils représentent, au moment de leur rédaction, une étape dans une recherche donnée. Ils ne visent pas à donner une idée d'ensemble des questions abordées mais à dégager une problématique, à susciter la discussion, l'échange dans les équipes mêmes. On voudra donc bien les lire, non pas en tant que documents achevés, fixant une quelconque "doctrine", mais comme base de discussions possibles, dans le cadre de recherches en cours".

S O M M A I R E

RECHERCHE-DESCRIPTION

ANALYSE DU FAIT POÉTIQUE DANS LES TEXTES D'ENFANTS

I	Notre démarche depuis Mai 1972 Françoise SUBLET - Toulouse	p.	5
II	Le message poétique Françoise SUBLET - Toulouse	p.	32
III	Analyse de textes	p.	38
III 1	: Catégories d'analyse Anne VIGUIER - Toulouse	p.	38
III 2	: Présentation des catégories	p.	41
3.2.1	: Récits non poétiques Jacqueline SAINT-JEAN - Tarbes	p.	41
3.2.2	: Les descriptions (Récit // Description) Françoise SUBLET - Toulouse	p.	44
3.2.3	: Fictions Jacqueline SAINT-JEAN - Tarbes	p.	71
3.2.4	: Les modèles poétiques	p.	78
III 3	: Effet de réel, effet de fiction Jacqueline SAINT-JEAN - Tarbes	p.	101

RECHERCHE-INNOVATION

. Trouver de la poésie dans un guidon de vélo

Jacqueline SAINT-JEAN - Tarbes

p 113

N.B

La fin de ce dossier établi par le sous-groupe "Analyse de la langue poétique", dans le cadre des travaux du Groupe Langue Ecrite sera publié dans "Repères" n° 38, à savoir les parties III 3 :

3.3.2 : Les modèles scolaires à travers les livres de lecture
Equipe de Rodez

3.3.3 : Analyse des manuels de vocabulaire et expression écrite
Monique SANDRINI - Montauban

Bulletin réalisé par : Françoise SUBLET

Responsable du sous-groupe Langue Ecrite :
Analyse de la langue poétique

Secrétariat : Françoise ROSSARD-DELAIR
Dactylographie : Danièle ESPERET

RECHERCHE-DESCRIPTION

GROUPE LANGUE ECRITE

Sous-groupe "Approche poétique de la langue"

ANALYSE DU FAIT POETIQUE DANS LES TEXTES

D'ENFANTS

I - Notre démarche depuis mai 1972

F. Sublet

Dans l'académie de Toulouse, depuis 1971, nous avons formé une commission "Poésie-Créativité", qui se réunissait assez régulièrement à la fois pour des échanges pédagogiques et des actions de formation.

Quand l'I.N.R.D.P. a voulu faire le "galop d'essai" de validation dans des classes de CM1, pour comparer les résultats obtenus en Français dans des classes à "pédagogie rénovée" et "non rénovée", on a donc fait appel à nous.

Il nous a été demandé d'imaginer des épreuves ou d'en chercher qui existaient déjà pour essayer de cerner s'il y avait des différences significatives dans l'approche créative et poétique du langage entre ces divers types de classes.

Colette Laterrasse, Claude Clanet (tous deux assistants de Psychologie à l'Université de Toulouse le Mirail), certains membres de la Commission Poésie-Créativité et moi-même, avons alors songé à deux types d'épreuves.

1°) les tests de créativité (Koggan) destinés à mesurer certains traits de la pensée "divergente".

Ces tests utilisent trois critères principaux :

1. la fluidité : nombre de réponses pertinentes données par le sujet face à un stimulus (verbal ou non verbal)
2. la flexibilité : nombre de catégories dans lesquelles on peut classer les réponses données.
3. l'originalité : rareté d'une réponse dans un groupe donné. (cf. Repères 17. Articles de C. Clanet et A. Baudot).

2°) les textes d'enfants avec consigne

- Au départ, nous tenions à voir comment pouvait s'actualiser cette créativité verbale des enfants, à travers la production de deux textes.
- Mais en Janvier 1972, nous avons fait un pré-essai auprès de 6 classes (3 rénovées, et 3 non-rénovées) en proposant une consigne qui selon nous pouvait plutôt faciliter une émergence du fait poétique :

"Faites un texte sur la nuit, un texte qui soit beau à voir, à entendre, à lire. Vous pouvez le faire long ou court, et le disposer sur la page comme vous le voulez. Vous pouvez ou non faire un brouillon"
Durée 1 heure.

Au cours du stage de Dijon (mars 1972), l'équipe de Chambéry proposait une autre consigne :

"Quand on vous dit "glou-glou", vous pensez à quelque chose ; quand on vous dit clapotis, vous imaginez un monde d'images. Voici deux mots "libucque" et "espudrine". Choisissez l'un ou l'autre ou les deux. Faites-en ce que vous voulez (nom, adjectif, verbe), et dites dans un texte que vous aimerez faire lire, voir, entendre, ce qu'il évoque pour vous".

Ces deux consignes allaient donc être proposées à un échantillon restreint (une douzaine de classes) qui faisaient partie de l'ensemble des classes qui ont passé les épreuves de CM1 en mai 1972.

Nous n'aborderons pas ici le problème des tests de créativité (dont le dépouillement nous a "occupés" de 1972 à 1973 - cf. publication des résultats dans un numéro de Recherches Pédagogiques). Nous essaierons seulement de décrire notre démarche d'analyse des textes d'enfants, démarche très empirique, tâtonnante, dont nous présentons dans ce numéro les premiers résultats. Précisons aussi que notre étude porte sur la 1^{ère} catégorie de textes (sur la nuit). Nous avons laissé de côté pour l'instant les textes issus de la 2^{ème} consigne.

1972 - 1^{ère} étape - Analyse de contenu et approche linguistique

Après avoir fait le pré-essai de janvier 72, avec le texte sur la nuit, Colette Laterrasse et moi-même avons commencé sur deux classes, une tentative de dépouillement des textes.

* analyse de contenu

Nous avons lu à cette époque "Structures anthropologiques de l'imaginaire" de G. Durand, qui contenait précisément un chapitre montrant que les archétypes sont divisés en deux régimes : "diurne et nocturne" ; à partir de là, nous avons répertorié un certain nombre de thèmes, nous avons compté, pour chaque classe, le nombre de notations concernant chacun de ces thèmes.

Ex. : I. Choc noir

Cl. rénovée (26 élèves)	Cl. non-rénovée (24 élèves)
<u>34</u> notations sur noir ou obscurité dont - 29 contenant noir (e) - 5 autres termes (suis, sombre (2) s'assombrir, obscurité)	<u>19</u> notations dont 12 "noir" et 7 "autres" - sombre : 4 - ténèbres : 1 - obscurité : 2

Nous donnons en annexe la liste complète des résultats (Document 1)
Nous citerons seulement ici les thèmes répertoriés :

- . choc noir
- . angoisse - tristesse - inquiétude
- . croquemitaines - hommes noirs
- . animaux maléfiques et inquiétants
- . bruits inquiétants / mélodieux
- . chaos, agitation, grouillement
- . cécité
- . aveuglement
- . eau noire - larmes
- . lune : maléfique / bénéfique
- . nuit : temps - cycle
- . nuit : euphémisée (belle.....)
- . nuit : mère protectrice - sécurité - intimité
- . nuit colorée
- . ascension - naissance - envol - souveraineté
- . la chute
- . les "demeures" de la nuit.

Les résultats que nous pouvions tirer de cette première approche étaient surtout intéressants du point de vue psychologique :

- la classe R était plutôt dans le domaine de l'expression - beaucoup de références directes à la peur, au noir, à la situation réellement vécue.
- la classe non R était plutôt dans le domaine de la projection et l'absence relative d'expression directe. Peu de notations directes sur le noir et la peur, par contre de nombreuses allusions aux animaux maléfiques.

Ce qui aurait pu nous permettre d'émettre l'hypothèse qu'une pédagogie de type R permet plus aux enfants l'expression directe de leur vécu alors qu'une pédagogie de type non-R incite les enfants à s'exprimer à travers un certain nombre d'écrans, plus ou moins stéréotypés d'ailleurs.

Mais nous formulons ces hypothèses avec prudence car nous restions assez critiques par rapport aux catégories de contenu proposées par G. Durand. D'autre part, nous constatons que ces résultats ne nous permettaient pas d'apprécier la présence du fait poétique dans ces textes d'enfants.

* nous avons alors fait quelques "sondages" sur le plan linguistique :

- ex. - recherche des co-occurents de certains termes fréquents
comme noir, peur, et nous avons constaté que la classe R présentait une diversification plus grande des co-occurents (ce qui pouvait être rapproché d'un indice de flexibilité, au niveau du langage).
- étude de certains éléments d'énonciation
pronoms personnels et adjectifs possessifs. Les résultats ici encore montraient l'implication personnelle directe des enfants de la classe R.

Mais au fond, nous sentions que cette voie d'observation des textes nous menait à une impasse, par rapport à notre objectif premier de recherche.

* nous avons alors essayé une autre approche de la fonction poétique par l'étude de certaines figures (comparaisons et métaphores)

EX. : Comparaisons

- la nuit est noire comme de la suie....
ce croissant tout doré comme la galette... etc...
- la lune, on dirait - une galette
 - un haricot
 - un croissant bien chaud
- je crois m'envoler avec les étoiles, etc...
je pense être dans un bois
- on a l'impression que la lune nous sourit.

Personnifications : ex. : la lune nous suit, nous sourit

Métaphores : la nuit aux fleurs d'été....
la nuit, c'est un rêve. C'est aussi un univers qui passe dans les draps du lit.....

Nous ne citerons pas l'ensemble des figures trouvées, mais il nous paraissait qu'il y avait là une voie d'exploration intéressante, où nous pouvions :

- analyser les divers types de comparaisons ou métaphores,
- faire aussi une analyse quantitative et voir quels types de figures étaient les plus fréquemment employées selon les types de pédagogie.

Nous en étions là de nos investigations, lorsque nous avons participé en mars 72, au stage de mise en place de "la validation CM1" (Dijon).

Nous avons constitué un groupe national pour le dépouillement de ces textes, et nous avons retenu comme critères :

- une analyse des thèmes abordés (cf. notre analyse de contenu)
- une étude linguistique des substituts et des transformations. On demanderait l'aide des équipes de Nancy (dépouillement automatique des textes)
- une étude des métaphores
- une analyse de la structure de récit
- une étude de la disposition des textes dans l'espace
- une étude du rythme.

Nous nous étions répartis le travail entre personnes qui étions aux 4 coins de France, et l'année 72-73 s'est passée sans que rien ne soit fait :

- extrême difficulté de travailler à distance et de façon parcellaire.
- occupations des uns et des autres : Toulouse travaillait aux tests de créativité....
- retard sans hasard, car nous avons conscience de l'extrême difficulté de la tâche : la découverte de certains éléments pris séparément ne

pouvait pas rendre compte de la cohérence du texte. Il fallait travailler autrement.

1973-1974 - 2ème étape

Nous avons alors décidé

- de faire un groupe national, mais avec des personnes relativement proches de Toulouse pour pouvoir travailler régulièrement
- de choisir le point de vue linguistique. L'entrée dans notre groupe de Claudine Fabre, assistante en linguistique, puis de Anne Viguier maître-assistant en linguistique était alors significative.

Voici ce que nous disions dans "Repères 27".

Notre démarche a été très empirique :

- nous avons d'abord essayé de repérer les "signaux" qui pouvaient annoncer qu'un texte contenait certains éléments poétiques.

- . étude ponctuelle de ces signaux
- . articulation entre ces divers signaux : se regroupent-ils ou non ?
- . Y-a-t-il effectivement ou non texte poétique ?

Notre source théorique à ce moment-là : le livre de Delas et Filiolet "Linguistique et Poétique" (Larousse).

Cette partie de notre travail a abouti à la rédaction d'une "grille" qui nous a paru ensuite très contestable. (cf. Document annexe 2).

1 - Les parties 1 à IV se présentaient effectivement comme des grilles de dépouillement possibles, mais les parties essentielles (lexique, syntaxe, prosodie, phonématique, structure globale du texte) demeuraient à l'état de projet.

2 - l'articulation entre ces divers signaux restait à faire.

3 - nous avons plutôt l'impression d'empiler un certain nombre de renseignements sur ces textes, en faisant ainsi l'impasse sur une lecture globale des textes, "de l'intérieur", pris en tant que textes dans leur ensemble.

- Nous avons donc choisi de suivre une autre méthode

Nous avons décidé de prendre les dix premiers textes d'une série (une classe rénovée, pré-essai de janvier 1972) et d'en faire une description linguistique aussi rigoureuse que nous le pouvions, et à partir de là, nous avons pensé qu'il nous serait possible de dégager plus facilement des critères capables de rendre compte de la présence ou de l'absence d'éléments poétiques dans les autres textes. Nous en sommes là. J'ai commencé à rédiger une étude sur un des dix premiers textes du pré-essai de mai 1972 -(texte n° 8, classe rénovée)
- cf. document annexe 3.

J'ai présenté cette étude au séminaire des 13 et 14 juin 1974, consacré à l'analyse des textes d'enfants. Un certain nombre de critiques ont été émises : trois semblent essentielles.

1 - la (ou les) théorie (s) du texte poétique sous-jacentes à ce type d'analyse ne sont pas assez clairement explicitées.

Or, c'est essentiel d'arriver à cerner les critères qui font qu'on peut considérer un texte comme poétique. Quelle est la théorie qui fonde ces critères ? J'ai essayé de clarifier après coup ces critères.

2 - confusion parfois faite entre description et interprétation (Ex. : le passage sur le jeu des anagrammes).

3 - il manque surtout la deuxième partie de cette étude : quelle est l'articulation, les effets d'éventuelle interaction entre les divers plans étudiés ?

Si cette recherche n'est pas faite, on parvient à une compilation d'éléments qui ne rendent pas compte du degré de poétisation du texte.

J'ai donc tenté de faire cette deuxième partie de la description (cf. document annexe 4)

1974-1976 - 3ème étape

Nous avons essayé d'avancer par rapport à ces divers points :

* nous avons fait paraître dans Repères 29, la suite de notre analyse de texte, qui essayait d'étudier les interactions des divers niveaux du contenu et de l'expression. Cette étude permettait de comprendre un certain nombre d'hypothèses d'interprétations que nous avons formulées dans la 1ère étape du travail.

* mais nous avons aussi essayé d'explicitier la (ou les) théorie du texte poétique sous-jacent à ce genre d'analyse. Le document joint "le message poétique" est le résultat de notre travail.

N.B. : . cette réflexion théorique est bien le résultat de notre travail sur les textes d'enfants, des questions qu'ils nous posaient. Il ne s'agit donc pas du tout d'une théorisation qui se couperait de notre situation de "pédagogues-chercheurs". En particulier, toute la partie "Lire un message poétique" est née d'une réflexion sur notre propre lecture "de plaisir" et "d'observation" des textes d'enfants. Cette lecture s'inscrit dans la recherche actuelle liée à l'exploration linguistique d'un côté et à l'imaginaire de l'autre".

. Nous avons renoncé à citer toutes nos sources, dans la mesure où cela nous aurait conduites à centrer tout notre travail sur la rédaction d'un document théorique long, abondant : nous n'en avons ni le temps, ni les moyens.

Nous tenons seulement à signaler quelques ouvrages que le groupe a lus au cours de ces deux années, et qui nous ont aidées à mieux cerner notre recherche :

- Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du langage (Seuil - Todorov et Ducrot)
- Delas et Filiolet - Linguistique et Poétique (Larousse)
- Essai de sémiotique poétique - Greimas (Larousse)
- Rhétorique générale (Larousse)
- De nombreux numéros de la Revue "Langue Française", dont Linguistique et Textes Littéraires 1970, Linguistique et société, La poétique du vers français

Et à la fin de notre travail "La créativité verbale chez les enfants" Desrozières (P.U.F), qui a suscité à la fois intérêt et critiques : c'est un livre qui a contribué à nous permettre de mieux nous situer par rapport à une forme de recherche quantifiée d'une part, et centrée sur la créativité verbale (mais non poétique) d'autre part.

En fait, c'est surtout par des échanges entre nous, qui avions des sources d'information linguistique différentes, que nous avons pu progresser.

Nous tenons aussi à souligner la difficulté de nos conditions de travail. Participer à ce groupe de recherche a voulu dire très concrètement pour nous :

- sacrifier nos jours de repos, dans la mesure où nous ne pouvons nous réunir que le mercredi, et faire de longs déplacements.
- faire tout ce travail en plus de la tâche de formateurs, puisque nos heures de recherche nous sont attribuées en Hors-Service (en ce qui concerne les P.E.N)
- travailler à distance, entre les réunions, avec la difficulté de réajuster ensuite, de rédiger au nom ou à partir des discussions du groupe.
- souffrir, au niveau même de nos recherches, de l'absence de temps et de moyens. Et le temps joue contre nous, y compris au niveau des publications actuelles sur la question, qui créent en nous nombre d'insatisfactions quant à notre propre recherche.

Mais malgré cela, nous avons accepté ici encore de nous situer en tant que pédagogue-chercheur, ayant à résoudre le problème de la reconnaissance du fait poétique dans des textes d'enfants, qui nous étaient proposés dans le cadre d'une recherche pédagogique bien déterminée.

Frustration sans doute de ne pas pouvoir faire une thèse de recherche...conscience des limites de notre travail. Mais aussi conscience de son caractère opérationnel (par rapport à la formation des maîtres en particulier).

. nous avons en effet réalisé en 1975 deux rencontres académiques (25 participants)

- l'une centrée sur divers modes de lecture des textes poétiques (utilisant divers modes d'expression).
Ce stage était destiné à la formation des maîtres en tant qu'adultes.
- l'autre était consacrée à des échanges pédagogiques (contribution à la préparation des Commentaires du Plan).

Or, Jacqueline Saint-Jean et moi-même sommes parmi les animatrices de ces rencontres et nous avons pu constater les échanges réels entre le groupe "analyse de textes" et les stagiaires. Même si nous n'avons pas abordé avec eux le problème spécifique de l'analyse de textes d'enfants, toute notre réflexion théorique a sous-tendu un certain nombre des activités proposées.

DEMARCHE D'ANALYSE DES TEXTES DEPUIS OCTOBRE 1974

. notre groupe se composait de :

- J. Alberton (Rodez)
- M. Sandrini (Montauban)
- J. Saint-Jean (Tarbes)
- F. Sublet (Toulouse)

toutes les quatre P.E.N.

et de :

- Cl. Fabre (U.E.R. linguistique Perpignan)
- A. Viguiier (U.E.R. Lettres modernes Toulouse)
- C. Laterrasse (U.E.R. Psychologie Toulouse)

La proximité géographique arrangeait bien des choses....

C. Fabre n'a pas pu continuer à venir cette année. Mme Périer (Chambéry) s'est jointe une fois à notre groupe.

. Nous nous sommes réunies à peu près 4 à 5 fois dans l'année, à raison d'une journée entière de travail.

- Notre démarche

. Dans un premier temps, chaque membre du groupe a lu les 60 textes que nous avons sélectionnés (30 de Péd. renouvelée, et 30 de Péd. non-renouvelée), et a essayé de les classer selon des critères personnels qui permettraient en même temps une approche du fait poétique.

. Dans un deuxième temps, nous avons mis en commun nos classements et nos critères et nous avons alors mené parallèlement :

- une réflexion sur le message poétique
- une mise au point collective de nos catégories.

Nos catégories ont évolué et c'est dans cette évolution que nous avons découvert de nouvelles questions. Aussi nous paraît-il important de retracer ces phases.

a) Phase 1

Nous nous sommes entendues sur les catégories suivantes (qui correspondaient en fait à des genres) :

- 1) - récits non poétiques,
- 2) - descriptions avec 2 types :
 - . descriptions peu intériorisées "vides", tombant dans l'ornement plaqué.
 - . descriptions intériorisées, où il nous semblait qu'il y avait aussi des faits poétiques.
- 3) - fictions de 2 types :
 - . fictions et/ou rêves implicites (onirisme - fantasmes personnels ou collectifs - transposition d'angoisses fortes)
 - . rêves explicites
- 4) - textes où les modèles poétiques traditionnels semblaient très apparents. Recherche formelle de langue évidente, qui engage une certaine conception de la poésie. Ici encore textes de 2 types :
 - . modèles qui fonctionnent "à vide"
 - . modèles intériorisés.

Et en fonction de ces diverses catégories, nous avons effectué un premier classement des textes d'enfants.

N.B. : . Nous avons conscience de l'aspect très empirique de ce classement par "genre". Il nous semblait correspondre cependant à un des pôles possibles d'un classement de textes, classement par genres d'une part, par types d'autre part (cf. Dict. encyclop. des Sciences du Langage)

* GENRE : notion inductive - on constate l'existence de genres à partir de l'observation d'une période donnée.

* TYPES : démarche déductive qui postule l'existence des genres à partir d'une théorie du discours littéraire. Cette démarche se fait en 3 étapes :

- . établir que des catégories se justifient dans la description de textes littéraires,
- . chacune des catégories se spécifie par un nombre fini de propriétés,
- . ces propriétés peuvent se combiner entre elles et donner naissance à des types divers.

Le classement par genre nous semblait intéressant à faire pour diverses raisons :

- pédagogiques : les modèles scolaires divers (cf. plus loin partie consacrée à "Codes et Poétiques") nous paraissent avoir une influence déterminante par rapport à la rédaction des textes d'enfants (cf. modèle de la narration et de la description qui traverse tous les textes que nous avons lus).

Or, le fait poétique ne se manifeste peut-être pas de la même façon selon qu'on se trouve en présence d'une description, ou d'une narration selon que l'enfant vise un effet de réel ou d'imaginaire.

Il nous paraissait essentiel de rendre compte, auprès des instituteurs, de la variété des textes poétiques d'enfants, à travers des genres dont ils n'attendent pas toujours la présence du poétique.

- linguistiques : nous trouvions important de ne pas nous en tenir aux critères que nous nous étions donnés dans notre document théorique initial (cf. Repères 29 p. 102). Le message poétique peut être caractérisé par sa densité, dans la mesure où tous les éléments du contenu et de l'expression jouent conjointement, en harmonie ou en rupture. Les éléments de l'expression peuvent eux-mêmes jouer entre eux et établir des relations de convergence ou de divergence). Il nous semblait que ces éléments du contenu et de l'expression étaient très liés au genre, où ils se situaient.

Ainsi le récit non poétique était lié au thème de la nuit, uniquement par le cadre = nuit "cadre", prétexte : vivre un événement dans la nuit. Au contraire, les fictions renvoient à un récit de sa nuit, avec ses propres fantasmes, et enfin les descriptions renvoient souvent à un récit de la nuit et de ses métamorphoses. Et les relations différentes à la nuit recouvrent aussi des relations différentes au langage. Il y a rencontre entre un genre (plus ou moins imposé par les modèles scolaires) et une relation à la nuit. Et la nature même des faits poétiques va varier selon ces genres : nous avons ainsi constaté que les récits fictifs étaient liés à une rhétorique au niveau de l'ensemble du texte et de sa structuration, alors que les descriptions "pures" (car beaucoup de textes sont des mélanges de récit et de description) entraînent plutôt une rhétorique au niveau de la phrase (bien qu'il y ait aussi cohérence du texte entier dans les descriptions pures).

Dans cette première phase de la recherche, nous avons donc effectué un classement selon deux critères :

- * genres
- * présence ou absence du fait poétique

soit le tableau suivant :

Genre poétique	fait	absent
	présent (intériorisé)	(non intériorisé)
récits non poét.		+
descriptions	+	+
Fictions	+	+
Modèles poétiques traditionnels	+	+

Notons aussi que nos classements ne reposaient pas sur une étude quantifiée, mais sur le consensus du groupe, selon les critères que nous avions à ce moment là.

b) Phase 2 : analyse critique de ce travail

Pour affiner les critères que nous nous étions donnés, nous avons décidé :

- d'analyser avec plus de précision chacune des 4 catégories retenues afin d'en dégager certaines propriétés.

- de prendre un texte caractéristique de chacune de nos catégories, et d'en faire une analyse linguistique très précise.

C'est dans cette phase que nous avons rencontré plusieurs problèmes.

I. Confusion entre poétique / non poétique
intériorisé / "à vide"

Nous avons dû nous préciser qu'il fallait distinguer :

- présence ou absence de modèles poétiques formels (repérables dans l'histoire de la poésie et qu'on retrouve dans ces textes).
- présence ou absence du fait poétique, qui recouvre effectivement ce que nous appelions "intériorisation" / "fonctionnement à vide". En effet, qu'il y ait ou non présence de modèles formels poétiques, la poésie suppose une réélaboration subjective ou une prise en charge personnelle du langage et éventuellement des modèles formels, qui correspond bien à ce que nous appelions intériorisation. Il y a des textes qui utilisent simplement une succession de stéréotypes (ex. la nuit tombe) - (les étoiles scintillent.....) et d'autres qui, partant de ces stéréotypes, les réactivent au niveau d'une partie ou de l'ensemble même du texte. Cette intériorisation sera découverte bien sûr par les traces qu'elle laisse sur le langage lui-même. Ces traces recoupent à la fois certains faits d'énonciation, tels qu'on les relève traditionnellement, mais aussi les faits de rhétorique au niveau de la langue ou du discours.

II. Récit et description

Dans la catégorie "description", nous avons trouvé :

- des descriptions pures (suspension du temps, description des éléments de la nuit)
- des descriptions narratives (introduction du déroulement temporel) dues au signifié même de la nuit, moment en évolution.

Nous avons alors procédé à un nouveau classement :

- récit (au sens de narration) récit dans la nuit
récit de la nuit
- du récit à la description
dans son évolution
- description

III. Effet de réel et effet d'imaginaire

Certains de nos classements par genres nous sont apparus peu cohérents. Ainsi les catégories récit/description traversent aussi les fictions explicites ou implicites et les textes qui empruntent des modèles poétiques formels. Ce qui nous a amenés à tenter un classement plus cohérent

	Effet de réel	Effet d'imaginaire
Récit		Fictions
Récit → Description		Fictions
Description		

IV. Présence ou absence de faits d'énonciation (Récit/Discours)

Constamment nous rencontrons la présence des problèmes liés à l'énonciation, et à un moment donné nous avons pensé faire un classement qui en tiendrait compte dans le double but :

- d'affiner notre typologie : la présence ou l'absence de la propriété "faits d'énonciation" dans la même catégorie de textes paraissait discriminante.
- de vérifier si les faits d'énonciation étaient ou non liés aux faits poétiques.

D'où un nouveau tableau :

	Enonciation +	Enonciation -
R		
R → D		
D		

V. Codes et poétiques

La plupart des textes sont "traversés" par les modèles scolaires (modèles de récit ou de description, stéréotypes des champs sémantiques et lexicaux de la nuit), extra-scolaires (cf. modèles véhiculés par les média - les livres pour enfants). Nous avons déjà parlé des modèles poétiques formels. Nous aboutissons alors à de nouvelles catégories :

- présence ou absence de modèles à des niveaux différents
- ex. : structuration du texte
 effet de réel / d'imaginaire
 champs lexicaux et sémantiques, etc.....
- modèles interiorisés ou non.

Et nous aboutissions en fait à une nouvelle grille très complexe.

Bref, à un moment donné, nous nous trouvions devant un ensemble impressionnant de catégories, dont il fallait ensuite déterminer avec précision toutes les propriétés, pour aboutir à la formulation de types de textes. Passage donc de l'attitude inductive de reconnaissance d'un genre à l'attitude déductive de constitution de types. Arriver à une typologie nous paraissait un objectif à la fois intéressant, mais impossible à faire sérieusement, faute de temps.

c) Phase 3

Nous avons alors décidé de revenir à notre première catégorisation par genres, en reconnaissant les limites (mais qui, comme nous l'avons dit plus haut présente un intérêt d'un point de vue pédagogique et linguistique) et nous avons tenté de voir comment certains éléments découverts en cours de recherche sont ou non intégrés dans le poétique comment ils peuvent modifier ou non la nature du fait poétique.

Notre travail allait donc se présenter

1) comme l'élucidation de nos premières catégories :

Nous gardions donc le classement initial des textes. Nous donnerions une synthèse sur nos quatre grandes catégories croisées avec :

- la présence ou l'absence du fait poétique,
- la variation des faits poétiques lorsqu'ils sont présents, selon le genre.

2) une réflexion sur quelques questions que nous nous sommes posées lors de la critique de nos quatre grandes catégories :

- récit et description
- énoncé / énonciation
- codes et poétiques
- rhétorique du discours. Les lecteurs trouveront la réflexion sur ces quatre points dans les documents d'élucidation de nos catégories.

Nous avons par contre traité à part :

- effet de réel et effet de fiction (article de J. Saint-Jean)
- l'influence des manuels scolaires (lecture et vocabulaire) - Articles de M. Sandrini et J. Alberton.

Nous tenons à dire que ce travail ne nous paraît pas terminé. Il est une première étape qui selon nous permet :

- d'approcher d'une façon un peu moins subjective les textes d'enfants, selon un point de vue donné, (observation de type linguistique), selon aussi quelques critères, concernant le message poétique : nous reconnaissons volontiers qu'ils auraient encore besoin d'être affinés...
- de démystifier les discours sur les textes d'enfants : de voir la force des modèles scolaires, par exemple.
- de percevoir aussi dans ces textes le fonctionnement poétique du langage et la vision neuve de la réalité, telle que les enfants peuvent les créer, dans une sorte d'impulsion mutuelle, le langage poétique appelant une autre vision du réel et inversement. Capacité des enfants à se servir aussi de certains modèles formels comme tremplin à leur propre création.

Et déjà nous entrevoyons d'autres pistes de travail :

- affinement de notre méthode d'analyse : serait-il possible sans passer forcément par une analyse linguistique longue (et coûteuse !) de mieux cerner un certain nombre d'indices pertinents concernant la présence du fait poétique ?

- comment les résultats actuels de notre recherche peuvent-ils être effectivement utilisés par les maîtres. Il y a là une deuxième direction de travail. Mais encore faudrait-il que nous puissions effectuer un travail avec eux :

- leur faire lire des textes et leur demander leur propre évaluation (pour cerner la présence ou l'absence du fait poétique)

- confronter leurs critères et les nôtres

- leur faire prendre connaissance de notre travail - connaître leurs réactions, etc....

- chercher avec eux les conséquences pédagogiques de ce genre de travail à divers niveaux (ex. : choix de texte, etc...).

- confrontation de ces résultats avec d'autres variables concernant ces mêmes enfants :

- milieu socio-culturel

- résultats à d'autres épreuves (Q.I. tests de créativité. textes sur "libuque" et "espudrine", épreuves de vocabulaire....)

- remise en cause des conditions de production des textes d'enfants :

Il y aurait toute une recherche à faire sur les divers types de textes où peut se découvrir le fait poétique :

- textes libres (et réellement) !

- textes avec consigne - mais lesquelles ? Nous avons encore à analyser ce qu'a donné la deuxième consigne (mots inventés)

Il y a là tout un champ d'investigation ouvert à notre groupe. Mais aurons-nous seulement les moyens de le faire ? Cela supposerait que nous puissions :

- d'une part, conserver le groupe actuel (en l'ouvrant éventuellement à d'autres)

- d'autre part, travailler effectivement sur ce thème de recherche avec les maîtres des équipes, à la base.

* * *

*

Analyse de contenu (cf. "structures anthropologiques de l'imaginaire" - Durand).

I Choc noir

Cl. expérimentale R (26 él.)

34 notations sur noir ou obscurité

- dont 29 comprenant noir (e)
- 5 autres notations :
 suie : la nuit est noire comme de la..
 sombre : le ciel est ... ; (34)
 le... :
 s'assombrit : le ciel....
 l'obscurité.

Co-occurents de noir dans ces 29 notations

1) D	+	N	+	Adj.	= 19
la		nuit		noire	(8)
cet		homme		noir	(6)
des		formes		noires	(2)
une		forme		noire	
les		nuages		noirs	1
le		ciel		noir	1
le		bois		noir	1

Tous ces noms ont comme traits lexicaux fondamentaux =
 inanimé
 non-humain
 (sauf homme)

2) D + N = 5
 le noir (dont 2 fois dans le _____)

3) D + N + Copule + Adj. = 3
 la nuit est noire

4) il fait noir = 2

II ANGOISSE - TRISTESSE - INQUIETUDE

Cl. exp. (28)

- 28 notations dont 23 avec peur - peureux

PEUR = * j'ai (très) peur 13
 (dont 2 à la forme négative)

Cl. non-expérimentale non-R (24 él.)

19 notations sur noir ou obscurité

- dont 12 comprenant noir
- 7 autres notations
 sombre 4
 chose des ténèbres 1 (19)
 l'obscurité 1

Co-occurents de noir ds les 13 notations

1) D	+	N	+	Adj.	= 4
le		ciel		noir	
cette		étendue		noire	
une		[immense] tache		noire	
un		placard [tout]		noir	

← idem. →

2) D + N = 3
 le noir = 2 (dont 1 fois : dans le----)
 un noir d'ébène 1

3) 0

4) il fait nuit noire 1
 il fait (tout) noir 4

Cl. non-exp. (16)

- 16 notations dont 3 avec peur

PEUR = * les cris font peur 1
 *(il y en a qui ont peur 2
 (les enfants ont peur

* faire peur	5	FRISSONNER ***	1
les fantômes		MALHEUR *	1
les chats		peut-être peut-il se	
cela (être à la	} font peur	passer un... ?	
cave)			
il (cet homme		CURIEUX *	1
noir)		le noir est quelque chose	
la nuit noire		de...	
qui...			
* la peur	2	ETRANGE **	1
la nuit il y a la peur		il peut se passer des	
la peur nous saisit		choses...	
(repris 5 fois par		MYSTERE ** - MYSTERIEUSE	2
pronoms)		le ciel est plein de...	
* de peur	2	il y a beaucoup de belles	
cela me fait trembler		choses.....	
de...		RAVAGEES ***	1
grelottante...		maisons ravagées par les gaz	
** peureux	1	MINUIT *	1
quelques gens...		PLEURE *	1
* TRISTE - **TRISTESSE	2	ma petite cousine.... quand	
que c'est triste la nuit		il fait nuit.	
la tristesse de la nuit		MALADE * - GRIPPE **	2
PEINE = ça me fait... de sortir	1	il y a des enfants qui	
(fam.)		sont...	
** DEUIL = dans son manteau de...		qui ont la...	
* ACCIDENTS = les... arrivent très		TOMBER *	1
souvent.		pour ne pas...	
		SE FAIRE MAL *	*

III. CROQUEMITAINES - HOMMES - NOIRS - (PHYSIQUEMENT ou MORALEMENT)
FEMMES

Cl. exp.	(14)
14 notations	
- fantômes	2
- voleurs	1
- homme noir	7
- une vieille dame	1
- la peur approche avec une armure	
de fer	1
- la peur nous emporte à l'enfer	1
- ombres gigantesques	1

Cl. non-exp.	(2)
2 notations	
- fantômes	1
- cambriolages	1

mots marqués d'un * = voc. fond. 1^{er} degré
de deux * = voc. fond. 2^{ème} degré
de trois * = hors voc. fond.

IV. ANIMAUX MALEFIQUES - INQUIETANTS

- chats 2
- chouette 1
- chauve-souris 1
- chien 1
- les bêtes 1
- les lapins (nous font peur) 1 (8)
- les rapaces 1

- chats 3
- chouettes 4
- chauve-souris 1
- chien 1
- limace 1 (14)
- loups 2
- hibou 2

V. BRUITS INQUIETANTS (cf. V bis) (15)

- on entend siffler le vent 1
- le tonnerre 1
- qui éclate 1
- soudain un grand bruit = pin 2
- mille petits bruits qui nous échappent 1
- nous entendons un bruit 1
- petits craquements 2
- hululement 1
- le bruit (de la pendule) me réveille en sursaut 1
- quand il fait ouh - ouh 1
- des cris perçants 1
- le vent souffle un peu 1

- les arbres murmurent 1
- les feuilles craquent 1
- la chouette qui résonne 1 (8)
- grenouilles qui croassent 1
- chouette hulotte 1
- le loup hurle 1
- cris 2

Ces bruits se détachent sur le silence - le calme (7)

- calme 5
- silence 3 (10)
- sans... aucun bruit 2

- tout est calme 3
- aucune pas un - plus un bruit 3
- toute la forêt est tranquille 1

Bruits = mélodie - chants

Cl R (4)

4 notations

- les clochettes du Père Noël animent la nuit triste
- tous les oiseaux chantaient
- il y a des grillons qui chantent
- les oiseaux viennent chanter les plus belles chansons

Cl non R (5)

6 notations

- les grillons chantent (2)
- les étoiles "
- un hibou chante, sa chanson est charmante
- les oiseaux chantent
- le vent m'a bercé avec sa chanson

VI. CHAOS - AGITATION - GROUILLEMENT

Cl. R (20)

- rêves 3
- réveille en sursaut / je revois le rideau qui bouge/ (je me rendors) (je rêve) 2
- les ombres bougent (commencent à s'agiter)

Cl. non-R. (12)

- les enfants réveillent leurs parents 2
- la lune et ses amies les étoiles restent en éveil
- les gens qui se promènent/ vont danser/... 4
- il se passe plein de choses

- le vent souffle (un peu) 2
- une chauve-souris vient sans bruit
- il y a tant et tant d'étoiles..
- des milliers d'étoiles 4
- la neige tombe et se mélange avec les étoiles → gros et petits flocons qui tourbillonnent et dansent avec le vent dans la nuit enneigée
- la mer s'agite
- les branches des arbres bougent

VII CECITE - AVEUGLEMENT (5)

- une chauve-souris vient sans bruit
- une nappe de nuit cache le bois
- la nuit noire trompe les étoiles
- un homme s'est caché...
- cet homme noir qui vient couvrir le soleil

VIII EAU NOIRE - LARMES

- IX LUNE -
- . maléfique - inquiétante (1)
 - la lune nous suit

- la galette/ ou croissant de lune 2
- la lune... m'a souri (12)
- la lune éclaire la terre
- on dirait un croissant / bien chaud qui vient de sortir du four/ et ce croissant/ est tout doré comme une galette/ 4
- les étoiles et la lune nous éclairent 2
- la lune et ses enfants les étoiles
- la lune ronde comme une orange

- nous ne savons pas ce qui se passe
- souffle - frémissement 2
- flocons de neige
- la belle de 11 heures fleurit puis meurt

- la nuit sans lumière, c'est pas drôle
- la nuit on ne voit presque plus rien.

- ma petite cousine pleure (3)
- des grenouilles croissent dans la mare
- la pluie n'arrosait pas les gens

- la lune nous regarde, nous surveille (3)
- la lune doit le savoir (qu'il se passe plein de choses)

. la lune bénéfique - euphémisée - liée à des images d'agriculture (8)

- la lune en forme de croissant est belle
- la lune et ses amies les étoiles
- espèce de forme de croissant
- étoiles belles comme la lune
- Madame la lune rit
- le blé pousse
- la belle de 11 h croît

X. NUIT - TEMPS - CYCLE (18)

(15)

- transformation des éléments :
le ciel devient bleu/
s'assombrit/ la nuit se fait
de plus en plus foncée
- la nuit revient régulièrement →
rythme le temps : la lune
luira chaque soir / la lune
revient / je suis contente
de la revoir/ cet homme noir
qui tous les soirs / la nuit
se repose dans son lit, qui
fait le tour de la terre
- opposition nuit / jour :
j'attendrai le lever du
soleil (2) / Le soleil est
caché, que c'est triste la
nuit / au matin la nuit se
couche/ le soleil se couche,
maintenant, c'est la nuit /
- opposition des nuits d'été
et d'hiver :
ex; nuit si longue en hiver -
chaudes et courtes nuits d'été 4

- régulièrement elle revient
tous les soirs 2
- la nuit part le matin et
revient le soir
- les étoiles viennent et
repartent
- la nuit commence à.... et
se termine à...
- quand le soleil se couche,
la nuit se lève
- le soleil s'est couché, la
nuit est déjà tombée
- le soleil s'est couché, mais
la lune éclaire le ciel
- le soleil se couche et la
lune s'éveille
- Madame la lune va se coucher
Monsieur le soleil la
remplacera
- quand le jour se lève, elle
se fait remplacer par le
soleil !
- oppositions nuits d'été //
nuits d'hiver 5

XI. NUIT EUPHEMISEE (26)

(36)

- belle (très) 10
- j'aime la nuit / voir le ciel
en été
- je suis contente de la revoir//
heureux
- la nuit aux fleurs d'été
- la nuit est fleurie d'étoiles 5
- la nuit qui apporte la fraîcheur
de l'été
- la nuit se repose dans son lit
(Parfois = tout le texte célèbre la
belle nuit) etc...

- 14 beau / belle (nuit -lune-
choses - moment - rêves)
- 7 joli (e) (étoiles -lune-
rêve)
- 4 bon
- il fait doux (on est bien /
tout cela est merveilleux
- la nuit c'est un paradis
- je les admire(les étoiles) etc..

XII. NUIT = mère protectrice - sécurité - intimité

- Cl exp. (4)
- 3 notations sur la nuit associée
à la mer ou à l'eau dans un contexte
sécurisant. 1 notation sur le pouvoir
de la nuit = elle fait endormir...

- Cl. non-exp. (1)
- 1 notation - idem.

XIII. LA NUIT COLOREE

(79)

(32)

1) lumière pure - or - argent - brillant

(48)

(30)

- BRILLER les étoiles--- 15
la nuit----- 1
- LUIRE la lune-----6
les étoiles-----2
- ETINCELER les étoiles ---- 1
- ECLAIRER la lune---la terre- 3
- (S')ALLUMER il a allumé ses
phares ----- 4
(le Père Noël)
- RESPLENDIR ça -- 1
- S'ILLUMINER (les lampes) 1

- RAYONS DE LUMIERE 1
- PHARES 1
- LUMIERES 3
- LAMPE 1
- ARC-EN-CIEL 1

- DOREES (étoiles) 2
- d'OR (étoiles, lune) 2
- LUISANT 1
- GIVRE 1
- ENNEIGE 1
- ILLUMINEES (guirlandes / étoiles)
1

- BRILLER 9 (étoiles -lune)
o
o
- ECLAIRER 5
o
o
- (S')ILLUMINER 1 + LUMINE 1
- SCINTILLER 1
- EBLOUIR 1
- PAILLETES 1
- FEUX (mille) 1
- NEIGE 1
- DIAMANTS 2
- BIJOUX 1
- OR 1
- D'OR 3
- DORE 1
- BRILLANTES 1

2) les couleurs du prisme

(31)

(2)

- bleu (ciel, nuit, lit de la nuit) 3
- orange 4 lune
- blanc 4 nuage, lune
- violet 2 vert 1 marron 1
- rouge 4 rose 2
- jaune 4

- 2)
- grise 1
- jaune 1

XIV. ASCENSION - NAISSANCE - ENVOL - SOUVERAINETE

- envol : 2 notations (8)
je crois m'envoler avec elles
(les étoiles)
m'envoler pour aller voir la lune
et les étoiles
- souveraineté : 1 notation
car moi, je suis leur roi (des nuages)
- objets qui se dressent vers le ciel³
les masses de feuillage touffus
se dressent
des fusées qui montent,
des cosmonautes sur la lune d'or

- envol = 4 notations (8)
aussi légère qu'un elfe
j'étais dans les nuages
les robes d'or des fées s'en-
volent...
j'aimerais voir de plus près
comment les étoiles peuvent
tenir dans l'espace
- le blé pousse 1

- naissance :
- d'autres oiseaux étaient des nouveaux-nés 1
- nuît de Noël - Père Noël (?)

XV. LA CHUTE

(8)

- les feuilles qui tombent 2
- les étoiles filantes 2 (qui vont vers la terre - une étoile tombe)
- elle nous emporte (la peur) à l'enfer, dans un château hanté - une oubliette
- elle nous écrase 4

XVI. LES "DEMEURES" DANS LA NUIT

- 1) situation du locuteur :
- ciel 22
 - dehors 14
 - maison 4
 - lit 8
 - rêve 7

2) les demeures

- pas de demeures d'animaux
- lit 10 - chambre 4 - maison 1
- village 1 bois-forêt 6 cave 2
- enfer 1 - château 1 voiture 1
- traîneau 1 fusée 1 oubliette 1

OBSERVATIONS SUR LE PLAN LINGUISTIQUE

Cl. R

- Je 52
- me-moi 24
- on 11 1) je + les autres, mais avec la dominante du je :
ex. : on rêve beaucoup de choses, je me blottis sous les couvertures
- 1 2) on = moi + les autres
- 1 3) on = les autres (si on me laissait toute seule)
- 1 4) on indéfini = on dirait
- nous 12 1) je + les autres, à dominante "je"
le rideau nous donne l'impression qu'un homme est rentré
- 1 2) maman et moi
- vous 3 destinataire (lecteur)

- la nuit la plus joyeuse est la nuit de Noël 3
- la naissance de Dieu // Noël
- la nuit de Noël

(1)

idem 1

- ciel 19
- maison 2
- dehors sur terre 9
- lit 2
- rêve 4

2) les demeures

- beaucoup de "demeures" d'animaux ou de végétaux : nid, niche, corbeille, coquille, traces 8 - allusions directes au lit 2 - voiture 2 - bois 1

Cl. non-R

- 34
- 5
- 14
- 4) 13
- 5) 18 vous = qu'est qu'on fait à votre école 2

2) (papa et moi)

Adjectifs possessifs renvoyant à la 1ère personne

(15)

mon lit = 5 (une fois : le lit)
ma chambre = 2
ma poupée = 2
mes bras = 1
ma porte = 1
ma tête = 1
mon passage : 1
ma présence = 1
mon rêve = 1

ma journée
ma cousine

(2)

soit 91 notations "directes" renvoyant à la 1ère personne)
23 notations incluant la 1ère personne) cl. R

41 notations "directes" renvoyant à la 1ère personne)
32 incluant la 1ère personne) cl. non-R

RECHERCHE I.N.R.D.P. - FRANCAIS





GROUPE POESIE - CREATIVITE

C.R.D.P. TOULOUSE

Dépouillement des textes d'enfants réalisés en janvier et mai 1972
(épreuves de créativité)

Projet de grille de dépouillement linguistique - février 1974.

I. DISPOSITION DES TEXTES

- 1.1. Textes où on écrit les lignes jusqu'au bout
- 1.2. Textes où les lignes ne sont pas écrites jusqu'au bout
 - 1.2.1. Disposition des lignes (début des lignes)
 - 1.2.1.1. verticales
 - 1.2.1.2. obliques
 - 1.2.1.3. courbes
 - 1.2.1.4. autres
 - 1.2.2. Symétrie ou dissymétrie du texte par rapport à une ligne centrale verticale ou horizontale oblique.
 - 1.2.2.1. absence d'une disposition particulière
 - 1.2.2.2. présence d'une disposition particulière
 - a) axe vertical (ex. )
 - b) axe horizontal (ex. )
 - c) axe oblique (ex. )
 - 1.2.3. Occupation de l'espace de la feuille
(signal plus psychologique que linguistique)
 - 1.2.3.1. Occupation restreinte (ex. )
 - 1.2.3.2. Occupation totale
 - a) du fait de la longueur du texte
 - b) du fait de l'occupation délibérée de l'espace de la feuille, avec un texte court.
- 1.3. Autres signaux sur la disposition des textes

II. PONCTUATION

- II.1. Absente

II.2 Présente

- II.2.1. utilisation normale
- II.2.2. utilisation accidentelle
- II.2.3. utilisation du dessin de la ponctuation
(ex. ! !)
- II.2.4. soulignage
- II.2.5. autres

III. GROUPEMENT DU TEXTE

- III.1. texte continu
- III.2. texte non continu
 - III.2.1. strophes régulières
 - III.2.2. strophes non régulières
 - III.2.3. vers isolé
 - III.2.4. distique
 - III.2.5. tercet
 - III.2.6. quatrain
 - III.2.7. verset
 - III.2.8. structure mixte (vers-versets)
 - III.2.9. autres

IV. REALISATION DE LA GRAPHIE DES MOTS

- IV.1. homogène
- IV. 2. intégrée dans un système iconique
 - IV.2.1. différence du volume des lettres
(ex. nuit nuit)
 - IV.2.2. différences quant au type de lettres utilisées
(ex. : opposition majuscules/minuscules)
 - IV.2.3. utilisation de dessins intégrés à la lettre
(ex. >plouf<)
 - IV.2.4. autres

V. STRUCTURES SYNTAXIQUES

(se reporter au livre "linguistique et poétique" de Deles et Filiolet - Larousse)

- V.1. Etude de la hiérarchie et de la disposition des phrases en structures profondes (schémas à réaliser)
- V.2. Etude de la répartition du noyau minimal S.V. dans la masse de la phrase, en structures de surface. Après chaque étude, synthèse à faire sur les structures répétitives et oppositives dans chaque texte.

VI. STRUCTURE GLOBALE DU TEXTE : LES ATTAQUES DE PHRASES

(objectif : mettre en valeur les accrochages des phrases entre elles).

- VI.1. coordination
- VI.2. opposition
- VI.3. circonstants
- VI.4. autres

Après une telle étude et grâce aux études faites en V.2., possibilité de représenter schématiquement le texte en respectant dans ce schéma la disposition réelle du texte.

VII. PHONEMATIQUE

- VII.1. étudier les voyelles sous l'accent dans tous les textes
- VII.2. pour quelques textes (dans un 1er temps), ré-écrire phonétiquement les textes, pour étude de l'utilisation des voyelles et consonnes.
A partir de cette première étude, possibilité de faire une grille plus précise.

VIII. PROSODIE

- VIII.1. ré-écrire le texte sous forme de brèves et de longues en restituant les blancs.
 - VIII.1.1. textes où n'apparaît aucune structure rythmique
 - VIII.1.2. texte où apparaît parfois une structure rythmique
 - VIII.1.3. texte où la structure rythmique est présente dans l'ensemble du texte.
- VIII.2. étude du volume des groupes accentuels et rythmiques.

VIII.3. Etude de la mélodie du texte. Possibilité de réaliser un schéma du type



etc....

pour mettre en valeur la structure générale mélodique du texte.

VIII.3.1. textes où n'apparaît aucune structure mélodique particulière (en répétition ou en opposition)

VIII.3.2. textes où la structure mélodique apparaît parfois

VIII.3.3. textes où la structure mélodique apparaît sur l'ensemble du texte.

VIII.4. autres.

IX ETUDE LEXICALE

(en préparation)

X. ETUDE DES TROPES

(étude des métaphores en particulier)

Piste de travail possibles :

X.1. les métaphores dans l'ensemble du texte :

- métaphores absentes
- métaphores présentes en petit nombre
- métaphore filée dans une partie du texte
- métaphore filée dans tout le texte

X.2. structure des comparaisons :

- ex. : A "est comme" B
- A "on dirait" B
 - "cela me fait penser à" B
 - etc...

X.3. structure des métaphores

- ex. : - A "est" B
- A "c'est" B
 - A ? B (la nuit ? cette forme noire)
 - etc.....

- X.4. les clichés
- X.5. les clichés "réactivés"
(le croissant chaud de la lune)
- X.6. métaphores avec personnification
(la peur nous emporte loin de chez nous...)
etc....

N.B. : Certaines études pourraient être faites (en dehors même du plan linguistique).

Ex. : l'élève a-t-il signé ou non sa copie ?

Hypothèse : prise en charge plus ou moins grande de ce texte proposé dans le cadre d'une institution scolaire.

Après avoir fait ces diverses études ponctuelles, deux tâches à faire :

1. voir si ces divers signaux se recoupent ou non et s'il y a effectivement texte poétique.

—————> nécessité d'une étude synthétique

2. étudier les autres fonctions du langage dans ces textes.

- on pourrait faire certaines hypothèses : par exemple conjonction possible de la fonction poétique et de la fonction expressive.

II. Le message poétique

Françoise SUBLET

Les réflexions qui suivent sont le produit du travail de notre groupe, au cours de l'année 74-75. Nous tenons à souligner les limites de ces réflexions, et leur caractère provisoire.

* la démarche de notre groupe n'a pas été de définir a priori ce qu'était le message poétique. Au contraire, nous avons essayé de construire progressivement notre réflexion à partir des questions que nous posaient les textes d'enfants que nous analysions (rappelons qu'il s'agit de textes d'enfants produits au cours de l'évaluation de mai 72, au CM1, texte sur "la nuit").

* d'autre part, l'état actuel des connaissances sur l'analyse du message poétique n'est pas très avancé. La quasi totalité des analyses linguistiques de messages poétiques s'appliquent à des textes déjà reconnus comme poétiques en 1975. Nous, au contraire, nous devons analyser des textes d'enfants mais nous avons d'abord à résoudre le problème de l'identification du fait poétique, dans des textes qui ne sont pas reconnus à l'avance comme poétiques.

* les méthodes d'analyse linguistique sont variées et d'inégale valeur. Pour l'instant, nous n'avons pas hésité à nous servir de diverses méthodes d'analyse linguistique, si elles fonctionnent, à condition de nous préciser à quel niveau elles fonctionnent.

* réflexions provisoires donc : ce texte a reçu de très nombreuses modifications au fur et à mesure que nous nous réunissions. Ses rédactions successives correspondaient à un besoin du groupe - nous préciser dans la pratique de l'analyse de textes d'enfants, ce qu'était pour nous le fait poétique et sa "reconnaissance" sa reconstruction par les lecteurs. Et le récit de nos propres tâtonnements dans l'approche de ce fait poétique nous paraît tout aussi important que le texte que nous livrons, daté "Novembre 1975" et provisoire... Ce serait aussi plus long !

* *
*

I. LE MESSAGE POÉTIQUE : TYPES D'APPROCHE

I.1. un texte peut être objet d'études de divers types : linguistique, psychologique, psychanalytique, socio-historique, pédagogique...

I.2. Ces divers types d'approche peuvent ou doivent entrer en interférence :

* la linguistique actuelle ouvre sur d'autres domaines que ceux de la description formelle : psychanalyse, sociologie par exemple.

* les termes mêmes de "poéticité" et "littérarité" sont contestés dans la mesure où on découvre que tout texte poétique est produit, reçu et déclaré tel à un moment historique donné, par une/des classe(s)

sociale(s) donnée(s) : le linguistique interfère avec le socio-historique.

* à l'heure actuelle, se sont accumulés tant de types d'écriture et de lectures poétiques que l'approche des textes en est devenue à la fois plus riche et plus complexe, les lecteurs ayant à la fois à les distinguer et à les conjuguer.

I.3. Notre approche actuelle du fait poétique dans les textes d'enfants est dans un premier temps de type linguistique : approche surtout attentive au fonctionnement du texte, à ses réseaux relationnels et à leurs effets possibles.

I.4. Il nous semble cependant essentiel de mener parallèlement à celle-ci, l'approche de type socio-historique pour répondre à la question : " Quels sont les critères qui nous permettent de dire que des textes d'enfants ont (ou n'ont pas) un fonctionnement poétique " ?

En effet, à cette question, le type de validation envisagé au CM1* impliquerait qu'on réponde en déterminant un degré de poéticité des textes d'enfants, comme si ce degré pouvait exister en soi. Or, il nous semble que le fait poétique dans les textes d'enfants que nous avons à étudier est très lié :

a) à la demande de l'institution scolaire en 1972 par rapport au texte poétique à lire ou à produire (cf. par exemple les modèles culturels proposés aux enfants de cette époque-là et la pratique pédagogique, telle qu'elle est définie dans les Instructions de 1923-38, et/ou dans le Plan de Rénovation - cf. plus loin IV.3.).

b) la demande de l'Unité de Recherche dans les années 70. (cf. certains documents de travail sur la validation dans "Repères" - cf. les consignes données aux enfants pour produire ces textes. cf. le Plan de Rénovation paru en 1970).

II. LA FONCTION DU MESSAGE POETIQUE

II.1. Un texte poétique a comme fonction dominante la fonction poétique, qui est caractérisée par "la visée du message en tant que tel, l'accent mis sur le message pour son propre compte" (Jakobson : Essais de linguistique générale).

II.2. Le texte poétique ne peut pas se réduire à la fonction poétique (cf. dans la poésie lyrique l'importance de la fonction expressive).

Remarques : il nous paraît impossible de définir la fonction poétique d'un texte sans parler aussi du mode de saisie de cette fonction. Le fonctionnement poétique d'un texte est à la fois donné par le texte lui-même et à construire par le lecteur. Nous renvoyons donc à ce que nous écrivons plus loin dans IV : "Lire un message poétique".

III. LE MESSAGE POETIQUE

III.1. Dans le message poétique, l'expression fonctionne comme un langage.

* Essai de mai 1972

L'expression joue comme forme et contenu à la fois porteuse de sens : elle réagit sur le contenu.

ex. : Crépuscule de Hugo. Cont. II 26.

"L'étang mystérieux, suaire aux blanches moires,
Frissonne ; au fond du bois la clairière apparaît ;
Les arbres sont profonds et les branches sont noires ;
Avez-vous vu Vénus à travers la forêt ?"

- à première lecture, le contenu apparent de cette première strophe semble le double thème de la mort et de l'amour.

mort → étang - suaire - blanches - frissonne
moires

amour → Vénus.

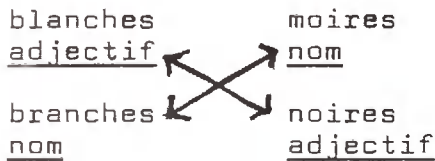
- or, c'est au niveau même de l'expression que se créent d'autres sens :

cf. "blanches moires" et "branches... noires"

. position identique dans les vers 1 et 3

. rapprochement sonore de ces deux couples de mots : l / r
m / n

. effet de chiasme



Ce jeu des mots entre eux au triple niveau de la position, des sonorités et de la morphologie fait découvrir des sens autres que le thème de la mort et l'opposition noir/blanc. Il se crée un effet de glissement des mots entre eux, anticipation même de l'interpénétration de la mort et de l'Amour (cf. le v. 4 "à travers")...

III.2. Le message poétique peut être caractérisé par sa densité, dans la mesure où tous les éléments du contenu ou de l'expression jouent conjointement, en harmonie ou en rupture.

- les éléments de l'expression peuvent eux-mêmes jouer entre eux et établir des relations de convergence ou de divergence (cf. les structures rythmiques et syntaxiques d'un texte peuvent converger ou diverger).

III.3. La densité du message poétique fait qu'il est à la fois donné et à construire.

Il est caractérisé par l'"effet poétique", c'est-à-dire par la création d'un type de relations spécifiques entre le texte et le(s) lecteur(s). Ces relations sont variables dans l'espace et le temps (cf. I2).

IV. LIRE UN MESSAGE POETIQUE

IV. 1. La lecture d'un texte poétique peut se présenter comme une dialectique entre l'univers du sujet et celui du texte.

IV.2. Le lecteur construit progressivement le poème à travers la saisie de relations entre les divers niveaux du contenu et de l'expression.

C'est dire que le lecteur, compte tenu de son histoire personnelle, de son insertion dans la société et de sa capacité de lecture (besoin de lecture et mémoire de lectures antérieures), entend dans le poème des réponses (échos, questions...) à son imaginaire, à son idéologie, à travers la saisie de relations entre les divers niveaux du contenu et de l'expression.

N.B. : sur "connotation" A. Viguiier ; une note sera jointe).

- tout lecteur, qu'il lise des textes pour son propre plaisir ou pour les observer, pratique à la fois une "lecture-plaisir" et une "lecture analyse". Il perçoit plus ou moins consciemment, dans le message, des répétitions et des ruptures structurales qui "lui parlent", qui répondent à ses propres référents, à ses propres fantasmes. Le réseau de relations établi au niveau du texte (entre le contenu et l'expression, entre les éléments sonores, rythmiques, syntaxiques, sémantiques, etc...) est d'autant plus dense qu'il est appelé et reçu par la pratique sociale, par la pratique poétique (la vie en somme) du lecteur.

- cette activité encore une fois concerne tous les lecteurs de poèmes. Dans notre propre démarche, au sein de notre groupe de recherche sur les textes d'enfants, nous l'avons vécue :

* par souci d'objectivité, dans un premier temps, nous avons tenté de nous placer au seul niveau du texte (repérage d'indices formels, grille d'analyse établie en juin 74 à partir de l'ouvrage de Delas et Filiolet : "Linguistique et Poésie"). Et nous avons constaté que des critères formels ne nous permettaient pas d'avancer, qu'ils s'appliquent aisément à des textes déjà reconnus comme poétiques, mais ne suffisent pas à eux seuls à "reconnaître" de nouveaux poèmes.

* dans un second temps, nous avons opté pour une démarche inductive : nous avons essayé de partir des questions que nous pose tel texte, à nous personnellement, et des questions que nous lui posons -dont celle qui motive l'existence de notre groupe- et de nous aider alors des acquis de la première phase de notre travail :

(cf. documents annexes :

- projet de grille
- l'analyse collective d'un texte d'enfant : compte-rendu de notre discussion
- l'analyse du texte sur "la nuit")

Nous avons donc essayé, en définitive, de partir des questions que peut nous poser un texte, à nous personnellement, et à partir de là nous avons tenté de cerner comment une analyse plus objective peut répondre à certaines questions que nous nous sommes posées.

IV.3. La lecture d'un poème est un lieu de conflits multiples :

a) le poème lui-même peut être considéré comme un lieu de conflits dans la mesure où jouent entre eux, en harmonie ou en rupture, les divers niveaux du contenu et de l'expression.

b) le lecteur lui-même est aussi un lieu de conflits à divers niveaux :

. au niveau de son désir, de sa "demande" de poèmes, en relation avec son histoire personnelle (pratique sociale, pratique poétique). On peut dire que cette demande situe "l'avant de la lecture".

. pendant la lecture elle-même, au niveau du questionnement auquel il se soumet, et auquel il soumet le poème. Des relations se créent entre le décodage du message poétique et les motivations et répercussions sur l'imaginaire du sujet.

. après la lecture elle-même, au niveau de la satisfaction et/ou de l'insatisfaction apportée par la lecture.

c) la société est aussi lieu de conflits et constitutive, en partie, par des voies médiatees et variables, à la fois du lecteur et du poème. La lecture d'un poème dépend du type de demande de poésie, dans une société et un temps donnés.

Ainsi, la société actuelle ne permet pas une demande de poésie effective et explicite, à la fois au niveau de la production et de la lecture de poèmes :

- par le biais de l'école et maintenant de certains mass-media, notre société tente d'imposer aux enfants une langue commune à tous les Français, niant les différences de classes, de régions, de situations de communication, langue "saine", correcte, directement "lisible", langue du bien "parler-penser".

Ainsi, des manuels pourtant récents, consacrés à l'apprentissage de la langue et qui essayent de tenir compte des acquis de la linguistique et de la socio-linguistique, posent de façon "faussement claire" les relations entre langue orale et écrite, les problèmes des niveaux de langue. L'oral "spontané" de l'enfant (parlant à ses camarades), continué à être présenté comme assez "rudimentaire", par rapport à un oral dit "standard", "non vulgaire" (qui serait celui du maître, modèle à reproduire par les enfants) *.

- si l'on essaie d'approfondir le rôle spécifique de l'École, on peut constater qu'elle véhicule non seulement un modèle linguistique, mais aussi une attitude admirative, passive par rapport à la langue et à ses "chefs-d'oeuvre".

Or, la pratique de la poésie (et donc la demande de poésie) telle qu'elle est définie dans les I.O. de 1923-1938 -sur lesquelles nous vivons de fait- dépend fortement de cette demande de l'École par rapport à la langue. Nous nous trouvons devant un rapport aux textes poétiques qui tient de l'accumulation passive d'un "capital" poétique, qui demeure extérieur à l'enfant, alors que le texte poétique est une invitation au "faire".

La pratique pédagogique actuelle ne permet pas de découvrir la fonction poétique d'un texte, mais beaucoup plus sa fonction référentielle

* cf. L'article de notre collègue Tétart dans "Repères" n° 30. Pour une pédagogie de l'oral.

et conative.

d) en effet, la visée dominante proposée aux enfants n'est pas la construction personnelle du message poétique, mais plutôt la réception d'un message où le contenu apparaît comme essentiel :

- "ces textes expriment en termes usuels et simples les sentiments forts et les idées généreuses qui sont la poésie même". IO 38. Les IO de 1923 nous précisent par ailleurs ce que sont ces idées "simples" essentielles à transmettre : elles sont centrées principalement autour de deux grandes notions, la France et le Travail.

Les IO de 38 reprennent implicitement ces idées, à propos de la classe de Fin d'Etudes : "Elle prépare les enfants à tous les devoirs généraux de l'homme. Elle le prépare à vivre utilement pour lui et les autres dans le milieu où il a grandi".

N.B. : Cela explique le choix des poèmes que l'on trouve encore dans les "Livres de lecture" : poèmes du pays où l'on habite, de la nature et des saisons, de la famille, des sentiments généreux et enthousiasmants des divers devoirs envers les autres.

- à ce niveau là, on pourrait donc parler beaucoup plus de fonctions conative et référentielle.

e) la forme poétique a une triple fonction :

1. proposer un modèle du "bien-parler"

- "l'exercice de la récitation est l'un des meilleurs moyens d'enseigner aux enfants l'usage correct des mots et des tours de notre langue".

- ce "bien-parler" est évidemment celui d'une certaine classe sociale, d'une certaine époque, d'un certain type de communication :

- . grands auteurs classiques des 17^e - 18^e - 19^e siècles.
- . communication écrite (en fait longtemps réservée à certaines classes sociales).

- le "bien-parler" n'est que la matérialisation d'un "bien-penser" : "chez les bons écrivains la pensée et les sentiments ne font qu'un avec la forme" IO 38 - (Côté élèves, on trouvera le conseil "d'écrire raisonnablement des choses raisonnables"). Nous retrouvons la conception idéaliste du Beau au service du Vrai, le Beau n'étant que l'approche la plus simple possible de la Vérité, de la Nature pré-existante des Choses.

2. proposer un modèle d'accès aux sentiments forts et aux idées généreuses par la voie de l'évidence de l'enthousiasme, du premier regard.

La densité de la forme poétique la rend apte à être au service d'un enseignement primaire fondé sur l'accès aux connaissances surtout par l'intuition. Ces IO nous rappellent en effet que l'enseignement primaire doit être "intuitif", c'est-à-dire "qu'il compte avant tout sur le bon sens naturel, sur la force de l'évidence, sur cette puissance innée qu'a l'esprit humain de saisir du premier regard et sans démonstration, non pas toutes les vérités, mais les vérités les plus simples et les plus fondamentales" IO 23.

3. permettre un enracinement dans les mémoires

Les éléments phoniques et prosodiques sont toujours soulignés comme étant essentiels. Les quelques vérités transmises aux enfants constitueront ainsi un "trésor" pour sa future vie d'adulte. Dans cette perspective, la fonction du message poétique est donc bien d'agir sur les enfants et d'obtenir d'eux de nouveaux types de comportements, au niveau de l'idéologie, d'un accès à la langue et au monde : nous retrouvons encore les fonctions conative et référentielle.

Les I.O. de 1972 marquent certes un changement par rapport à celles de 23-38 mais elles continuent à mettre l'accent sur une certaine réception du poème, et donnent fort peu d'éléments nouveaux sur la pédagogie qui permettrait effectivement aux enfants de s'approprier les textes poétiques, d'être eux-mêmes créateurs, et donc de manifester leur besoin et désir de poésie.

A ce type de demande, de poésie véhiculé par l'Ecole, s'opposent d'autres pratiques de la poésie, au niveau de la production-lecture de textes : pratiques d'une poésie dont la fonction est de

- jouer avec les mots, comme on joue à la terre, au train, à la poupée, comme le chat joue avec la souris. Jouer avec tout ce qu'implique l'engagement du sujet dans le jeu.
- laisser jouer les mots, comme on laisse du jeu à une mécanique
- jouer sur des mots, comme on joue sur des couleurs ou des formes.

Bref, prendre le train des mots, prendre les mots aux mots, parfois à la gorge, casser le jeu, refuser le jeu. Faire faire au lecteur l'apprentissage d'une pratique poétique qui ouvre sur une liberté et un pouvoir non illusoire. Le temps n'est pas loin où le poète, le fou et l'enfant étaient réunis pour être rejetés en marge du monde réel... La poésie fonctionne souvent comme un refuge, un masque du réel ! Nous disons, avec beaucoup d'autres, que le jeu, l'Imaginaire et la poésie révèlent et travaillent le réel.

On pourrait dire qu'une société qui "demanderait-commanderait" de la poésie serait celle qui admettrait

- qu'elle a des besoins qui exigent la communication poétique,
- qu'elle est apte au questionnement,
- qu'elle peut admettre des non-réponses....

III. ANALYSE DE TEXTES A. Viguier, mars 1976

III.1. Catégories d'analyse

Nous rappelons dans le document concernant notre démarche, comment nous avons été amenées dans notre 3ème étape de travail à faire une double réflexion :

- 1) sur les critères que nous nous donnions pour définir un message poétique (cf. texte : le message poétique)
- 2) sur d'autres grandes catégories d'analyse que nous avons rencontrées en cours de travail (récit/description, effet de réel/effet d'imaginaire, énoncé/énonciation, codes et poétiques) et que nous allions retenir, non pour définir le fait poétique, mais pour l'interroger.

Anne Viguier décrit ici ces catégories et leur mode d'utilisation en cernant par quoi passe aussi le poétique. La lecture de ce document éclaire à la fois nos synthèses sur les quatre "genres" retenus et celles qui concernent les questions que nous avons rencontrées (effet de réel et d'imaginaire, les modèles scolaires). F. SUBLET

III.1.1. Les catégories auxquelles nous nous sommes arrêtées résultent d'une confrontation de procédures analytiques détaillant nombre de textes et s'y révélant opératoires. Mais toutes renvoient à un mode de fonctionnement effectif des textes -car c'est là que nous avons choisi de chercher le lieu et le propre du poétique-. Elles se veulent un moyen de les interroger, elles sont mobiles ; de pertinence variable, non de les enserrer dans un carcan de réponses rigides. Ce n'est pas une grille de décodage mécanique. Ce sont des séries de points de vue relatifs. Relatifs non au sens d'accessoires ou secondaires, révélateurs d'une éclectisme impressionniste -mais relatifs les uns aux autres, à mettre en relation les uns avec les autres. Et si notre investigation est incomplète, c'est pour les raisons invoquées plus haut...

III.1.2. Les catégories qui semblent venir en énumération les unes après les autres ne se situent sur une ligne de progression linéaire, ou parallèle. Complémentaires, elles opèrent à des niveaux différents, parfois s'emboîtant et se déboîtant les unes par rapport aux autres.

- Énonciation, narration, description renvoient à des catégories du discours -catégories génériques et générales -. Nous verrons plus loin la raison de ce choix.

- La recherche des effets de réel et de fiction touche à une interrogation sur les valeurs de sens des éléments de contenu et sur leur mode d'insertion en texte. Et la notion même de "fiction" évoque à la fois un contenu (lié à l'imaginaire au fantasmatique, etc...) et l'organisation de ce contenu.

- Avec la mise à jour des codes poétiques (maîtrisés ou non, intériorisés ou non) on entre dans le domaine d'une rhétorique qui gère et institutionnalise la transformation du discours en discours "littéraire conventionnel ou spécifique.

A l'intérieur des textes tels qu'ils se présentent à nos yeux les différentes catégories se croisent et se combinent soit partiellement soit totalement. Reste à voir d'où est généré l'effet poétique et quel il est - s'il provient de tel ou tel lieu- ou d'un carrefour (ex. : croisement des effets de "fiction" et de "codes poétiques", clichés, etc...).

III.1.2.1. Puisque le poète se sert des "mots de la tribu", que tout texte s'inscrit dans et par la langue, nous avons retenu une série de catégories (énonciation, description, narration) qui sont d'abord des catégories du discours propres à l'analyse de tout énoncé et pas spécialement d'énoncés dits "poétiques". Si elles sont pertinentes, elles le seront indirectement, latéralement, manifestant à la fois un lieu d'existence du poétique et peut être en orientant tel ou tel caractère.

III.1.2.2. L'énonciation désigne la condition de production du discours -les modes d'implications du sujet dans son propos : implication directe et visible par le biais d'éléments linguistiques immédiatement isolables et repérables = pronomination, actualisateurs, etc...

Implication indirecte mais toujours lisible dans la structuration même du texte, le choix et l'agencement des figures, etc... L'énonciation suppose à la fois l'implication du sujet et l'appréciation de son propre discours, le retour explicite ou implicite sur l'énoncé... On semble très loin du poétique...

Mais on peut ici questionner les modes d'énonciation car une certaine tradition, certains moments de l'histoire ont présenté et ressenti comme poétique, de façon particulièrement forte, le lyrisme personnel, c'est-à-dire la célébration et la mise en avant du moi, du sujet, dans son affectivité et son émotivité... L'inscription vive du sujet joue-t-elle alors comme cause, comme condition d'une poétique ?

Ainsi, pourra-t-on s'interroger sur le lien entre subjectivité et poétique, non le tenir pour une évidence ou une nécessité - on cherchera à qualifier cette relation et questionner une certaine conception de la "créativité" et de la "poésie"- = les textes permettent-ils de distendre la chaîne "immédiateté" du je de l'enfant (voir spontanéité) → créativité → poéticité ...

L'énonciation est-elle le canal-contingent ou nécessaire-d'un effet poétique ? Elle ne constitue pas à elle seule un facteur du poétique, elle se combine à d'autres catégories, et nous n'en avons pas développé une analyse plus séparée.

(En tout état de cause, une lecture d'ensemble nous montre que les procédés d'énonciation immédiate induisent la narration directe d'un vécu -souvent lié à la peur ou l'admiration... Ils ouvrent sur un récit au premier degré, voire naïf -qu'il s'agisse de mise en scène du "réel" ou d'imaginaire... comme s'il s'agissait de forcer une porte... Comme si cette médiation du "je" lorsqu'elle est fréquente et répétitive dans un texte manifestait une pesanteur sauf lorsque l'anaphore régulière en refrain trace un rythme "la nuit m'inspire" (WIA.) ouvre à l'évocation fugitive.

III.1.2.3. L'examen du recours à la narration -catégorie de l'énoncé, du récit,- permet de chercher s'il s'y rattache une certaine typologie poétique. Le rapport au temps s'y double d'un rapport au réel et/ou à l'imaginaire. Est-on dans une poétique du continu (fluidité des enchaînements, appuyée éventuellement par des récurrents sonores et rythmiques)., où peut faire irruption l'insolite ? Est-ce le lieu des à-plats de la banalité ?

Plus largement, est-on dans une poétique du contenu - contenu codé -quotidienneté du vécu, enchaînements oniriques-qui se coulerait de préférence de certaines formes (très métamorphose - narration etc...) ? On aborde ici également aux frontières de la fable et du conte ; à l'ancestrale parente du conte et de la poésie communiquant non point tant par un type de contenu -comme on pourrait le croire- mais par de communes structures narratives et répétitives...

III.1.2.4 Quant à la description qui opère un suspens du temps, et met en œuvre un certain nombre de figures, qui se meut dans un espace textuel, nous fait-elle toucher à une poétique de la "forme" - forme devenant sa propre substance ? Mise en forme d'associations, codes, - conventionnelles ou originales - domaine des images et / ou des clichés - est-elle l'objet d'une maîtrise individuelle ou l'écho conscient ou inconscient d'un apprentissage ? Est-elle prétexte à une élaboration plus ou moins individuée ? Poétique plus "impersonnelle" est-ce le lieu d'élection des codes culturels ou le lieu de l'invention ?

III.1.2.5. Caractériser les effets de réel et/ou de fiction ce n'est pas seulement indiquer un contenu... C'est le situer = quel type de réel ? Comment fonctionne-t-il ? (le vécu anecdotique / quotidien/ insolite- l'affectif dans ses mouvements et ses points d'ancrages - mère/bestiaire//sentiments etc... = ici on frôle le fantasmatique...). L'imaginaire de quoi est-il peuplé ? Présente-t-il des constantes, des variables ? Joue-t-il "poétiquement" par lui-même = a-t-on là ranimation du poétique, un point de départ favorable ou défavorable ? Comment des effets de réel/et de fiction se combinent-ils avec/dans les catégories précédentes -et dans ce rapport, quel est l'élément poétique moteur ? Là encore sans doute y-a-t-il lieu de distendre l'automatisme de la relation imaginaire/poétique...

III.1.2.6. Les codes poétiques traversent toutes les catégories précédentes. S'y rassemblent à la fois des codes culturels (l'enchaînement des associations-images-clichés ; comment jouent ici les modèles scolaires et autres ?)...

des codes formels
(tradition poétique = strophes, rythmes, rimes = tous effets prosodiques quête des comparaisons et images, etc...).

Le recours aux codes joue-t-il comme obstacle ou comme tremplin de la réalisation poétique ? Y-a-t-il lieu de disjoindre les effets connexes aux codes culturels/aux codes formels ?

Les codes poétiques sont-ils les voies de la communication et de l'individualisation du message poétique ? Sont-ils contraignants ou flous ? Opèrent-ils différemment à travers une pédagogie traditionnelle et une pédagogie rénovée ?

Sont démultipliées plutôt que closes les questions.

III.2. Présentation des catégories

III.2.1. Récits non poétiques

Jacqueline SAINT-JEAN

Trois textes, à des degrés divers, ont motivé cette "appellation". Ce sont des récits, "textes référentiels à déroulement temporel" selon la définition de Todorov, mais des récits embryonnaires, sans intrigue ou "processus de transformation" manifestes tels que nous en trouverons par exemple dans la série intitulée "Fictions".

Ici, peu de traces de description "suspension du temps". Ce sont donc des "narrations" pures dont le contexte accidentel est la nuit, non pas la nuit, mais une nuit circonstancielle précise "la nuit de mercredi" simple repère temporel et référentiel prétexte au récit d'un événement vécu par l'auteur, ou du moins présenté comme tel.

La structure de ces 3 textes est donc de type nettement chronologique articulée par des indices temporels fréquents = après ... après... vers 11 h... la nuit d'après..., plus ou moins précis selon la maîtrise de l'enfant, visiblement mal assurée en ce domaine. Les temps utilisés tantôt s'organisent par rapport à la situation d'énonciation avec dominance du passé composé (BOU.)* tantôt cherchent une chronologie plus objective situant les événements les uns par rapport aux autres avec dominance du passé simple (AIR.)*.

Le déroulement temporel est parfois interrompu par une amorce de dramatisation = dialogues d'AIR. Malgré une distanciation sensible comme celle du texte d'AIR., "l'effet de réel" est ici très manifeste : un événement vécu, clairement situé dans le temps, des actants familiers connus identifiés (mes cousins, ma grand-mère, etc...) des champs de réalité quotidiens (foot-ball, dortoir, bataille de polochons) dont la coordination ne pose aucune question, enfin une présence plus ou moins forte de l'énonciation... Souvent directe à travers le Je, le Nous, les possessifs, très envahissante dans le texte de BOU., plus discrète chez SCA., elle n'est plus guère sensible chez AIR. qu'à travers les registres de langue, les exclamations : quelle bagarre ! révélant un narrateur témoin et complice. Il semble que les signes de l'énonciation ne mesurent rien dans ce type de récit sinon la plus ou moins grande habileté à transposer un vécu en "histoire". Le code scolaire de la narration semble ici très déterminant. Si à l'école l'enfant opère comme une réduction de son potentiel expressif global, si... les fonctions du langage y subissent une réduction au profit de la seule fonction référentielle (Langue Française n° 13, p. 93) ne peut-on voir ici une identification écriture = narration qui déclenche le même type de textes quelle que soit le stimulus (cf. la consigne donnée pour le mot nuit). La fonction poétique est tout à fait absente. Seul le titre "une nuit blanche en classe de neige" laissait attendre un jeu à partir du signifiant. Le mot nuit, une fois évoqué le cadre, disparaît totalement, absence qui contraste avec sa présence obsédante dans certaines séries de textes. Nulle figure, nulle métaphore. La nuit n'est pas intériorisée. L'expression ne fonctionne pas comme langage. Cependant, on peut être sensible à une coloration assez jubilatrice de ces textes, la nuit devenant une instance permissive, un royaume de Jeu, où s'explorent les interdits. On y boit du vin, on se défoule dans les plumes... La fonction expressive n'en est pas absente.

En conclusion, ces textes sont à dominante référentielle, plus ou moins investis par la fonction expressive, ils peuvent témoigner d'une pratique textuelle réductrice et rien ne permet ici de parler d'effet poétique.

* Les enfants ne sont désignés que par les trois premières lettres de leur nom (ex. DUR. pour DURAND) et éventuellement leur prénom.

BOU. Eric

CM1 A -

Juin 1972

La nuit de mercredi.

Mardi j'ai été voir un match de foot. bal et il y avait un goal qui arrêtait la balle à chaque fois qu'elle allait dans les buts. Le soir soir 1.1. heu^{res} j'étais encore sur le terrain avec mon cousin, après on n'est rentré à chez grand-mère. La fois à samedi le soir. Avec mon cousin et moi et des copains à fabriquer mon cousin. Moïmi m'avait donné cinq francs et j'ai ramené quatre bouteilles de vins blancs et deux bouteilles de vins rouges, on m'a but le lendemain une bouteille de vin avec des copains.

BOU. Eric

Le titre est très représentatif de la catégorie. Sélectif, "la nuit de mercredi", il se réfère à un contexte vécu, il opère un glissement temporel si sensible que le texte s'amorce à partir du mot mercredi comme si la nuit s'estompait sous son syntagme prépositionnel. De fait, le mot nuit s'efface tout à fait dans la suite du récit. Seul écho sémantique, le soir reste associé à des notations temporelles (vers 11h) ou événementielles (a sablé ?).

Le récit, d'une chronologie assez flottante, s'articule sur des charnières temporelles plus ou moins nettes : mercredi, le soir vers 11 h, après... et .. le lendemain. Le jeu des temps assez pauvre, s'organise à partir de la situation d'énonciation (le passé composé est très fréquent) ce qui pourrait faire qualifier le texte de discours plutôt que de récit, d'autant plus que l'énonciation s'y manifeste avec insistance = je -mon cousin et moi-.

Dans cette structure assez lâche coexistent deux champs lexicaux successifs sans grande interférence au niveau du signifiant : celui du football (match - goal - balle - but), celui des libations (vin, copains, boire), la famille (cousin, grand-mère), jouant les intercesseurs au centre du texte. Aucun réseau ne se crée à ce niveau sinon peut être dans la phrase centrale, incompréhensible "La fois à sablé le soir" ? Aucune figure, aucun effet sonore ou rythmique ne semble sensible au lecteur.

Ce texte pourrait répondre à tout autre consigne = racontez un spectacle sportif par exemple. Il est purement référentiel. Il ne questionne en rien le lecteur. On peut le déclarer sans hésitation non poétique.

III.2.2. Les descriptions

F. SUBLET

Définissons la description par opposition avec le récit (au sens de narration), dans la mesure où aucune unité du temps de l'histoire (temps de la fiction, ou temps raconté, ou temps représenté) ne correspond à une unité du temps de l'écriture. Il y a donc "suspension du temps".

I. Descriptions "pures" et narratives

Ce qui nous a tout de suite frappées dans cette catégorie "description" où nous avons classé 29 textes (sur 60) c'est le fait que peu de textes sont des descriptions "pures". Il y a ré-introduction fréquente d'éléments narratifs. Ce qui nous a amenés à faire le classement suivant :

	Descriptions pures	descriptions narratives
sans faits poétiques	BLA. MIL.	ARP. VIL.
	CAI. POR.	BER.
	CAR. POU.	CAR.
	FRO. RIB.	CEL.
	HUG. SIM.	COL.
	JAM.	DEN.
	LEG.	GAL.
	LEV.	GAM.

avec faits poétiques

descriptions pures	descriptions narratives
FUM. GEN. MAR. PON. REN.	CAI. D. MAR.

I.1. Le cadre narratif dans "les descriptions narratives" :

*La description se situe dans un cadre narratif relativement stéréotypé (lui-même lié à un cadrage spatial), qui présente les séquences suivantes :

- 1) c'est le soir et je suis à la maison
la nuit tombe et je sors me promener
ou je regarde à la fenêtre

schéma Jour tombe - dedans opposé à Nuit < sortie dehors
\ regarde dehors

+ DESCRIPTIONS

- 2) un événement survient, qui va déclencher le retour :
- événement angoissant "j'entends des bruits - des pas - des cris...

ou simple constatation que l'heure avance,
... tout s'endort - il faut rentrer

donc on a le nouveau schéma :



+ DESCRIPTION

- 3) Retour à la maison → coucher - sommeil - rêve et éventuellement réveil le lendemain matin.

soit le schéma :



Dans tous les textes "descriptions narratives", nous trouvons au moins la phase 1. Seule une enfant termine son texte sur une description pure (BER.).

N.B. : Dans cette catégorie, nous avons distingué les textes sans ou avec effet poétique.

Et il est intéressant de constater que les deux enfants dont les textes présentent des effets poétiques (CAI. D. et MAR.) sont arrivés à dépasser cette juxtaposition du cadre temporel et de la description en intégrant le récit dans la description elle-même.

Comparons par exemple le début et la fin de 2 textes :

Début : CAR. (description narrative non poétique)

"Il était l'heure - mes parents m'appellent pour souper. J'ai fini de souper. J'attends un moment, papa m'appelle pour sortir dans la forêt. Il était 10 heures et demie. J'entendais des cris d'oiseaux (etc... la description se poursuit).

MAR. : Je me promenais avec mes parents en forêt. Nous distinguons quelques étoiles. Il faisait nuit. Dans la forêt tout dormait. Tout était calme.

FIN CAR : ...nous rentrons quand même à la maison, nous jouerons une partie de cartes.

MAR. : Tout le monde se couche et s'endort dans un profond sommeil d'une belle nuit.

Dans le texte de MAR., le thème narratif "sortie" "événement" et "retour", pour se coucher se conjugue avec celui de la nuit :
-cf. la juxtaposition immédiate, au début, de la promenade et de la nuit c'est-à-dire une figure de parataxe. D'autre part, la première phrase entre directement dans la sortie nocturne et installe le lecteur dehors et la deuxième phrase dans la nuit.

- le GN "belle nuit" devient le GN qualifiant de sommeil, manifestation évidente du lien entre l'événement (sommeil) et la description (belle nuit) De cette union naît une métaphore qui réactive la collocation "s'enfoncer dans un profond sommeil" et qui fait de la nuit le lieu, l'espace même du sommeil.

Ce cadrage narratif dans les textes d'enfants a probablement plusieurs causes. Deux nous semblent importantes :

a) la difficulté des enfants de cet âge à se passer de repères temporels et à entrer directement dans une description qui suppose :

- l'arrêt du temps, qui implique une dissociation du temps de l'histoire de celui de l'écriture.
- l'indétermination du temps, qui peut être ressentie comme angoissante.

b) plus sûrement, l'influence de modèles d'écriture véhiculés par l'école.

Nous pensons plus aux modèles de la rédaction scolaire qu'aux modèles littéraires proposés aux enfants sous formes d'extraits, où justement on isole facilement un passage descriptif de son contexte narratif.

En effet, dans le genre même de la description scolaire, on demande à l'enfant d'introduire sa description par une narration qui la justifie, et l'oriente. Car si la narration donne l'effet d'un cadre spatio-temporel réel, elle véhicule aussi un autre objectif : permettre d'insérer dans le texte des impressions ou des jugements de valeur, grâce à la présentation initiale d'un événement qui va orienter la description.

Un récent manuel "Comment apprendre à rédiger" (Larousse 1974), ne laisse aucun doute sur ce point. Dans le chapitre 1, intitulé "qu'est-ce que rédiger ?", les auteurs présentent deux rédactions d'élèves de 5ème qui devaient répondre au sujet suivant : "Faites le portrait de votre meilleure amie". Les auteurs soulignent "la première a fait une simple description : les détails qu'elle donne ne servent pas à démontrer son jugement ni à communiquer une impression ; elle a eu la note de 06/20".*

Voici le texte en question :

"Ma meilleure amie porte des cheveux bouffants blond et roux qui retombent en ondulant sur ses épaules. Ses yeux ont le bleu du ciel, et quelques taches de rousseur sont disposées sur ses joues à peine colorées. Elle étudie soigneusement ses leçons, écoute attentivement ses professeurs. Pour les jeux, elle s'amuse beaucoup avec moi comme avec toutes ses camarades. Elle est gentille avec toutes les élèves de la classe et c'est vraiment mon amie préférée".

A cette première description dévalorisée, les auteurs en opposent une qui a obtenu 16/20 et écrivent à son propos : "La seconde ne se contente pas de décrire, chaque détail physique est l'occasion d'un jugement, d'une pensée ; ainsi, dans la première rédaction, les cheveux sont blonds et roux ; dans la seconde, les cheveux courts et noirs accentuent la malice de la petite fille. Et nous retrouvons dans ce portrait le fameux cadrage temporel justificatif de la description : "c'est la fin de l'année scolaire. Toutes heureuses nous sortons de l'école. Comme j'avais longtemps attendu ce moment ! Une seule chose me préoccupé cependant : être privée pendant trois mois du sourire et de la vitalité de mon amie. En chemin, je ne cesse de la regarder"... Suit la description qui est en effet une alternance de notations physiques et psychiques du type "ses yeux vifs noirs, pétillants de malice, laissent imaginer sa vitalité". Un événement en cours de description sert à accentuer cet aspect malicieux Puis l'enfant reprend son cadrage temporel : "Hélas, nous arrivons à l'endroit où il faut nous séparer", et sa conclusion qui lui sert de morale, et qui "colle à" la situation de séparation : "C'est une amie dévouée et sincère qui ne m'abandonnera pas lorsque je serai seule, elle sera là pour me reconforter et me donner du courage".

Les auteurs de ce manuel, qui ne font que reprendre des habitudes scolaires bien connues (et décrites d'ailleurs dans les I.O. de 1938), concluent en écrivant :

"Faire une rédaction, c'est donc répondre à la question que l'on vous pose ; il faut décrire si l'on vous demande "Décrivez" ; il faut raconter si l'on vous demande "Racontez" ; mais c'est aussi répondre à une question que l'on ne vous pose pas : "dites ce que vous pensez, traduisez le mieux possible ce que vous avez ressenti".

Quelles sont donc les questions implicites inscrites dans la description scolaire ?

* souligné par l'auteur de cet article.

- Ne vous contentez pas de décrire : dites vos sentiments, impressions et pensées au maître-lecteur. (Et ainsi oubliez que l'expression elle-même est source de sens, multiples, sans avoir besoin d'être explicitées pour le lecteur, qui devrait être actif devant le texte).
- Que ces jugements et sentiments, soient acceptables devant le Bien, lié au Beau. L'admiration et l'enthousiasme seront à cultiver tout particulièrement.
- Ne vous contentez pas de décrire : démontrez, justifiez, soyez clairs précis et corrects. (Ne vous donnez pas le droit d'avoir un point de vue réellement personnel) qui oriente la description elle-même et son expression, ne vous abandonnez pas au plaisir de la description pour elle-même).
- Et surtout n'oubliez pas que le maître est votre seul destinataire et que la fonction de votre texte est de permettre de juger la qualité de votre langage (et si la description scolaire relevait du métalangage).

Certes, les I.O. de 1972 introduisent dans les textes écrits la notion de situation de communication réelle (on écrit parce qu'on a besoin de transmettre un message à un destinataire commun, le texte écrit pouvant avoir diverses fonctions). Mais en mai 1972, elles n'avaient pas encore paru, et on peut supposer qu'il faudra un certain temps avant qu'une nouvelle pratique de l'écrit s'institue réellement à l'école.

I.2. La nuit comme parcours-cycle de la nuit :

La nuit peut être considérée comme un moment qui forme un tout (nuit opposée à jour), comme le lieu même d'une évolution : on passe du jour à la pénombre, puis à la nuit, aux premières étoiles etc... Et la lune est l'horloge de la nuit. On va donc trouver, de par le thème proposé dans la consigne, une temporalité de la nuit elle-même, qui peut en outre s'intégrer dans d'autres relations temporelles. Et on aura des systèmes d'oppositions temporelles :

- dans la nuit : la nuit arrive - tombe/passe
- de la nuit au jour : les étoiles disparaissent
le soleil se lève.
- d'une nuit à l'autre :
"Ce soir la nuit reparaitra/comme toutes les autres nuits"
- des nuits d'été aux nuits d'hiver
"Les nuits d'hiver sont froides et noires/
Les nuits d'été sont claires.
- des nuits d'ici aux nuits d'ailleurs
(conjugaison de l'espace et du temps)
"En Amérique, il fait au contraire jour,/puis bientôt la nuit arrive dans ce pays lointain où on s'endort paisiblement".

On peut donc dire que le choix de ce thème inducteur portait aussi la plupart des enfants à des narrations de la nuit.

- les descriptions "pures" sont donc des récits de la nuit, mais avec très peu d'éléments narratifs extérieurs à la nuit elle-même.

- les descriptions narratives montrent elles aussi ce déroulement de la nuit, mais à travers des éléments narratifs (cf. cadre narratif I1.) extérieures à la nuit elle-même, se situant dans la nuit.

I.3. L'utilisation des temps :

* descriptions "pures" : utilisation presque générale du présent - temps du locuteur qui écrit et vit dans la nuit, dans le même temps (présent : temps du procès en cours de déroulement et en contact avec le moment de la parole). Aspect inaccompli.

Parfois ces textes finissent sur :

- un imparfait, témoignant d'un recul du scripteur par rapport à un présent.

ex. : FUM.

- soit sur un futur (immédiat ou pas, qui correspond à la profération d'un projet).

Un seul texte, celui de MAR., classé dans les descriptions pures, adopte les temps du récit (passé simple/imparfait). Nous aurions pu d'ailleurs le classer dans les textes narratifs, dans la mesure où on y retrouve le cadrage narratif typique :

- 1) "un jour qu'il faisait nuit, je me mis à la fenêtre
+ description
- 2) Tout à coup, j'entendis un bruit
- 3) Je vins coucher en pensant à cette belle vue de nuit en été.

Nous l'avons cependant maintenu dans les descriptions pures dans la mesure où la description l'emporte très largement sur la narration. Mais il est intéressant de constater que les marques du récit au niveau de la structuration des séquences (cadrage du récit) vont de pair avec une utilisation des temps.

* descriptions narratives : on va retrouver :

- le couple du récit : passé simple/imparfait

- les couples du discours : (présent/imparfait

ou (

(présent/passé composé

avec des larges passages au futur, dans un texte.

- un seul texte, celui de CAR. D. est au présent (et ici encore, on peut constater que ce texte aurait pu être classé dans les descriptions pures, dans la mesure où il y a superposition du récit de la nuit (la lune brille, s'en va)

de la mère (qui

vient et s'en va).

Notons que certains textes, commencés comme des récits (sens opposé à discours), avec le passé simple et l'imparfait, se terminent comme des discours.

Ex. : MAR.

Ce passage ne semble pas fortuit, car il correspond à un changement, global du texte.

cf. : "Brusquement, un cri de chouette me fit sursauter/ Mais papa murmure : il ne faut pas avoir peur, c'est une chouette. C'était une nuit où il faisait tiède. Nous nous sommes perdus (...) Mais bientôt nous voyons...etc."

Ce retour brusque au présent semble rejeter dans un passé coupé du locuteur l'événement angoissant, et avec l'irruption du présent c'est aussi l'arrivée dans le présent même du scripteur, d'un élément rassurant qui permet d'ailleurs l'entrée dans une autre pratique du langage, plus poétique.

Et inversement, un texte commence comme un discours et se termine en récit.

GAM. P. :

Début : "Nous habitons une villa et chaque soir nous nous promenons. Ce soir là tout était calme"

Fin : "Bientôt il fallait aller dormir, alors Sophie et ses parents allèrent se coucher".

Ce passage au récit s'explique probablement par la dernière phrase où on sent que ce qui commençait en discours avec effet de réel, se finit comme un récit avec effet d'imaginaire, du moins aux yeux de l'enfant (cf. la fin "Au revoir. La belle soirée que nous avons vue hier soir, un vrai rêve !"), où on revient à un discours avec le passé composé.

I.4. Les repères temporels à travers les déterminants :

* descriptions pures : il s'agit la plupart du temps de la nuit (14 textes) en général ou d'une détermination de la nuit très vague (4 textes).

ex. : "Cette nuit là n'est pas comme toutes les autres nuits. Quelques voitures passent..." FUM.

"Un jour qu'il faisait nuit, je me mis à la fenêtre. Les étoiles brillaient..." MAR.

"Une nuit d'été est jolie, très jolie à voir": HUG.

" Les nuits d'hiver sont froides et noires". LE G.

* descriptions narratives : même si on garde parfois le déterminant la, (BER. : "C'était la nuit, j'étais dans ma chambre, je n'arrivais pas à dormir"...), un ensemble de circonstances servent à déterminer cette nuit là et l'isolent par rapport à d'autres.

Ce caractère anecdotique d'une nuit particulière n'a pas permis facilement l'émergence du poétique (2 descriptions sur 9 présentent des caractères poétiques, alors que cinq descriptions "pures" de la nuit sur 13 ont été classées "poétiques"). Le genre même de la description narrative (qui est probablement le plus fréquent chez les enfants) pose donc un certain nombre de problèmes et ouvre des pistes de recherche :

Pourrait-on faire une étude plus précise sur :

- 1) la thématique des récits de la nuit ?
- 2) la structuration des séquences narratives (séquences qui s'enchaînent s'enchâssent...)
- 3) les modèles scolaires du récit, et l'influence déterminante d'une certaine longueur, (texte court et clos) sur la structure même du récit scolaire. Les modèles scolaires comme frein d'une maîtrise du temps...
- 4) la comparaison entre le temps de l'histoire et celui de l'écriture qui permettrait de voir si les enfants arrivent à prendre des distances par rapport au temps "réel". (cf. la constatation que depuis le XIIIème siècle la littérature populaire est une littérature qui respecte la chronologie réelle = littérature d'almanachs - calendrier, etc...).
- 5) cette prise de distance par rapport au temps serait à mettre en corrélation avec l'âge (aspect génétique) et le milieu socio-culturel, (dont le rapport au temps marque l'enfant).

II. La présence directe du locuteur dans le texte

* les descriptions pures présentent très rarement le "je" du locuteur

(HUG. : texte où court constamment le "je").

2 textes utilisent le "je" mais uniquement pour introduire la description.

ex. : SIM. "Le soir , quand je regarde le ciel,
un ciel couvert d'étoiles,
avec sa grosse lune, qui nous éclaire, je suis tout
joyeux".

et le reste du texte n'utilise plus le je.

* par contre, les descriptions narratives utilisent toutes le je (à part une qui utilise le "on")

On peut émettre l'hypothèse que dans les textes poétiques avec absence du je, la présence du scripteur se manifestera plus par d'autres faits de langage, par une vision personnelle de la nuit (cf. plus loin les éléments poétiques VI).

III. Beauté du texte et beauté de la nuit

Dans de très nombreux textes, les enfants pour répondre à la consigne "faites un texte sur la nuit "beau à voir, à entendre, à dire"... ont en fait décrit une belle nuit, comme si une qualité du texte ne pouvait pas exister en dehors même de l'objet décrit. Le mot, c'est la chose = ce qui nous ramène au fond à une conception idéaliste de la poésie, où la belle forme renvoie à une chose belle (et bonne) en soi. La manifestation de l'enthousiasme devant la belle nuit, admirable, remplace l'activité personnelle d'écriture de la nuit. Il est significatif que sur 29 textes, il n'y en ait que 7 avec la présence de faits poétiques tels que nous les avons définis dans notre texte "le message poétique". Par contre, l'admiration devant la belle nuit se manifeste fréquemment :

. soit de façon très directe :

- dans 15 textes, on rencontre la notation directe de la beauté, associée ou non à des structures de phrases emphatiques :

- comme c'est beau
- oui, que c'est beau une nuit d'été

- la nuit est belle avec...
- c'était beau à voir
- cette belle vue de nuit en été
- voilà la nuit, la belle nuit qui...
- les enfants qui ont fait de beaux rêves...
- il fait beau rester dehors
- la nuit merveilleuse.

. soit de façon plus indirecte : on rencontre une description féérique de la nuit avec une certaine conception du beau associé au brillant et à l'éclatant. Le riche fait beau : il y a là un autre stéréotype très présent dans les textes d'enfants (et véhiculé pas seulement par l'Ecole...)

ex. : BLA "La lune... les étoiles... est un spectacle féérique. Les étoiles scintillent dans la nuit brune".

fin du texte : "Adieu ! songerie adieu ! êtres étranges, adieu ! Splendeur".

N.B. : Ici encore, on peut dire que les textes avec effet poétique "traitent" autrement de la beauté du texte.

- soit ils intègrent ce terme dans la structure générale du texte

ex. FUM. : leitmotiv créé par la répétition de beau à quatre endroits différents et importants :

- 1) description terminée par "comme c'est beau !" neige vent
 - 2) petit événement dramatique - libération de la tension.
 - 3) description - retour au calme.
 - 4) lever du rideau devant le spectacle final
 - 5) recul du scripteur = tout ce beau paysage, car le matin arrive"
- Passage du présent à l'imparfait, et reprise des deux emplois de beau avec l'imparfait.
- "cette nuit était belle, il neigeait, il y avait beaucoup de vent".
- "comme c'était beau !".

Cette répétition renvoie à une organisation particulière du langage.

* ainsi, l'attaque du texte est faite avec un effet de suspense :

"Cette nuit n'est pas comme toutes les autres nuits!" L'effet d'attente traverse les stéréotypes qui vont suivre : "Quelques voitures passent. Il y a du vent, il neige, les feuilles voltigent ; la neige est étalée sur les toits".

Cet effet de suspense est maintenu jusqu'au lever de rideau final.
"Il ne neige plus. Tout à coup, on découvre un beau paysage, car le matin arrive".

L'enfant a construit lui-même par le langage, "le beau paysage", au lieu de le présenter d'abord comme "admirable".

. la structuration globale du texte, en parataxe juxtapose et fait s'entrelacer les notations météorologiques la description d'éléments (en mouvement (ou stagnant

(accompli-inaccompli)

donnant au texte un jeu rythmé de mouvement et de stagnation.

Les notations du type "il neige", "il ne neige plus" sont intégrées à un autre événement (l'histoire du petit chien qui aboie de toutes ses forces) et à la libération d'une certaine tension.

. l'angle de vision du scripteur est très présent : description de haut en bas, puis vision globale du beau paysage.

Le texte de PON. est lui aussi bâti sur une accumulation d'éléments créant un rythme répétitif, à partir de "beau" :

"La nuit est belle avec ses chouettes, ses chauves-souris avec les lézards, avec les bruits d'oiseaux. Cela est beau à voir, à écouter...

Fin du texte : "La nuit est belle".

L'enfant joue manifestement sur la répétition en début et fin de texte de la même formule, et sur le fait que beau sert d'embrayeur pour des énumérations.

- soit en disant la beauté de la nuit et en l'associant à une recherche au niveau de l'expression.

ex. MAR. - jeu au niveau du rythme

(1) "Les arbres se laissaient aller, il n'y avait
(2) pas beaucoup de vent. Les fleurs étaient
(3) belles, et bougeaient, (3) remuaient, (3) un moment
(5) après, elles commençaient à s'endormir".

(4)

(4)

ex. 2 : REN. - jeu au niveau de métaphorisations.

"Voilà la nuit, une belle nuit qui s'incline
dans les étoiles. Les oiseaux dorment au fond de
leur nid. La bise coule doucement."

Noter aussi :

. l'utilisation des liquides qui anticipe sur la fluidité de la bise
. la place de belle dans un GN qui reprend le "voilà la nuit" et qui s'accompagne d'une métaphore.

IV. LES STEREOTYPES DE LA NUIT

Nous entendons par stéréotypes :

- d'une part, les phrases ou éléments de phrases tout faits et figés que l'on retrouve dans ces textes plus ou moins fréquemment (collocations)
- d'autre part, une certaine thématique de la nuit, souvent redondante (cf. article de M. Sandrini et J. Alberton). Il y a redondance lorsqu'on ne donne, dans le message, aucun élément nouveau par rapport au référent.
ex. : les étoiles brillent, scintillent.

* les constituants de la nuit : étoiles - astres - ciel.

Ex. : les étoiles scintillent, brillent, éclairent, dansent, se promènent, s'allument, disparaissent, partent.

les étoiles dorées, blanches
la grosse, la petite étoile.

on dirait des diamants jaunes
ça faisait comme un chariot.

* le "passage" de la nuit : (cf. plus haut : cycle de la nuit)

* les lieux de la nuit : il ne s'agit pas ici de collocations, mais de la permanence d'un certain nombre de lieux associés à la nuit (point de vue thématique) =

- ciel - air
- forêt - arbres - sous-bois
- champs - herbe - campagne
- sol - neige - Dehors
- rivière - mare - étang - mer
- ville - village - rue

Univers de la nuit associé surtout à celui de la nature, dans ce qu'elle a de mystérieux, en particulier (cf. mots soulignés).

- maison
- caravane Dedans
- chambre

Univers où le dehors l'emporte sur le dedans, et où la frontière entre le dehors et le dedans est la fenêtre de la chambre.

* les actes familiaux, et/ou familiaux dans la nuit :

- il faut se coucher
- les promenades avec les parents ou les copains
- les jeux dans la nuit
- les adieux avant de dormir
- le rêve
- le réveil
- le départ à l'école.

Ces thèmes passent par l'utilisation de phrases stéréotypées.

ex. : il fallait retourner se coucher
il faut arrêter de jouer.

* le sommeil :

- "il fallait aller dormir..."
- "je n'arrive pas à dormir..."
- "tout le monde se couche..."
- "les gens regardent la télé ou dorment"
- "les oiseaux blottis dans leur nid dorment tranquillement..."
- etc...

* les bruits opposés au silence :

- on entend les oiseaux de nuit et les grillons, le coq, le coucou, les chouettes, les pies,
- on entend des cris, des pas
- le hibou, hulule, chante
- un cri de chouette me fit sursauter
- les biches brament
- les branches cassent

- aucun bruit
- tout est calme - tout se tait
- le silence règne
- dans le silence profond
- le calme infini.

* lumières et couleurs (autres que celles des astres) :

ex. les lumières s'allument
s'éteignent
s'éclairent
la ville est pleine de lumières.

* les animaux (cf. leurs cris plus haut) :

- on entend les cris des animaux suivants : chat, chien, biche, oiseaux, pies, chouette - hibou, coq, grillons.
- leurs actes ou mouvements : le chien passe - lui courait après - fouille une poubelle
le chat va à la chasse, il attrape souris et mulots et petits lapins.
les écureuils sautent sur les arbres, des noisetiers
un lièvre saute
un lapin courait à toute vitesse
des mésanges couvraient de leurs ailes leurs petits.
des oiseaux qui allaient bientôt fermer leurs yeux
les lapins se réveillent, se réunissent dans la cour
et voici la bête cruelle, la chauve-souris. Elle vole au-dessus de l'étang.

* les végétaux :

- les tulipes se fermaient
- les nénuphars flottaient
- l'herbe douce.

* les éléments météorologiques :

- le vent souffle (plusieurs fois)
- la pluie tombe
- il neige (plusieurs fois)
- le brouillard remonte

Remarques :

1) il semble que les stéréotypes culturels véhiculés par l'école jouent beaucoup au niveau des bruits et des animaux = car on peut supposer que peu d'entre eux correspondent réellement à une expérience vécue par l'enfant. Mais ce sont les signes culturels de la nuit qui permettent probablement aux enfants, par stéréotype interposé, d'exprimer leurs émotions (cf. la peur de la nuit avec les oiseaux nocturnes, ou le désir de sécurité, avec les mésanges qui couvrent leurs petits de leurs ailes).

2) dans les textes où les faits poétiques sont présents, les enfants arrivent à utiliser ces clichés en les réactivant. Ils leur servent alors de tremplin à une expression personnelle.

ex. : MAR. par association de deux clichés

"Tout le monde se couche et s'enfonce dans un profond sommeil d'une belle nuit". Ce dernier GN change la valeur du cliché, car tout à coup le sommeil peut être à la fois celui des gens et de la nuit.

ex. : CAI. D. par répétition

"Je regarde la lune qui brille, qui brille".

La répétition casse le cliché, fait exister réellement "qui brille" et au milieu du texte reprise avec :

"Je m'endors, je pense toujours à la lune qui brille, qui brille".

Cliché qui ponctue le texte, un peu comme dans le texte de FUM., avec la répétition de beau (cf. plus haut).

ex. : GEN. par métaphorisation (animisme)

Le texte part d'un double cliché

- la lune sourit
- les étoiles dansent

Mais l'enfant prend ces clichés au pied de la lettre :

- la lune entre dans une relation affective et lumineuse avec le nuage.

- les étoiles dansent réellement, fuient en tourbillonnant, leur fuite correspondant à la fuite de la nuit et à la fin du texte, à une séparation où les relations se sont multipliées :

- les étoiles quittent la nuit
le scripteur
le lecteur
- le scripteur quitte le lecteur

"Madame la lune,

du haut des cieux nous sourit.

Elle trouble ce nuage sombre, qui s'étend de plus en plus. Tandis que, encore plus haut, les étoiles dansent, dansent, sans cesse et tournent sur elles-mêmes jusqu'au matin où il faut partir, disparaître, où il faut se quitter".

ex. : REN. par métaphorisation

"Voilà la nuit, une belle nuit qui s'incline dans les étoiles".
(on peut supposer que le cliché "la nuit tombe" "lentement" est sous-jacent à cette image.

Or, au milieu de texte on trouve

"tout à coup, une rafale de grélons se mit à tomber"

et à la fin :

"et maintenant, la nuit va tomber lentement et bientôt le jour va se lever".

Dans ce contexte, la nuit tombe).

1) a le sens inverse du sens habituel et signifie "elle s'en va"

2) garde le sème "être entraîné au sol" en opposition avec "s'incline dans les étoiles", qui impliquait un mouvement gagnant le ciel.

ex. : POU. par accumulation insolite d'éléments

"La nuit est belle avec ses chouettes, ses chauves-souris, avec les lézards, avec les bruits d'oiseaux".

La seule présence, tout à fait insolite de "lézards" casse la série des autres clichés.

Le texte se termine de façon identique :

"Il y a des maisons abandonnées

et des arbres morts, le ciel bleu, la lune

en forme de croissant".

V. LES STEREOTYPES DANS L'ACTE MEME DE LA DESCRIPTION

1. Encadrer la description par une narration
(cf. plus haut I.)

2. Les matrices descriptives

- matrices sensorielles avec prédominance de la vision et de l'ouïe.

- . je regarde
- . je vois
- . je fixe.....
- . j'entends....

Certains verbes peuvent d'ailleurs renvoyer à la vue ou à l'ouïe :

- . j'ai reconnu...
- . nous distinguons...

Ces verbes servent en général à introduire la description ou les divers moments de la description après quoi les enfants décrivent directement au présent ou à l'imparfait.

ex. : CAI. Y. : on entend le coucou...
Personne vient nous déranger
Seuls les oiseaux chantent
On entend plus rien.

- combinaison de ces verbes avec des effets d'énonciation :
- 1^{ère} personne du singulier : le narrateur présent = je vois
j'entends
(N.B. : dans certains textes, l'enfant a du mal à se tenir à ce je, qui devient un "il"... cf. GAL.)
- ou au contraire présence du on ou du nous → regard
apparemment plus impersonnel
ex. : on entend - nous distinguons
- Très souvent le on est associé à une modalité du type :
on pouvait { voir
entendre
qui introduit une "prudence" dans l'expression.
- passage à des effets de fiction :
{ . on dirait que...
. on croirait que...
. ça faisait comme...

N.B. : dans les textes à effet poétique, ces stéréotypes se rencontrent très peu, dans la mesure où les enfants ne partent pas de la présence du je dans une nuit précise, mais décrivent directement la nuit dans une certaine intemporalité. Ces habitudes scolaires du je vois/j'entends freinent une appropriation du réel et du langage dans la mesure où l'enfant s'en tient souvent à la description "précise" d'une perception stéréotypée, après laquelle il aura à dégager les impressions et les sentiments.

Les fameuses consignes : "décrivez et exprimez vos sentiments" poussent les enfants à faire des plans du type :

1) je vois / j'entends

+ clichés de ce qu'il faut voir ou entendre et amorce de ce qui pourra être objet de sentiments et impressions.

2) j'exprime mes sentiments et impressions.

Mais un enfant dont l'ensemble du texte n'est que l'explication de l'image figée de la constellation du chariot, arrive à créer au début de son texte un effet poétique en cassant le cliché regarder/voir, tout simplement en utilisant ces deux verbes sans GN2 :

CEL. : "La nuit venue, nous regardâmes par la fenêtre de ma chambre et vîmes".

VI. LES DESCRIPTIONS PURES OU NARRATIVES AVEC PRESENCE D'ELEMENTS POETIQUES.

Nous avons déjà noté dans les cinq parties précédentes comment ils se différenciaient déjà des autres :

* narration fortement intégrée à la description : c'est le changement même de la nuit ou d'événements liés à la nuit qui permet l'avancée du texte.

* Présence du locuteur qui ne se manifeste pas tellement par le "je" explicite, mais par un travail sur le langage.

* Intégration aussi de la beauté de la nuit dans la description elle-même l'affirmation de beauté n'est pas plaquée ; mais née du texte.

* Possibilité de réactiver les stéréotypes qui sont comme des tremplins à la création. On a là sûrement une des caractéristiques fondamentales de ces textes qui passent tous par le cliché, ressenti comme effet de réel.

* Non-utilisation des stéréotypes de l'acte même de décrire.

Ces divers éléments contribuent probablement à permettre que dans ces textes on ressente que l'expression fonctionne en partie comme langage et que jouent entre eux certains niveaux de l'expression et du contenu.

On pourrait alors se demander si le genre même de la description n'induit pas un/des types spécifiques de poéticité chez les enfants.

* Les figures du discours qui jouent sur la juxtaposition de petits détails :

- accumulés (cf. PON.)

- et/ou en opposition (cf. FUM.)

alternance (de l'inaccompli : 3 phrases brèves
(de l'accompli : 1 phrase longue

"Il y a du vent, il neige, les feuilles voltigent,
la neige est étalée sur les toits".

- et/ou en gradation (cf. GEN.) où il y a gradation spatiale et temporelle - (texte cité plus haut, en entier), et description dynamique de la nuit.

1. Madame la lune du haut des cieux nous sourit
2. Elle trouble ce nuage
sombre qui s'étend de plus en plus
3. Tandis qu'encore
plus haut
..... jusqu'au matin où il faut disparaître...

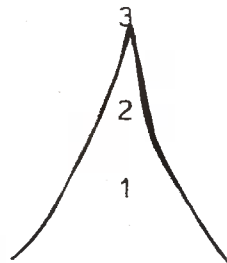
arrivée
du jour

haut



nuit

bas



le texte et son écriture obligent le lecteur à effectuer un mouvement spatial inverse au déroulement du texte, alors que le déroulement temporel de l'écriture suit celui de l'histoire.

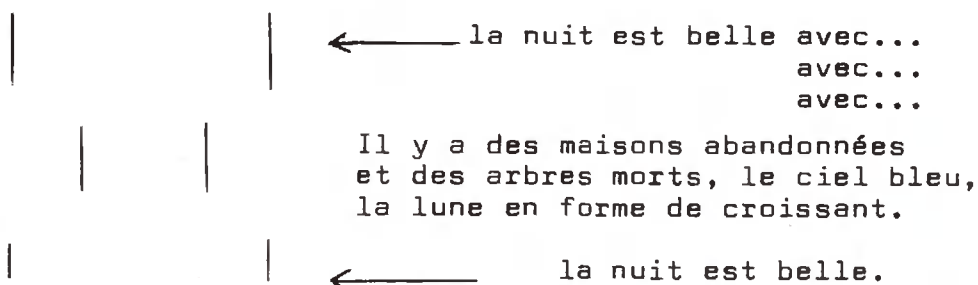
* la plupart de ces textes trouvent leur cohérence dans l'union du thème de la nuit à un autre élément descriptif.

par la médiation d'une (ou plusieurs) sensation, qui organise à la fois la thématique du texte et son expression.

Si nous revenons sur le texte de GEN., nous percevons l'association du thème de la nuit à celui de la lune et des étoiles, par la médiation du mouvement, giration et fuite dans l'espace et le temps.

De même, dans le texte de PON., la nuit est associée à la présence et à l'absence (vie et mort ?). Et curieusement, l'enfant a gardé pour les deux éléments une structure d'énumération, différente d'ailleurs mais a marqué graphiquement la présence et l'absence.

cf. dessin du texte :



Le texte de CAI. D. associe la nuit à la lune et à la mère, avec la sensation d'un mouvement d'éloignement : la mère semble suivre le mouvement de la lune qui "s'en va de plus en plus loin" et "maman s'en va dans sa chambre". Et grâce à cette sensation commune, la lumière de la lune "qui brille, qui brille" est reportée sur la mère, bien qu'il n'y ait aucune notation lumineuse la concernant.

* *

*

Le thème de la nuit, lieu du mystère et de l'inconnu, des transformations et de rythmes divers a pu se prêter assez facilement à cette recherche du langage. Il agit comme une forme dynamisante. On pourrait alors se demander s'il y a effectivement des thèmes plus poétiques (ou du moins plus générateurs de poésie) que d'autres. Nous avons eu, justement dans les années 70-72, notre période "bachelardienne" où les enseignants et nous-mêmes abordions surtout les grands thèmes naturels (l'eau, le feu, l'air, etc...). Et en fait, nous avons essayé de réagir contre cette tendance, car nous sommes persuadés que ce n'est pas une chose en soi qui est poétique, mais le regard que l'on porte sur elle (cf. 7 descriptions / 29 ont seulement des éléments poétiques). Et nous avons porté toute notre attention sur les objets quotidiens en essayant par une nouvelle approche du vécu et par une exploration du langage de les re-découvrir. Un thème comme "la porte" a tout autant inspiré des classes entières, que celui de la nuit, car les enfants ont (re)découvert ses fonctions fondamentales, et leur relation à cet objet.

Patricia GAM.

École de Chambémère

43 - Chambéry

Classe de M^{lle} Marand.

Nous habitons une villa et chaque nuit nous nous promenons. Le soir là tout était calme on pouvait voir des mélanges qui courraient de leurs ailes leurs petits, et dans le ciel était d'un bleu si très foncé et le clair de lune brillait si fort qu'on y voyait presque et autour de sa douce rayon de lune plein d'étoiles blanches à se promener promenaient. La mare, est sale et sombre et les nénuphars flottaient. On pouvait entendre quelque petits se des petits oiseaux qui allait bientôt fermer leurs yeux. Les tulipes du jardin se fermaient bientôt il fallait aller dormir alors Pap. Sophie et ses parents allaient se coucher. Le lendemain matin le soleil était et Sophie devait aller à l'école. /
Voilà belle soirée que nous avons vue hier soir un vrai rêve!

Patricia GAM. (Descriptions narratives sans faits poétiques)

1ère phase du texte (1ère phrase Récit (familial))

La première phrase peut aussi bien introduire une description qu'un récit : "Nous habitons une villa et chaque soir nous nous promenons". On peut cependant la considérer comme un des éléments, du cadrage narratif.

- situation dans le temps : le présent indique un procès en cours de déroulement et en contact avec le moment où le locuteur écrit. Mais "chaque soir" donne sa plus large extension au présent, en le coupant presque du présent réel du locuteur. Présent à valeur de "vérité générale" (qui rappelle les introductions types de devoirs scolaires : "De tout temps, à toutes les époques...").

- situation dans l'espace, représentée en opposition

Dedans	et	Dehors
(nous habitons une ville)		(nous nous promenons)

- l'identification des personnages : "Nous" Qui est-ce nous ?
(le scripteur + parents
le scripteur + autres personnes ?)

2ème Phase (Ce soir-là → se promenait) Description de la nuit (D1)

Grâce à la deuxième phrase "Ce soir là, tout était calme, on pouvait voir des mésanges qui couvraient de leurs ailes leurs petits", il semble qu'on entre dans le récit, avec le repère temporel : "Ce soir là". Et en fait, on se trouve devant une longue description :

* à l'imparfait qui se situe dans le système du récit, opposé au passé simple et ayant la valeur d'un présent dans le passé.

* avec un effacement du locuteur derrière le "on pouvait voir". Qui est ce "on" ? même pas forcément le "je" initial. "Pouvait" est une modalité qui indique à la fois la capacité et la probabilité : on trouve là un cliché rhétorique, prudence d'expression devant une vision qui ne semble pas sûre. Est-ce une façon d'annoncer l'artifice du cliché "les mésanges qui couvraient de leurs ailes leurs petits" ?

* avec une abondance de clichés :

- . les mésanges
- . le ciel bleu
- . le clair de lune brillant
- . rayon de lune
- . étoiles se promenaient

Notons cependant l'organisation en opposition de ces clichés

- . mère / petits
- . sombre / clair
- . immobilité / mouvement

Traversent aussi ce système de clichés des faits d'énonciation :

- . les adverbes très, presque, l'adjectif "plein de..", la locution "si (fort) que..." donnent un caractère d'intensité à cette description.
- . l'utilisation du démonstratif "ce" (beau rayon de lune) signale ce mot au lecteur et oriente son regard.

Ce système de clichés renvoient probablement grâce à ces divers faits, à la fonction expressive du langage = la présence du locuteur qui admire la nuit, se manifeste beaucoup plus par ces moyens que par une présence directe (au niveau des pronoms par exemple).

3ème phase

"La mare est sale et sombre et les nénuphars flottaient".

Description en rupture

Cette phrase présente des effets de rupture, par rapport à ce qui précède, à divers niveaux.

- * Temps : passage au discours (présent), et opposition présent/imparfait.
- * Thème : opposition très nette du

sale - sombre - liquide
brillant - beau - végétal

Cette opposition est bien marquée par le rythme $\underline{6}$ (2/2/2/) // $\underline{7}$ (5/2)

* apparemment, on revient à la description impersonnelle. Pourtant :

- . l'utilisation de l'article défini la qui met sur le même plan la lune, les étoiles et la mère, nous introduit à la fois dans la familiarité et le mystère.
- . l'imparfait qui témoigne du recul par rapport au présent du scripteur "la mare est sale".
- . la place de cette phrase exactement, au milieu du texte et son arrivée inattendue (quant au thème) nous signale aussi son importance.

Cette phrase semble servir de charnière entre :

- 1) la promenade dans la nuit / le sommeil qui vient et le retour
- 2) on pouvait voir / on pouvait entendre.

4ème phase

Description (D2) qui est l'inverse de la D1

"On pouvait entendre" : sorte de contrepoint à on pouvait voir. (Influence des modèles scolaires de la description ; cf. document de synthèse).

- . reprise du thème des oiseaux "quelques petits"... avec accentuation sur les petits
- . introduction d'un nouveau thème : fermer les yeux - dormir - se coucher.

- . introduction du futur immédiat dans le passé qui annonce une reprise du récit : "... allaient bientôt fermer les yeux",..."...le fermaient bientôt".

On est bien là déjà dans le récit de l'évolution de la nuit.

- . retour au récit familial avec le thème du dedans qui réapparaît et qui signale un retour à la maison : "les tulipes du jardin se fermaient...".

6ème phase

Récit familial - Fin.

- utilisation du passé simple → perfectif
- le "nous" puis "on" est devenu "Sophie et ses parents" → recul complet du scripteur.
- introduction du thème de l'obligation, du devoir : "il fallait aller dormir"
"Sophie devait aller à l'école".
et en opposition, thème d'une relative liberté dans la nuit est implicite.

7ème phase

Retour au discours - Impressions admiratives

- Interpellation du scripteur "Au revoir".
- style émotif et évaluatif avec les phrases emphatiques (la belle soirée que..., un vrai rêve).
- retour au "nous".

* ce texte est tout à fait caractéristique des descriptions narratives.

On y retrouve le cadrage narratif traditionnel (sortie - sommeil arrive - retour), la description classique par les perceptions "voir et entendre", perception de clichés de la nuit, suivie de la fin où dominent les impressions admiratives.

Ce mélange de récit et de description, et la nature même du genre de la description scolaire, expliquent peut-être la difficulté de l'enfant à se situer dans l'univers du discours ou du récit. Elle va de l'un à l'autre.

* au niveau de la fonction poétique, malgré tout nous avons trouvé que la présence tout à fait insolite, au milieu du texte, à une place et un moment significatifs, de la phrase "la mare est sale et sombre et les nénuphars flottaient", avait un pouvoir poétique, l'expression fonctionnant réellement comme langage à divers niveaux. Mais l'ensemble du texte ne présente pas des effets de ce genre.

* par contre, outre la fonction référentielle, la fonction expressive nous semble présente à divers niveaux (cf. les faits d'énonciation signalés par exemple).

CAI. Daniel

La nuit

Quand je suis au**ss** ^{de ma fenêtre} ~~bruit~~ ^{de ma fenêtre} ~~de~~ je regarde
de la lune qui brille qui brille et elle
ressemble ^{avec} à un croissant oval et
elle s'élevait de plus en plus
loin après je m'élevait au lit
je me demandais se pose toujours
à la lune qui brille qui brille
maman monte dans ma chambre
elle me dit tu ne dors pas
encore maman se ne dort pas encore
je regarder la lune la haut
dans le ciel bleu maman
s'élevait dans sa chambre.

CAI. Daniel (Description narrative avec faits poétiques)

Ce texte est difficile à classer. D'abord considéré comme une description il semble plutôt s'inscrire dans un schéma narratif embryonnaire, puisqu'une série d'actions s'y succèdent (je suis au bord de ma fenêtre, je m'en vais au lit, je m'endors, maman monte, maman s'en va). Très vite, cependant ce cadre narratif passe au second plan pour le lecteur. Etrange chronologie en effet "je m'endors...je ne dors pas encore". L'emploi du présent dilate aussi chaque moment évoqué. L'absence de charnières temporelles (fréquentes dans d'autres récits) l'apparence lâche du texte sans ponctuation apparente, l'extrême simplicité des structures parfois répétitives (je regarde la lune 2) ou symétriques (maman monte dans ma chambre / maman s'en va dans sa chambre), finissent par créer une atmosphère à la fois floue et rythmée, où le temps se dissout. A première lecture, on note la relative pauvreté du lexique organisé autour de deux pôles : mouvements du regard vers la lune, mouvements de la mère, des associations banales aux allures de clichés (la lune qui brille, elle ressemble à un croissant, là-haut dans le ciel bleu) Mais à seconde lecture, des réseaux se créent, effaçant la banalité apparente. Les mêmes verbes concernent la lune et la mère : elle s'en va / maman s'en va" des reprises transforment le cliché "en foyer du texte "qui brille qui brille" 2 fois répété, le croissant est "ovale" image surprenante, "maternante" "le ciel est bleu", enfin des échos sonores parcourent le texte "bord endors dors "encor" loin lit lune "ovale" [or] [l].

Le tout crée une sorte de magnétisme diffus, demi-sommeil où maman et lune finissent par se confondre. La relation nuit-mère est d'ailleurs forte dans certains textes. C'est assez montrer la fonction expressive très forte dans celui-ci. L'énonciation est envahissante 9 Je, ma chambre ma/man tout l'être semble concerné, (je regarde je pense je dors).

Si bien que ce texte, dans son apparence assez fruste, construit à partir de quelques mots simples (maman, lune, dormir, s'en aller), par une figure centrale peut être inconsciente (maman est la lune, la lumière) par une série de relations lexicales et sonores, réussit à créer une atmosphère, un effet poétique plus sensible que la description ornementale de BLAN. par ex. La fonction expressive réactive ce qui pourrait apparaître comme des clichés.

J. SAINT-JEAN

BLA. Christophe

La nuit

La lune ... Les étoiles ... ^{est} un spectacle
féerique. Les étoiles scintillent dans la
nuit noire. La lune est une grande
boule de lumière qui fait une lumineuse
trouille. Aucun bruit dans la forêt, sauf
des chouettes hulin. Les oiseaux ^{qui} hâtent
les uns contre les autres dorment tranquillement.
Tous est calme les chouettes se taisent.
Les étoiles scintillent de plus en plus on dirait
des diamants jaunes. peut-être il y a des
êtres étranges avec des petite antennes sur
la tête qui sair. En villes les gens
regardent la télé ou dorment. La ville
est éclairée, à Paris en haut de
la tour Eiffel, une lumière qui fait comme
une étoile de plus dans ciel. La campagne
est noir, et la ville est pleine de lumière.
Enfin le soleil se lève et les étoiles
disparaissent ainsi que la lune.
Adieu ! songeais adieu ! Etres étranges
adieu ! splendide.

BLA. Christophe (Descriptions pures sans effet poétique)

Ce texte est classé dans les descriptions.

Pas d'encadrement narratif comme chez MAR. par exemple = on entre directement dans le tableau "la lune... les étoiles...". Le temps semble suspendu jusqu'à l'avant dernière phrase "enfin le soleil se lève", seul repère chronologique. Tous les verbes sont au présent. Tous les SN sont des éléments de la nuit (ou dans la nuit) "les chouettes, les étoiles, les oiseaux, la ville, la campagne". Cependant, l'évacuation du sujet n'est pas totale : s'il n'y a pas d'énonciation directe, le qualifiant "féérique" en 1ère phrase et l'adieu final en invocation larmartinienne à des abstraits soulignent l'enthousiasme qui est de mise dans les descriptions scolaires de la nature, et l'accent mis sur le songe, l'étrange, la féerie sans doute inséparable de la poésie ! "Certains se font de la poésie une idée si vague qu'ils prennent ce vague même pour la poésie" Valéry. Sans aller jusque là, on sent ici la convention, et la fonction expressive est faible.

L'organisation syntaxique juxtapose des phrases simples souvent construites sur le même schéma. Seule une phrase nominale interrompt cette sorte d'inventaire "aucun bruit dans la forêt". La thématique de la nuit, assez conventionnelle, rassemble ici les astres, le bestiaire nocturne (oiseaux, chouettes) et l'opposition ville campagne. Les syntagmes figés sont fréquents : la nuit brune, la chouette qui hulule, les oiseaux blottis, les étoiles scintillent (2) Deux comparaisons et une métaphore cherchent à orner la description : "on dirait des diamants jaunes, une lumière qui fait comme une étoile" et "la lune est une grosse boule de lumière" qui fait une lumière trouble". Les deux comparaisons jouent dans le registre "féérique" la métaphore est peut-être plus personnelle par la notation sensorielle et le jeu des sons, (bul da lymjër) mais elle reste redondante.
(lymjër Erubla)

L'opposition ville campagne reste pauvre au plan du signifiant "la campagne est noire la ville est pleine de lumière". Moins conventionnel peut paraître le détail central écho de science-fiction "des êtres étranges avec des petites antennes sur la tête". Un passage attire l'attention par sa prosodie : "aucun bruit..... se taisent" 7 - 7 - 5 - 6 - 6 - 4 - 5. Rythme balancé, en accord avec le sémantisme.

En conclusion, ce texte, à dominante ornementale, reflète à la fois une imprégnation de codes scolaires (admiration nécessaire, thématique habituelle) et littéraires (échos de Musset, Lamartine en particulier) que la fonction expressive, très faible, n'arrive pas à investir, à dépasser. Quelques effets heureux (métaphore et rythme) ne suffisent pas au message poétique.

Cependant, deux remarques peuvent naître :

- le lecteur enseignant connaît cette thématique, ces images qui n'ont plus pour lui aucune fraîcheur. En est-il de même pour l'enfant ? Ne peut-il recréer naïvement certains "clichés" qui n'en sont pas pour lui ?
- la poésie classique selon Barthes (le degré zéro de l'écriture) "n'était sentie que comme une variation ornementale de la Prose, le fruit d'un art, d'une technique". L'enfant a peut-être été surtout en contact avec ce type de poésie, d'où la nécessité d'élargir l'éventail des textes.

MAR. Béatrice

École de chantemerle.
73 Hambourg
Classe de M^{re} Grand

Rédaction

Une nuit d'été

Un jour qu'il faisait nuit je me mit à la fenêtre. Les étoiles brillait, c'était beau à voir. Avec les maisons presque toutes éteintes et d'autres allumées. Les arbres se balançaient et il n'y avait pas beaucoup de vent. Les fleurs étaient belles et bougeait remuaient, un moment après, elle commençait à s'endormir. Le vent commençait à s'éloigner, l'air était doux, il ne faisait pas très froid, Il n'y avait point de bruit, c'était calme, beau, l'herbe était verte, tout à coup j'entendis un bruit. Vous pouvez vous imaginer ce que c'était beau à voir. Je mis coucher en pensant à cette belle vue de nuit en été.

MAR. Béatrice (Descriptions pures avec faits poétiques)

Ce texte a été classé dans la catégorie "descriptions".

Dans un encadrement narratif, le corps du texte est en effet descriptif, au sens déjà précisé description = suspension du temps.

Une introduction de type référentiel précise de façon comique d'ailleurs le temps (un jour qu'il faisait nuit) et le lieu (je me mis à la fenêtre) annonçant une sorte de contemplation immobile de la nuit. La "conclusion" en forme d'adresse au lecteur à qui on veut faire partager son admiration éprouve le besoin de clore par un détail narratif (je mis coucher ?) et la reprise finale du titre choisi "nuit d'été" "nuit en été". La partie centrale est une description presque pure.

Les phrases, à structure répétitive, ont pour SN les éléments de la nuit, "les étoiles, les arbres, les fleurs, le vent, l'herbe".

Deux phrases à présentatif (il n'y avait pas, il n'y avait point)

interrompent à peine cette sorte d'inventaire. Tous les verbes sauf le dernier, qui interrompt la contemplation, sont à l'imparfait.

Dominent les verbes d'état (4 fois être) ou des verbes suggérant une immobilité à peine frémissante (commençait à, bougeaient).

La thématique de la nuit semble ici marquée par la culture scolaire (fleurs, étoiles) des syntagmes figés s'y rencontrent : les fleurs... sont... belles, l'herbe est...verte... point de bruit".

Cependant, certaines associations sont moins stéréotypées "les arbres se laissaient aller, les fleurs remuaient" créant une sorte d'animisme diffus favorable à l'effet poétique.

Mais surtout, la prosodie crée une harmonie très sensible presque verlainienne par instants. La régularité des structures, les reprises en écho : "commençait à... le vent... beau... étaient...etc".

les groupements rythmiques parfois symétriques	il ne faisait pas	
	très froid	7
	il n'y avait point	
	de bruit	7
encadrés par	l'air était doux	4
	l'herbe était verte	4

finissent par créer un balancement, un rythme doux où les sens s'éveillent. Des matrices sonores se dessinent notamment aux lignes 4, 5, 6 où se tressent(ξ) (ã) (υ) en un glissement insensible, reflet du plaisir de l'auteur ? (*)

Malgré l'absence d'énonciation directe dans cette partie purement descriptive (alors que le Je s'affirme au début et à la fin) la répétition de beau, belle, laisse sentir la présence de l'auteur.

En conclusion, ce texte est certes marqué par un code scolaire, à la fois dans sa construction -nécessité d'une introduction et d'une conclusion- dans l'attitude d'admiration fatale qu'on cherche à communiquer au lecteur, dans la thématique parfois stéréotypée de la nuit. Cependant, des figures surtout prosodiques insufflent au texte une respiration personnelle. La fonction poétique n'est pas absente. Elle naît de la condensation du simple, de la répétition du même, rappelant une sorte d'état premier de la poésie qui serait de nommer rythmiquement le monde.

(*) Noter ici la convergence des effets rythmiques et sémantiques (se laissaient aller - commençait à, lexique de mouvement insensible).

III.2.3. Fictions (J. Saint-Jean)

14 textes ont été classés sous cette étiquette.

Les définitions qu'on peut trouver du mot "fiction" restent un peu floues : "discours représentatif - mimétique - qui évoque un univers d'expérience" "où il est explicitement indiqué que les phrases préférées décrivent une fiction, et non un référentiel" (Todorov, Dict. encyclopédique des sciences du langage). Précisons donc quels indices nous ont fait classer ces textes dans une telle catégorie.

Certains d'entre eux, d'abord baptisés "rêves explicites" lors d'un premier classement, affichent ce qu'on pourrait appeler des "indicateurs de fiction" = "j'avais fait un rêve, mon rêve s'était terminé, c'est un film qui parle de la nuit, c'est ce rêve que je vais vous conter, etc...". Trois tendances se font jour dans leur utilisation = ou bien le corps du récit, la fiction elle-même, se trouve enchâssé entre un prélude et un final avertisseurs (Puz.) ou bien l'étiquette n'apparaît qu'à la fin créant un effet de suspense, ou bien s'opère un va et vient du rêve au réel où la fiction s'affaiblit (MOR.).

Quand la fiction n'est pas explicitée comme telle, les textes se jalonnent de "signes de littéralité". Le "il était une fois" des contes de fées est un signe de ce type. Il signale au lecteur que les incompatibilités ordinaires sont suspendues et qu'en conséquence les impertinences apparentes ne sont pas le fait des mots (Cohen Stru. du langage poétique). Signes culturellement repérables dans les contes de fées, les fables, ils signalent selon le mot de Caillois qu'on entre "dans la fantaisie déclarée" "l'anachronisme se donnant pour tel". Ces embrayeurs de fiction sont ici le plus fréquemment "il était une fois.... un jour... une nuit" créant cette indétermination du temps ; cette distanciation typique du genre merveilleux, sorte de monde parallèle qui contraste fortement avec les récits non fictifs de la catégorie I. Aussi indéfinis sont les actants, presque abstraits = dominance de la 3ème personne, anonymat (un homme, une petite fille) absence de qualificatifs, nom étrange dépaysant (Mr Libucque - mot venu de MIC.). Lorsque par exception surgit un Je, c'est un Je personnage "celui qui dit je dans le roman n'est pas le je du discours autrement dit le sujet de l'énonciation, ce n'est qu'un personnage et le statut de ses paroles leur donne une objectivité maximum au lieu de les rapprocher du sujet de l'énonciation véritable", comme le prouvent, dans le texte de PRE. le titre "une scène féérique" et le jeu des temps nettement situé dans l'univers du récit (je devins Merlin l'enchanteur).

Une fois repérés ces indices l'examen de la "morphologie" du récit, au sens de Propp, vient confirmer la classification. Ces textes sont en effet tous des récits, selon la définition déjà donnée, récits parfois encadrés de commentaires destinés à les comprendre, à s'en déprendre en créant une distance (PUZ.) ou récits plongeants abruptement le lecteur dans l'univers nocturne de l'enfant. Récits symboliques rêves, cauchemars, échos de fantasmes individuels, de mythes collectifs, où se métaphorise LEUR nuit. Les quelques traces de description - nuit qualifiée de belle, douce, silencieuse - sont presque toujours intégrées à l'action. Ici, en effet, se déroule une "intrigue" une transformation, une métamorphose, un "change" essentiel.

Les fonctions du conte inventoriées par Propp, s'y retrouvent avec des variantes : situation initiale, méfait (enlèvement, incendie) ou manque (orphelin) départ du héros, donateur ou auxiliaire magique (père - fées - baguette, etc...) réparation du méfait ou manque, transfiguration finale (et je donne de l'or à tous les passants).

Dominant, et de loin, l'agression et le manque, soulignant que la plupart des récits non déclarés rêves développent en fait des fantasmes d'angoisse liés à la nuit : peur d'être mutilé (piège = castration) dévoré, noyé ; peur de perdre sa maison, son abri, sa "coquille" - manque d'amour (KHE.) complexe d'infériorité (je n'avais plus ce défaut), questionnement devant le mystère du monde (il cherchait comment la nuit venait), désir de partir (nuit Russie). Curieusement les rêves explicites développent plutôt un symbolisme compensatoire de puissance. La réponse donnée par ces enfants au mot nuit est donc bien le récit métaphorique.

Si la structure du conte intègre un code culturel évident le choix des variantes à l'intérieur des fonctions du conte permet à l'enfant une expression plus ou moins forte. Par exemple. l'association de la nuit à des personnages conventionnels tels que Sirènes, fées, princesse reine de la nuit, a produit sur nous lecteurs, un effet poétique moins fort que le transfert de nuit à piège, naufrage, incendie... champs moins prévisibles, plus personnels.

Ces textes à fonction expressive, très forte, témoignent donc souvent d'une intériorisation sensible du mot nuit à travers une transposition symbolique non transparente qui questionne le lecteur. Selon la richesse des réseaux créés à partir de ce transfert initial dans le jeu du signifiant, l'effet poétique sera plus ou moins manifeste, comme l'analyse de quelques textes s'efforcera de le montrer.

GER. Michel

Ecole de chantemède
73 Rambois.
Passé de m^e Alborand

il était une fois un petit garçon qui s'appelait Grisefer.
il se promenait dans la nuit douce et calme d'été,
écoutait les oiseaux qui chantaient et les hiboux Les
grillons il marchait marchait dans la belle nuit et
tout à coup il se fit proche au piège à remard.
La nuit devint plus silencieuse car il avait eue
douleur.

GER. Michel

D'abord qualifié "rêve implicite" ce texte appartient à la catégorie des fictions repérables à l'embrayeur initial "il était une fois". L'usage exclusif de l'imparfait et du passé simple accentue la "distance", le dépaysement dans le temps caractéristique du conte. Le personnage principal est indéterminé malgré son nom "c'est un petit garçon" ce qui laisse entrevoir une identification possible au narrateur. L'agresseur est un piège à renard, objet maléfique. L'image finale s'oppose au dénouement heureux du conte traditionnel. Il n'y a aucun recours, aucun donateur.

En fait, la fiction est ici très dense. Une seule longue phrase déroule pratiquement sans ponctuation (suppression volontaire ou négligence ?) 7 phrases successives toutes construites sur le même schéma simple, monotonie un peu obsédante soulignant aux 2/3 environ, une forte rupture irruption de "et tout à coup", changement de temps (il se fit) passage de l'actif au pronominal passif comme si l'énigme, l'angoisse s'emparaient de la syntaxe. On note aussi le passage du SN sujet "il" au SN "la nuit" qui semble envahir le champ de conscience, un passage à des SV plus brefs, et surtout un emploi très inattendu de la conjonction "car" créant un lien de causalité entre souffrance humaine et silence nocturne, une osmose animé/non animé. Le texte semble donc tout entier construit sur une figure d'opposition, qu'on retrouve au niveau lexical.

Calme, douce, belle, la nuit semble d'abord bénéfique et les verbes déroulent lentement leurs imparfaits à l'intérieur d'un champ lexical serein (se promener - écouter les oiseaux).

Cependant, le passage de se promenait à marchait deux fois répétés introduit une attente, un suspense dont la résolution semble imminente. On entre ensuite dans un paradigme maléfique (piège - crier - douleur).

Au niveau des sons, la dominance initiale de sonorités douces (la nyi kalmedus) l'insistance en finale de groupes sonores [pr] [dr] [kr], la disparition totale des [a] dans le dernier groupe dont les mots pèsent à plein (car il criait de douleur) semblent doubler les effets déjà signalés. Cependant dans la deuxième partie (silãsjøz), garde la douceur des premiers qualifiants, trace même de l'ambiguïté nocturne. Le mot nuit est répété 3 fois à intervalles réguliers = d'abord circonstant, il devient actant. De décor, la nuit se fait présence. Christophe et criait se font écho à la première et dernière ligne. Le prénom suggère à la fois le cri, et la douleur (Christ) Nuit et cri se répondent en final.

Cette convergence d'effets souligne le fonctionnement du texte qui révèle une certaine maîtrise du langage, texte construit sur une opposition centrale; une rupture d'unité, exprimant la dualité nocturne = nuit bénéfique "on s'étend dans la nuit comme dans un lit" Desnos, et nuit maléfique "la nuit se peuple de pattes, de dents de griffes, de pièges"... La fonction poétique domine vers la fin du texte par la densité des effets syntaxiques (coordination irréaliste) phonétiques, sémantiques...

Les clichés possibles (nuit douce oiseaux qui chantent) sont ici réactivés enracinés dans une construction "subjective" peut-être plus proche du genre fantastique que du conte merveilleux, la frontière réel-imaginaire restant ambiguë.

PUZ. Eléonore

Ecole de Chantigny

73 Chantigny

Classe de M^{lle} Effrand.

Un matin en me réveillant je m'étais aperçu que j'avais fait un rêve merveilleux. Alors je courus dans le lit de mes parents et je leur dis : " dites vous sur ce que j'ai rêvé cette nuit mon me répondent ils j'ai dit alors j'ai rêvé que j'étais ~~de~~ une fée et qu'un beau jour j'ai décidé d'aller dans le ciel c'était pendant la nuit le ciel ou lieu d'être noir était ~~de~~ j'ai trouvé sa lumière oui il était comme le jour et pourtant il y avait des milliers d'étoiles et la lune trouvait là elle aussi. Alors j'eus l'idée de monter encore plus haut, tout à coup je vis toi, papa tu étais entrain de fabriquer quelque chose pour que la nuit ne soit pas sombre. Alors je t'ai posé un tas de questions par exemple pourquoi fabriquer tu cela pour ton plaisir. Don m'a tu répondu ce est pour parce que j'aime la nuit clair. Ensuite j'ai ouvert mes yeux et mon rêve c'est terminé j'espère que la nuit de ce soir mais oui me dit et ce port ça ton rêve était magnifique.

PUZ. Eléonore (Fictions sans effet poétique)

D'abord classé dans "les rêves explicites", ce texte appartient à la catégorie des fictions déclarées : "j'ai rêvé que...". Le récit du rêve lui-même est enchâssé dans deux volets référentiels - présentation et réflexion finale - où se manifeste avec insistance, avec redondance même, la volonté de souligner la frontière réel-imaginaire : le mot rêve est repris 3 fois en 3 lignes au début et 2 fois à la fin. Les circonstants "en me réveillant" "dans le lit", cherchent à accentuer le référent réel. Les parents au début, le père à la fin, sont présents dans les deux volets, comme dans le rêve... On remarque la symétrie, des qualificatifs du rêve en première et dernière phrase : rêve merveilleux, rêve magnifique. Tout se passe comme s'il y avait effort pour se déprendre du rêve pour le reléguer dans la fiction, au moment même où d'autres indices prouvent une difficulté à s'en défaire. En effet, l'insistance même à répéter "j'ai fait un rêve, j'ai rêvé", le questionnement au rêve par le biais du récit "j'ai trouvé ça bizarre, je t'ai posé un tas de questions" surtout l'étonnante confidence finale "j'espère que la nuit viendra ce soir" peut être encore proche de la pensée magique, enfin la présence du Père dans le Rêve et hors du rêve acteur et témoin, salignent la dépendance à l'égard du rêve.

Le rêve lui-même se présente comme un discours indirect (?) enchâssé dans J'ai rêvé SN . Son déroulement cherche à suivre une trame narrative = succession temporelle qui se voudrait chronologique (un beau jour... alors...alors) mais reste assez vague, utilisation de temps "objectivant" le récit (tout à coup je le vis) présentation du personnage et du cadre (j'étais une fée, c'était pendant la nuit) énigme, quête, coup de théâtre, apparition du Donateur-Père. Mais l'atmosphère onirique résiste : c'est l'insolite (le noir est bleu) l'irruption d'images inexplicables (tout à coup je te vis) la logique étrange du rêve (alors, j'eus l'idée de monter plus haut) bref une série de coordinations irréelles qui pourraient créer un effet poétique. Le passage du Je de la réalité au Je personnage "j'ai rêvé que j'étais" crée une certaine ambiguïté, certaines réflexions "j'ai trouvé ça bizarre" pouvant appartenir aux deux ordres = discours ou récit ?

Sur le plan sémantique se mêlent le lexique de la nuit et celui qui tourne autour de l'image du Père. Nuit déclenche un jeu d'oppositions nuit/jour noir/bleu sombre/clair dualisme central, énigmatique, accenté par le qualificatif bizarre les étoiles et la lune, non qualifiées malgré les clichés habituels, sont là comme signes, essences de la nuit normale ce qui justifie des verbes aussi banals que se trouvait il y avait. Le mot nuit revient 3 fois, à intervalles réguliers. Ce rêve semble une interrogation sur la nuit à laquelle seul le Père peut répondre. Le champ sémantique de "papa" développe le lexique de la puissance (haut - fabriquer) de la jouissance (plaisir - aimer) de la lumière. Tout se passe comme si se prolongeait une vision artificialiste du père. Ce texte serait sans doute très intéressant à étudier sous l'angle psychanalytique, mais bornons-nous à constater que la nuit est ici à la fois une énigme que seul le Père peut résoudre et l'ombre contre laquelle on cherche protection.

La syntaxe sait d'ailleurs, par un crescendo habile, mettre en valeur l'apparition magique "encore plus haut, tout à coup, je te vis, toi papa", le tu devient envahissant (te, toi, tu) et entraîne un passage au style direct, le père ayant le mot de la fin.

La fonction expressive est donc ici très forte et conjuguée à l'atmosphère onirique, à un jeu habile d'oppositions, crée un effet poétique diffus dans la partie centrale du texte. Manque cependant une maîtrise du langage, une difficulté à éliminer la redondance, qui rend parfois le texte laborieux, pas assez dense. Ne peut-on conjecturer un lien entre cette non maîtrise et le thème de la dépendance découvert dans le texte ?

III.2.4. Les modèles poétiques

Dans un certain nombre de textes, nous avons reconnu d'emblée des éléments montrant que les enfants avaient adopté des modèles poétiques à divers niveaux :

a) au niveau du texte dans sa globalité :

- * Forme globale du texte appartenant à des modèles poétiques d'expression plus ou moins figés.
- * Ces formes d'expression sont accompagnées de structures du texte au niveau du contenu.

b) au niveau des figures d'expression :

- * Ces textes utilisent bien sûr des règles de versification (prosodie - rimes), plus ou moins respectées d'ailleurs.
- * On y trouve aussi des utilisations spécifiques de l'espace graphique, de la ponctuation ou du dessin même des lettres.
- * On y voit des figures syntaxiques bien connues : énumérations, répétitions, ellipses.

c) au niveau des figures de contenu :

- * Présence de figures qui semblent appartenir à la langue poétique comparaisons, métaphores...
- * Présence de modèles littéraires ou scolaires qui sont ressentis par les enfants comme "faisant poétique".
 - au niveau des signifiés recours au champ de la "chose ou de la personne belle", pour faire un texte beau à voir, lire, entendre..
 - au niveau de la reproduction de passages ou de tournures de certains poètes rencontrés à l'école.

Par rapport à ces divers éléments nous trouverons des enfants qui se les sont appropriés et ont fait des textes à effet poétique, d'autres au contraire les ont utilisés comme des coques creuses qu'ils ont remplies de stéréotypes divers.

Nous avons donc effectué le classement suivant :

① modèle poétique non approprié pas d'effet poétique	② modèle poétique approprié effet poétique
BOL. CHA. CLI. DAS. GEO. OLL.	BRE. ROB. DAN. WIA. DUM. FOS. LAR. MUL.

Dans la deuxième catégorie , nous avons constaté que les textes de DAN. et de ROB. n'avaient pas emprunté des éléments de modèles poétiques au niveau de la structure du texte : ils ne recourent pas à un genre déjà défini.

I. La présence de modèles poétiques

A - Le texte pris dans sa globalité

1) Formes de l'expression

Nous avons donc reconnu un certain nombre de modèles de poèmes plus ou moins figés :

* la suite de vers (de longueur plus ou moins identique) : FOS. - DUM.
La marque de ces vers se reconnaît :

- En début de vers, grâce à la majuscule initiale et/ou à l'alignement identique des vers (sur l'axe vertical).
- En fin de vers, grâce à l'utilisation du blanc en fin de ligne.

Exemple 1 : FOS.

Quand la nuit tombe tout est noir
Les étoiles brillent dans le ciel noir
Il y a une planète qui s'appelle Jupiter
Jupiter est la cousine de la lune (etc...)

Exemple 2 : ROB.

- quelque chose disparaît
- c'est le soir
- maintenant c'est la nuit
- rien ne luit (etc...)

Le distique : CHA.

Regarde dans la nuit les étoiles briller
Je les vois scintiller

Elles sont blanches comme un tissu blanc
Le soir, il y en a tout le temps.

La strophe (en général 3, 4 à 5 vers)

Oh qu'elle est belle la nuit d'automne
avec ces feuilles tombantes des arbres
fleuris, est bien verte
Oh ! la jolie tourmente des feuilles folles (etc...)

La chanson avec couplets et refrain - WIA.

La nuit et ses étoiles
La nuit et sa lune
La nuit et son silence
 que mon coeur s'y attache
La nuit et sa fraîcheur
La nuit et ses hiboux
La nuit et ses petits chats
 que mon coeur s'y attache (etc...)

Sonnet (forme pas complètement respectée) - BRE.

4 vers
4 vers
3 vers

Versets (DAN. - cf. texte analysé)

N.B. : Dans quelques textes, on trouve une sorte d'"envoi" qui rend hommage à la nuit mais dont on ne peut savoir si c'est vraiment le modèle de l'envoi dans la ballade qui a joué ou pas : on peut supposer que la conclusion attendue des rédactions scolaires (ou la morale des fables), exerce aussi son influence.

Exemple : BRE.

Fin : "Nuit, je te regarde toujours
Et je te regarderais
Jusqu'à la fin de mes jours".

2) Formes de contenu

Parallèlement à ces formes figées on trouve des formes globales au niveau du signifié :

Des litanies qui ne sont pas réellement des prières, mais plutôt des proférations de la nuit, grâce aux répétitions.

cf. MUL. : cinq vers sur le même modèle - voici les deux premiers

La nuit m'inspire le calme ; le repos
La nuit m'inspire la détente, la fin du monde (etc....)

cf. LAR. : tous les versets commencent par "la nuit, la nuit..."

La nuit, la nuit et son coucher
de soleil
La nuit, la nuit est claire
La nuit, la nuit où tout
le monde dort (etc.....)

Des hymnes à la gloire de la "belle nuit"
(très fréquents dans les textes classés non-poétiques)
cf. texte cité plus haut de DAS.

cf. OLL. :

Oh jolie nuit d'hiver
qui fait dormir les oiseaux (etc....)

Des visions (qui se présentent comme telles)

cf. DUM.

"La reine des nuits passe dans le ciel bleu.
(...) Regardez son visage heureux.
Fin : Je vois par la fenêtre partir la reine des nuits".

Evidemment, ces formes de contenu instituent des relations spécifiques au langage et à la nuit :

- la litanie sera liée aux figures de répétitions, et de juxtaposition : fascination et obsession de la nuit qui attire, et qu'on ne peut quitter.

- l'hymne va entraîner certains phénomènes d'énonciation (on s'adresse à la nuit, phrases de type emphatique, figures d'énumération des qualités de la nuit, etc...) : admiration un peu extérieure de la nuit.

- la vision mène souvent à la comparaison et à la métaphore, à la structuration sous forme narrative : habitation et animation de la nuit.

B - Figures d'expression

(phonie, prosodie et syntaxe, cf. classement proposé par le groupe de Liège dans "rhétorique générale" Larousse).

* Les règles de versification

Il semble que les enfants se laissent beaucoup plus guider

- par le dessin du vers
- ou - par le nombre approximatif des syllabes
que par un jeu basé sur des répétitions ou oppositions rigoureuses du nombre des syllabes.

Exemple : OLL.

Oh jolie nuit d'hiver (6)
qui fait dormir les oiseaux. Les gens et la ville (12)
Apparaître la lune (6)
Faut-il ne pas réveiller les personnes (10)

Même dans un texte comme celui de CLI., où l'on ressent aux premières lectures des effets liés à la régularité des vers, on trouve en fait des variations d'une ou deux syllabes par vers.

WIA. : La nuit et ses étoiles (6)
 La nuit et sa lune (5)
 La nuit et son silence (6)
 que mon coeur s'y attache (6)
 La nuit et sa fraîcheur (6)
 La nuit et ses hiboux (6)
 La nuit et ses petits chats (7)
 que mon coeur s'y attache (6)
 que mon coeur s'y attache (6)

Et dans la suite du poème on trouve : 7/8/8/6/7

On peut simplement constater peut-être une légère augmentation des syllabes, avec l'apparition à la fin des deux octosyllabes.

Par contre, dans ce même texte, c'est bien le dessin des vers qui marque leur régularité. Ce dessin est ici sous-tendu par la construction grammaticale unique : "La nuit et....".

Ce qui semble donc guider les enfants, ce n'est pas tellement le jeu par rapport à des règles de versification, mais plutôt d'autres éléments :

- syntaxiques (cf. exemple cité plus haut : texte de WIA. - Mais on pourrait évoquer aussi celui de MUL. ou encore, celui de FOS. ou de CHA., où le vers correspond à la phrase).
- prosodiques : le vers correspond à un groupe de souffle - cf. le texte de ROB. :

Quelque chose disparaît
c'est le soir
maintenant c'est la nuit
rien ne luit
et puis les lampadaires
qui dans l'obscurité
éclairent (etc....)

On pourrait ainsi évoquer le texte de BRE.

- phoniques (cf. le rôle joué par les rimes ou assonances). Nous verrons plus loin le rôle des rimes.
- graphiques : dans le texte de DAS., c'est très nettement le dessin du texte qui délimite le vers. Le vers est d'ailleurs marqué au commencement de la ligne par un tiret :

Strophe 2 :

Oh ! - La jolie tourmente des feuilles folles
- qui tombe des arbres fleuris. La ronde
- des feuilles folles qui dansent dans la
- nuit d'automne. Elle est si belle
- la nuit d'automne.

Idem. pour le texte de LAR. déjà cité.

* Le rythme

Nous avons conscience de la difficulté de cerner de façon précise les effets rythmiques présents dans ces textes :

- La détermination des unités accentuelles n'est pas aisée à faire, de toute façon, dans des textes écrits.
- Mais des textes d'enfants sont encore plus difficiles à analyser, du point de vue du rythme car les enfants ne maîtrisent pas bien certains éléments de leur langue (syntaxe, marque de la ponctuation par exemple).

Nous ne donnerons donc que quelques éléments qui nous ont paru intéressants.

Disons d'abord que nous ne parlerons pas du rythme lié à la métrique, puisque nous avons constaté que les enfants ne maîtrisent pas les règles de la métrique (cf. plus haut).

Nous parlerons plutôt du rythme accentuel :

On peut dire que dans l'ensemble des textes, domine une structure rythmique relativement régulière, composée de deux éléments à peu près identiques.

CHA. : ex. : Regarde dans la nuit, les étoiles briller
Je les vois scintiller
Elles sont blanches comme un tissu blanc
(...) Quand je les regarde trop longtemps, elles me font mal aux
yeux
Elles éclairent mes cheveux.

Et cette relative régularité rythmique finit par ne plus être ressentie comme particulière, sauf lorsqu'elle rencontre d'autres niveaux de l'expression.

Reprenons les deux premiers vers du texte de CHA. :

Regarde dans la nuit...
- d'une part, il y a le jeu sur la régularité du rythme
- d'autre part, ce jeu rencontre celui des voyelles accentuées :
Regarde.

Cette relative régularité rythmique est rompue, dans certains textes par d'autres effets rythmiques, liés à des figures d'énumération ou de gradation

a) figures d'énumération

BOL : Pendant la nuit, il se passe beaucoup de choses.
Tristes, étonnantes, bizarres ou joyeuses
Tout le monde dort, les enfants, leurs parents, les animaux.

OLL. : Oh jolie nuit^① d'hiver
qui^② fait dormir (les oiseaux¹, les gens² et la ville³),
Apparaître la lune.

Dans ce texte, que nous avons pourtant classé comme non poétique, on peut constater un effet poétique lié à une rupture du rythme ternaire : la structure syntaxique

V + GN₂ + GN₂ + GN₂
(a) (b) (c)

est remplacée par V + GN₂ qui permet de mettre en valeur "lune", sorte de contre, poids rythmique et syntaxiques aux 3 GN₂ précédents.

Au niveau lexical aussi, opposition de dormir² / apparaître (sommeil / vie), et le sème "animé" des 3 GN₂ semble passer dans "lune".

LAR.

(...) La nuit, la nuit ou tout le monde dort sauf les cerfs ₁ , les biches ₂ et les faons ₃ qui viennent boire à la nuit fraîche	Nombre de syllabes par groupe accentuel : $\frac{3/2/2}{2/4/} +$ 4
---	--

Ici, il y a une sorte de rupture au niveau du rythme et de la graphie avec l'enjambement...et/les faons. Mais domine bien le rythme régulier /4/4/4/ dans ce long complément de phrase qui s'oppose à toutes les autres phrases bâties sur la structure "la nuit, la nuit.."

cf. aussi MUL. - BRE.

On pourrait dire que se retrouve ici certains caractères de la litanie lié à un rythme répétitif.

b) les figures de gradation

DAN. :

La nuit, un petit bruit, un petit bruit
2 syll. 4 syll. 4 syll.
qui vous fait frissonner, de la tête jusqu'aux pieds.
6 syll. 7 syll.

Ici on est bien en présence d'un fait poétique dans la mesure où l'enfant crée son univers aussi avec des effets phoniques, (nuit/ nuit/ bruit : répété 3 fois - puis fait - frissonner - tête - pieds : = ou reste dans la série des voyelles aiguës avec une investigation imperceptible presque de cette série) : syntaxique, avec la reprise de "petit bruit", qui suspend notre écoute. L'ambiguïté de la fonction de nuit (GN₁ ou complément de phrase), fait aussi qu'on peut ou non établir une équivalence logique entre "nuit" et "bruit". Et le verset suivant prouve bien, par son changement de rythme (de sonorités et de structures syntaxiques), que l'enfant en joue vraiment.

"On écoute le vent", on prend notre temps qu'on peut schématiser ainsi :

syntaxe : GN ₁ + GV V GN ₂	GN ₁ + GV V V GN ₂
Rythme : <u>3</u> <u>3</u> // <u>2</u> <u>3</u>	
Sonorité : <u>(ã)</u> <u>(ã)</u> <u>(ã)</u>	

N.B. : Le rythme peut aussi provoquer des effets poétiques quand il entre en rupture avec d'autres réseaux de l'expression. Le texte de DAN. est exemplaire à ce titre, car grâce à son rythme, il nous fait suivre dans notre rythme même de lecteur, le "pas-à-pas" de ses sensations : véritable marche de/dans la nuit. Or ce pas-à-pas est aussi provoqué par la disposition graphique en rupture avec le rythme accentuel et qui nous oblige à prendre le temps de lire.

- 4) Par contre de très nombreux enfants utilisent le jeu des sonorités à la fin des groupes accentuels, à l'intérieur du vers ou du verset : on parlera de rime interne.

Ex. ROB. :

- . rien ne luit
- . et puis les lampadaires
- . qui dans l'obscurité
- . éclairent
- . et une à une
- . des lumières se sont éteintes

Citons encore le texte de DAN. qui utilise systématiquement les sonorités nous avons déjà cité les 3 premiers versets - Prenons le 4ème :

"On respire par le nez, on n'ose pas éternuer. On ouvre grands nos yeux pour voir les ombres bleues, ou noir, noir comme les toits d'où sort la fumée par le trou de la cheminée".

Si on retranscrit phonétiquement ce verset, on s'aperçoit de ses relations sonores :

Õ respira parlane , õnozapa
 . x . x . . . = , . . . x
 eternyé . õnuvrãgrãnozø
 . . = =
 purvwar le zõbra blø , unwar , nwar
 x = . . =
 komaletwa dusorlafyme par la
 . = . . . x . . =
 trudasasamine
 . . =

Nous avons souligné de deux traits les sonorités qui jouent au fond le rôle de rimes internes (à la fin des groupes accentuels). Mais en dehors de ces sonorités, on en trouve bien d'autres qui entrent en relation : nous avons essayé de les souligner, de façon différente.

Remarques :

- * Abondance des nasales en début de verset, comme si on écrivait aussi du nez (cf. les consonnes ou les voyelles nasales).
- * Abondance aussi des [r] et [l], consonnes qui ont des harmoniques proches des voyelles et qui donnent au texte une fluidité.
- * Abondance des [p] bilabiales (qui supposent avec l'explosion une fermeture des deux lèvres), dans la deuxième phrase : on respire bien par le nez...

Il y a donc ici un jeu de sons au niveau accentuel (rythme ponctué les sons) et au niveau non-accentuel (création d'un tissu sonore).

C'est certainement le texte de cette série qui s'approprie le mieux le matériau sonore. Et comme par hasard, c'est aussi ce lui qui utilise bien d'autres possibilités de l'expression et qui a réussi à faire de la "forme-sens" complexe.

* Utilisation de l'espace graphique :

Nous avons déjà abordé ce problème au moment où nous avons décrit la façon dont les enfants délimitaient les vers : rôle essentiel du dessin du texte pour repérer les limites du vers, comme si le rythme syllabique réel, n'était pas assez bien ressenti, et comme si la vue du dessin extérieur se substituait à la sensation de l'émission des syllabes.

L'Ecart par rapport à la marge : six textes commencent les lignes sans suivre l'alignement de la marge. Les enfants ressentent peut-être que le texte "beau à voir" doit s'écarter des consignes traditionnelles de l'alignement.

La variation des alignements verticaux : cinq textes présentent un jeu par rapport à l'alignement vertical (OLL. - LAR. - DAS. - CLI. - WIA.).

OLL. : Premier vers de chaque strophe commence décalé sur la gauche par rapport aux autres vers.

Idem pour DAS.

LAR. : Première ligne de chaque verset commence décalé sur la droite. Mais en fait ne respecte pas totalement la règle. (première ligne du premier verset pas décalée). Ou alors il l'a découverte en cours de texte.

WIA. : Refrain décalé sur la droite par rapport aux couplets.

CLI. : Seul texte qui joue plus librement de la disposition graphique, qui sert vraiment à mettre en valeur certains éléments.

Je regardais en laire
Puis je voyais les étoiles
 la lune
quelle belle nuit
de tans en tans (etc...).

Mais cette disposition graphique du moins en début de texte, se plaque sur des stéréotypes de la nuit.

- la non-utilisation de tout l'espace traditionnel de la feuille (entre la marge et le bord droit).

Bien sûr, on peut supposer que le fait de faire des vers entraîne cette caractéristique.

Et pourtant, un enfant, qui manifestement fait des versets (donc de la prose), a aussi gardé un blanc à droite : ce qui permet au texte d'apparaître comme un dessin ayant un blanc à gauche et à droite.

Création d'une sorte de cadre de blanc autour du dessin du texte.

(cf. LAR.)

Paradoxalement, celui qui a le plus joué du rythme et des sonorités (DAN.) se sert peu de ce cadrage. Il écrit en utilisant toute la page, mais en jouant sur les passages à la ligne et l'aération du texte (une ligne sur deux est sautée).

- Faire "beau" à voir en aérant le texte, en sautant une ligne sur deux : on trouve effectivement cinq textes qui pratiquent ce procédé.

- La page comme unité de composition : deux textes dépassent l'espace d'une seule page (DAN. et WIA. : deux pages), et en général on retrouve là le cadrage des blancs, le texte est situé au milieu, de telle sorte qu'il y ait un blanc égal en haut et en bas (sept textes).

- Le jeu des majuscules et des minuscules : un seul texte (ROB;) n'utilise pas le système d'opposition majuscules/minuscules. Pas de ponctuation non plus dans ce texte qui commence par "quelque chose disparaît..." : or, il est aussi le seul à ne strictement pas utiliser de ponctuation.

- Le dessin des lettres : un seul texte (WIA.) joue sur ce dessin
cf. "Oh ! la nuit et ses merveilles
Fin Oh ! Quelle est jolie la nuit.

Agrandissement qui signale l'augmentation de l'admiration (et la fin sans doute).

- Enfin, deux textes sont enjolivés de petits dessins, petites fleurs (DAS. et OLL.), en début de strophe, ce qui nous renvoie à une certaine conception de la poésie "à illustrer de beaux dessins" ; comme si le texte ne se suffisait pas à lui-même, on l'agrément de "décorations" Effectivement ces deux textes ont été classés "non-poétiques". Ces quelques observations montrent que les enfants utilisent relativement peu les possibilités de l'espace de la feuille et jouent peu du "dessin" du poème.

- Figures syntaxiques :

Nous n'insisterons pas beaucoup sur certaines figures dans la mesure où nous les avons déjà abordées.

- Figures d'énumérations :

Cf. plus haut au niveau du texte global, ou au niveau de la phrase (cf. partie "rythme").

- Figures de répétition :

* Cf. partie sur le texte global.

N.B. : Des enfants utilisent le procédé de la répétition comme reprise et moyen d'introduire une figure de gradation (avec introduction d'expansions).

Ex. DAN. : la nuit, un petit bruit, une petit bruit
qui vous fait frissonner" (...etc)
(...) "Pour voir les ombres bleues ou noir, noir
comme les toits (... etc)

Exemple : BRE. : Je fais cela pour voir
voir la lune chaque soir.

Cette reprise du même mot, avec une autre distribution permet précisément de faire exister autrement ce même mot, et de donner toute sa valeur à l'utilisation initiale du mot simple.

- Figures d'ellipse :

Certains enfants utilisent plus ou moins fréquemment la structure nominale de la phrase, avec suppression du verbe :

. soit dans le cadre des phrases emphatiques

exemple : Oh ! - la jolie tourmente des feuilles folles
- qui tombe des arbres fleuris. DAS.

(utilisation systématique dans le texte).

Idem chez OLL.

. soit dans le cadre de simples phrases d'assertion (cf. les litanies).

exemple : LAR. : La nuit, la nuit et son coucher de soleil (etc...)

Idem chez DAN. (premier verset)

Idem chez WIA. (couplets)

c) au niveau des figures de contenu

Elles sont relativement rares par rapport au reste des figures

1) Comparaisons : on en trouve dans deux textes (CHA.), pas d'ouverture réelle sur l'imaginaire.

Parlant des étoiles, l'enfant écrit :

"elles sont blanches comme un tissu blanc"

" quand je les fixe, on dirait qu'elles se transforment en oies.

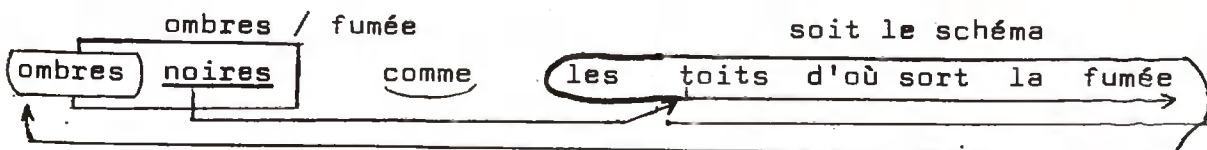
"on croirait qu'elles se battent, quand elles se croisent.

"ça arrive très souvent".

La comparaison ou bien n'introduit pas un comparant assez éloigné du comparé, ou bien paraît "cassée" par le retour au réel "ça arrive très souvent", qui ne permet pas à la vision de demeurer vision précisément.

exemple : DAN. :

"Pour voir les ombres bleues ou noir, noir comme les toits d'où sort la fumée par le trou de sa cheminée". Cette comparaison est beaucoup plus intéressante dans la mesure où elle joue par rapport au cliché "toit rouge" et "fumée noire" et d'autre part dans la mesure où elle génère une image qui est dans le prolongement de ce qui précède :



Evidemment, l'effet d'énonciation lié à l'utilisation du possessif "sa" ("par le trou de sa cheminée"), vient aussi casser le cliché habituel, comme si la fumée possédait vraiment la cheminée maison de la fumée. La fumée apparaît alors comme un être presque autonome qui sort de sa demeure.

2) Métaphores et métaphorisation : elles sont rares aussi (5) et elles se réalisent surtout à travers des personnifications et des allégories.

* Certaines peuvent être déjà ressenties comme à la limite du stéréotype littéraire.

exemple : DAS. :

"La ronde des feuilles folles qui danse dans la nuit d'automne".

* D'autres jouent sur l'animisme : on peut parler de personnification

exemple : FOS. :

"Quand la nuit est là on n'y voit plus rien,
Le soleil allume la terre
La lune éteint la terre.

Et c'est par rapport à l'ensemble du texte (cf. "la famille des planètes") ("le prince de la nuit") que les termes allumer et éteindre prennent le sens plus général de "provoquer" susciter la vie ou "la retirer".

GEO. : Ce texte se présente comme une suite de paragraphes descriptifs dont trois se terminent par des phrases à effet poétique (lié au rythme à la répétition - gradation et à l'utilisation inattendue des indéfinis) :

Par.2 Quand la nuit tombe une obscurité est là.

Par.4 Quand la nuit tombe un calme arrive lentement.

Par.5 Quand la nuit est là nos ombres vont se coucher.

La dernière métaphore est une réponse aux deux phrases précédentes

obscurité

calme

↓ ↓
nos ombres vont se coucher

Avec la création de l'incertitude, et nous-mêmes, que devenons-nous sans nos ombres, que la nuit nous prend, ou encore : et si la nuit, nous n'étions plus que des ombres ?

* Une autre joue sur l'ambiguïté des structures de surface

cf. LAR. :

(Tout le monde dort)

"sauf les cerfs, les biches et les faons qui viennent
boire à la nuit fraîche

la nuit qui attire

les animaux".

"...à la nuit fraîche" peut être à la fois ressenti comme un complément de phrase (pendant la nuit fraîche), mais aussi comme un complément du verbe boire (boire à la source de la nuit).

La phrase suivante renforce cette ambiguïté qui fait de la nuit un véritable élément.

3) Les allégories de la nuit : Deux textes ont très nettement créé

des allégories de la nuit : FOS. et DUM. ; allégories qui renvoient au domaine (de la famille de la royauté, du pouvoir) Désir de célébrer ou de provoquer sa familiarité avec la nuit ? Désir de rendre compte de son pouvoir sur nous, et du nôtre sur elle par le langage. Curieusement, famille (et spécialement mère) et pouvoir d'éclairer, d'allumer sont associés à tel point que dans le texte de DAS., nous avons déjà signalé qu'on pourrait faire la proposition suivante :

Nuit = Reine qui a le pouvoir

- (. "d'éclairer les étoiles"
- (. "de regarder autour de vous
s'il ne vient pas de méchants hommes".

La mère est aussi celle qui vient dire bonsoir probablement, mais l'enfant dit d'elle "elle ferme la porte" (et doit sûrement supprimer la lumière). On peut se demander si la nuit n'est pas à la fois assimilée à la mère, mais c'est la mère qui a le pouvoir d'éclairer, de refuser le noir.

Dans le texte de FOS., on retrouve :

Nuit = Prince à qui on demande de faire "briller les étoiles"

Il n'y a pas d'allusion précise à des rôles parentaux, mais l'image double :

- (- le soleil allume la terre
- (- la lune éteint la terre

suggère bien le trio entre lequel se jouent les actes d'allumer et d'éteindre.

4) Les modèles littéraires et scolaires

La chose belle pour faire un beau texte :

a) Nous renvoyons à la partie "descriptions", où nous abordons longuement le problème de l'association du sème "beau" à la poéticité du langage. Signalons que cinq textes recourent à ce procédé (deux non "poétiques" et trois "poétiques").

b) Les citations (non reconnues)

* Influence dans certains textes de poèmes probablement appris à l'école.

cf. BRE. :
Quand je me promène la nuit
Quand je m'en vais la nuit
Quelque chose me retient
A regarder ce paysage brun (etc...)
(Hugo ? Ronsard ? Du Bellay ?)

cf. GEO :

Une obscurité est là (...)
Un calme arrive lentement (...)

cf. DAN. : Une activité nouvelle remplit l'atmosphère
(Baudelaire ?)

On trouve encore : DAS. :

"La ronde des feuilles folles"
se retrouve dans de très nombreux poèmes pour enfants sur l'automne.

cf. DUM. La reine de la nuit, ses passages et ses voiles, nous renvoient à certains passages de Chateaubriant - Musset - Andersen (cf. la reine des neiges).

WIA. : Il s'agirait presque ici de réminiscences de cantiques ?
(cf. que mon coeur s'y attache).

Il est à noter que la plupart du temps, ces citations s'intègrent assez bien à l'ensemble du texte, comme appelées par lui (sauf peut-être dans le cas de DAN. : du moins peut-on dire que des lecteurs de Baudelaire y sentent trop la citation, qui contraste avec le reste du texte, par ailleurs très personnel). Bien sûr, la "ronde des feuilles folles", s'inscrit dans un texte bâti presque totalement à partir de clichés : aussi s'y intègre-t-elle très bien....

* Influence de certaines formes (litanies - hymne)

Il est très difficile de varier le canal pris par ces formes :

- les litanies sont à la fois un type de poésie anciennes, populaire, et la forme litanique a été aussi utilisée par des poètes du 20ème siècle (Pigny - les surréalistes)
- Quant à l'hymne la poésie française (sans doute traversée par les problèmes de relations au pouvoir), en présente à toutes les époques.

c) les manuels scolaires : nous renvoyons aussi à l'étude particulière faite par ailleurs par M. Sandrini et J. Alberton. Nous remarquerons cependant que parmi les textes non poétiques, 3 utilisent largement la source des manuels de lecture du C.P., ce qui est plutôt étrange, puisqu'il s'agit d'enfants du CM1, et ce qui laisse supposer

- 1 - que les rares textes retenus par des enfants sont ceux qui leur ont été rabâchés quand ils apprenaient à lire,
- 2 - qu'ils ont été réellement persuadés de leur beauté...

Cf. BOL. : "Le soir revenu Marcel et Daniel sont couchés
Le soleil descendu derrière la montagne, part se coucher
Les grands-parents et les parents des enfants vont au lit aussi,
Demain, le jour levé ils recommenceront la même vie".

et les enfants les mêmes textes... si on lit ce texte à un deuxième degré, il manifeste peut-être les rôles objectifs des textes des manuels d'apprentissage de la lecture, qui sont beaucoup plus des "textes de vie" - à - suivre - et - à - retenir", que des textes avec lesquels on entre en communication, donc vis-à-vis desquels on peut réagir et

prendre des distances.

On peut donc dire que les modèles poétiques ont joué à la fois comme frein et comme moteur :

- comme frein, surtout au niveau des figures de contenu dans la mesure où le modèle poétique est assimilé à l'hymne à la belle chose, déclanchant chez l'enfant un comportement admiratif, à la fois extérieur à la nuit, à lui-même et au langage.

Notons que la forme de contenu "litanie" n'engendre pas cette absence du poétique. Mais elle est rare : l'école bannit les répétitions...

- comme moteur, surtout au niveau des figures d'expression. Il nous semble significatif que ce soit cette catégorie de textes où il y ait proportionnellement le plus de textes poétiques (8/14). Il semble en particulier que le rythme et les sonorités (rimes en fin de vers, ou rimes internes, allitérations et assonances) portent latéralement les enfants, et permettent à leur subjectivité d'entrer aussi dans les rythmes de la nuit.

N.B. : Même dans des textes classés "non poétiques" (cf. CHA.), on a l'impression que pendant un moment, certains procédés poétiques sont utilisés parce qu'ils "font" poétique (exemple : la rime) et que brusquement, à la fin du texte ils commencent à être moteurs du texte (cf. la rime qui déclenche l'image des oies, poursuivie ensuite).

Mais il demeure que le texte qui nous a paru le plus achevé au niveau poétique (dans cette série, et mis J par le dernier verset) est celui de DAN. qui échappe le plus aux modèles poétiques à un double niveau :

- * Niveau de l'ensemble du texte,
- * Niveau des figures de contenu.

Il y a là une rencontre assez remarquable entre la respiration sensuelle de la nuit et du texte, à travers son rythme et ses sonorités.

A partir de telles constatations, on pourrait tirer trois conséquences au moins au niveau pédagogique :

* Mettre les enfants en contact avec un éventail assez riche de poèmes de tous les temps. (Les textes étudiés prouvent une influence forte de la poésie romantique). Il est nécessaire en particulier de leur faire lire des textes contemporains, où l'on trouve une autre relation au langage.

* Faire pratiquer des jeux poétiques, dans la mesure où ils peuvent éveiller chez les enfants le goût d'utiliser toutes les possibilités de leur langue, dans la mesure aussi où ils peuvent être générateurs, d'autres découvertes au niveau du langage et d'un autre regard sur le réel.

Les jeux de métaphorisation permettent par exemple de découvrir les liens sous-terrains qui réunissent deux réalités apparemment éloignées.

(Or, nous avons vu qu'il y a très peu de métaphores dans tous ces textes, et dans son article M. Sandrini montre comment les manuels de français font "travailler" la comparaison et pas la métaphore, comme si on n'accordait droit de cité qu'aux comparaisons, apparemment plus claires et logiques.

* Permettre aux enfants, à l'intérieur d'une démarche plus globale de découvrir eux-mêmes ce monde réel, à travers le langage poétique, qui n'est pas fuite du réel. (Dans l'admiration ou le rêve) mais écoute, pénétration, enracinement.

(MODÈLE POÉTIQUE -
- effet poétique)

DAN

Fr du bois

Jun 72

La nuit.

La nuit, un petit bruit, un petit bruit
qui vous fait frissonner, de la tête jusqu'aux
piéds.

On étouffe le vent, on prend notre
temps.

On écoute les arbres et les petits lézards
On voit des ombres passer, ~~peut-être~~ peut-être celle
du boucher.

On respire par le nez, on n'ose pas
éternuer. On ouvre grands nos yeux

pour voir les ombres bleues, au noir, noir
comme les toits d'où sort la fumée par le
trou de sa cheminée.

Malas le jour se lève, on ouvre les
fenêtres, et une activité nouvelle
remplit l'atmosphère.

CHA. Catherine (Modèle poétique - sans effet poétique).

Regardent dans la nuit les étoiles briller
Je les vois s'intillier

Elles sont blanches comme un tissu blanc.
Le soir il y en a tout le temps

Quand je les regardent trop longtemps elles me font mal aux yeux.
Elles éclairent mes cheveux

Dès le matin il y en a plus
Elles ont toutes disparu.

Puis la nuit je regarde par la fenêtre d'autres étoiles.
Quand je les fixe, on dirait qu'elles se transforment en oies

On croirait qu'elles se battent, quand elles se croissent.
Sa arrivent très souvent.

CHA. Catherine

Ce texte veut se présenter comme "poème", convention de genre présentant des marques spécifiques = disposition spatiale, rimes, strophes, etc... et dont nous savons qu'elle n'est qu'un avatar historique du champ poétique. Pour beaucoup d'élèves, la poésie s'identifie à des formes.

Ici, laborieusement s'enchaînent six distiques rimés. Très factice, la recherche systématique de la rime amène des échos-chevilles du type : comme un tissu blanc,

il y en a tout le temps.

des rimes laborieuses (étoiles -oies) ou de simples rimes... orthographiques (elle se croisent / souvent). Le modèle est ici si contraignant qu'il appauvrit l'expression. A noter cependant que l'image des oies, déclenchée par une vague assonance, va provoquer l'animisme stellaire du vers suivant, ce qui rappelle que le jeu des signifiants né de contraintes ou du hasard, est un des moteurs de la fonction poétique.

L'organisation syntaxique est assez disparate : après une apostrophe, une alternance de phrases à SN Je (je les vois je les regarde, je les fixe) et de phrases à SN Elles les étoiles, ce qui peut suggérer un va et vient du regard aux étoiles. Cependant, on peut noter que les phrases les plus imagées "elles se battent" sont enchâssées dans une matrice du type "on dirait, on croirait", ce qui les tient à distance. Tout se passe comme si, ne pouvant accéder au stade de la métaphore, on multiplierait les outils grammaticaux de la comparaison (comme... on dirait). Est-ce manque d'adhésion réelle à ses propres images qui se réfugie dans des matrices tenant à distance l'imaginaire, ou problème d'acquisition des structures ?

Sur le plan paradigmatique "la nuit" s'efface devant "les étoiles" métonymie identifiant nuit à lumière. Le relevé des co-occurents fait apparaître trois champs lexicaux = celui du regard (regarder voir mal aux yeux, fixe) de la lumière (briller, scintiller blanches blanc éclairent) de l'animalité (oies se battent) sémantisme assez riche, à note hugolienne, qui aurait pu déboucher sur une expression poétique. Mais on ne note pas d'interférences entre les trois séries, les syntagmes restent souvent figés (les étoiles brillent scintillent) les associations redondantes (blanches comme un tissu blanc) ou répétitives sans objet (je regarde d'autres étoiles). Dès qu'un germe d'image naît, il est détruit par la syntaxe, par la chute des expressions bouche-trou, "pour la rime" (il y en a tout le temps, il y en a plus, ça arrive très souvent). La trame sonore, la prosodie, à part la ponctuation peu motivée des rimes, ne crée guère de réseaux sensibles au lecteur. A noter toutefois l'éclairage des voyelles ouvertes [ɛ] la fermeture centrale du [y] coïncidant avec la disparition des étoiles, le retour du [wə] reliant le regard aux étoiles du début à la fin du texte.

Ce texte portait en germe quelque possibilité (comparaisons, personnifications, jeux de sons) mais le blocage constitué par l'obsession de la rime, l'impuissance de la syntaxe à parvenir au niveau de la métaphore l'énonciation peu active, le manque d'adhésion à des images souvent reçues comme clichés limitent ici la fonction poétique à un écho de "modèles" mal maîtrisés.

BRE. Thierry (Modèle poétique - avec effet poétique)

La nuit

Quand je me promène, la nuit.
Quand je m'en vais la nuit
Quelque chose me retient.
A regarder ce paysage brun.

Quand je dis au soleil de partir
Quand je dis à la lune de rester.
Je fais cela pour voir
Voir la lune chaque soir.

Nuit, jete regarde toujours
Et je te regarderais
Jusqu'à la fin de mes jours.

BRE. Thierry

Ce texte se présente également comme un "poème" (sens déjà précisé pour CHA.). Composé de 3 strophes, deux quatrains et un tercet rimés a a b b c c d d e f e.

La structure syntaxique est ferme : phrases périodiques symétriques dans les quatrains, une apostrophe finale à la nuit : quand... quand...
Nuit, je te regarde.

Cette fermeté est accentuée par des reprises, des parallélismes systématiques à l'intérieur d'une strophe (au soleil de partir
à la lune de rester)

ou d'une strophe à l'autre (à regarder - pour voir).

L'énonciation en devient plus forte, plus convaincante : le Je, le Me est présent à chaque vers sauf les 4 et 8 qui semblent dilater la nuit. La dernière strophe dialogue avec le Tu nocturne. Noter aussi la force du verbe dire et l'emploi constant du présent.

La nuit, 3 fois répétée, est relayée par les groupes "ce paysage brun" "la lune" "soir" ; 3 champs lexicaux le mouvement (se promener, s'en aller, partir, rester) le regard (voir voir regarde) ou la parole (je dis) le temps (toujours la fin de mes jours - chaque soir) interfèrent parfois (partir rester appliqués aux astres et à l'auteur). Les mots indéfinis cela - ce quelque chose, introduisent une sorte de questionnement à soi-même. La nuit est à la fois liée au regard, au langage, au mouvement contradictoire (de l'évasion à la fascination) donc surtout au CORPS. La construction périodique, le Décor dans la 1ère strophe, elle devient interlocuteur dès la seconde, goût de l'antithèse font conjecturer une imprégnation de modèles hugoliens. La trame prosodique et sonore s'organise autour des rimes parfois un peu stéréotypées (toujours - jours) mais pas toujours contraignantes puisque les vers 6 et 10 par exemple font passer l'expression avant le système (noter la différence avec CHA.). Aucune rime féminine, des rimes intérieures fréquentes dues aux répétitions, assonances [promén] - [vé], [vwar] [swar] [di] [partir] donc une trame sonore fermement tissée. Si les vers sont irréguliers 8 6 7 10 - 9 10 6 7 - 8 7 7, les effets de rythme n'en sont pas moins très sensibles. Constructions symétriques, répétitions, suffisent à créer un mouvement régulier, soulignant par ses ruptures mêmes, un changement de perspective (vers 4 et 7 : passage du Je à la Nuit).

A l'intérieur des vers 1 et 2 5 et 6, on note une asymétrie inversée :

quand je me promène / la nuit	5 / 2
quand je m'en vais / la nuit	4 / 2
quand je dis / au soleil de partir	3 / 6
quand je dis / à la lune de rester	3 / 7

qui fait écho au sémantisme : va et vient du mouvement (5 4 6 7) à l'immobilité (2 et 3).

Ce texte engendre un effet poétique sensible (Texte à résonance hugolienne, à fonction expressive forte). Construit à partir de figures d'opposition (Je et Nuit - partir et rester) qui semblent se fondre à la fin du texte, il utilise d'autres figures prosodiques sonores, lexicales renforçant le plus souvent l'antithèse. La cohérence et la convergence des effets sont ici à la fois le signe et la limite de l'effet poétique.

III.3. Problèmes posés par la catégorisation

III.3.1. Effet de réel - Effet de fiction J. SAINT-JEAN

Non sans controverses, nous avons finalement adopté cette formulation, dont la justification linguistique suivra quelques remarques préliminaires. Une interprétation hâtive risquerait en effet d'assimiler l'effet poétique à l'effet de fiction, d'une part, et d'autre part, on connaît assez le préjugé courant : la poésie tourne le dos au réel ! Disons donc tout de suite que nous avons rencontré des fictions non poétiques et des textes à effets de réel à fonctionnement poétique. Quant au préjugé rappelé, s'il est vrai que le message poétique offre toujours une transposition du réel, ou plutôt du réel dominant, d'une réalité reconnue objective par le consensus social, nous affirmons assez tout au long de ce travail que "la poésie révèle et travaille le Réel".

Pour définir avec précision nos catégories, un parallèle avec le travail de R. Desrosiers (La créativité verbale chez les enfants, PUF.) sera éclairant. A première vue, cette formulation fait penser au 2ème critère de créativité (sur les 5 utilisés) utilisé et explicité dans ce travail : "L'imaginaire ou le réel" ; l'imaginaire étant pris ici comme critère de créativité et caractérisé d'après Mucchielli comme suit : "Il faut différencier plusieurs types d'imaginaires et tout spécialement distinguer entre l'imaginaire de la mémoire (mémoire imaginaire dans la rêverie du passé) l'imaginaire comme expression des thèmes et schèmes de l'affectivité et du subconscient, et l'imagination active qui permet de dépasser le donné et le réel pour se porter vers le surréel, la prospective de l'opération à réaliser...du monde à construire". Le réel étant le fait "que l'enfant reste rivé à l'événement, à la chose", en se tenant "à la présence quasi exclusive de l'aspect référentiel". Les textes, dans la première partie de l'expérience, seront donc classés en trois groupes : reproduction du réel, oscillation entre le réel et l'imaginaire, niveau de l'imaginaire, à partir de ce critère. Nous ferons ici deux remarques qui permettront ensuite de distinguer dans notre catégorisation, une démarche différente.

* Comment savoir "si le texte des enfants se rapporte à un référent situationnel qu'il a réellement vécu ou à un référent situationnel qu'il imagine" ? problématique déjà abordée dans Repères n° 31 p. 63. Exemple : la promenade nocturne si fréquente dans les textes, a-t-elle été réellement vécue ou non ? Le récit de rêve rapporte-t-il un rêve effectif ou non ? Cela nous est apparu comme une question non pertinente dans notre démarche, qui est de se confronter au texte tel qu'il est.

* R. Desrosiers souligne elle-même que le critère réel-imaginaire (1 des 5 utilisés pour apprécier la créativité des textes) est "extérieur au produit" tandis que la deuxième partie de sa recherche utilise une méthode d'analyse structurale des textes eux-mêmes.

Inversement, nous parlerons d'effet de réel ou d'effet de fiction uniquement en repérant quels indices linguistiques (plan de la phrase) ou textuels (plan du texte) provoquent chez le lecteur cet effet. Donc la catégorie est née après coup de l'observation et de la description "du produit".

D'où le choix du mot "fiction" et non imaginaire. Le mot fiction évoquant non l'univers du sujet émetteur (ce qui est le cas pour l'imaginaire) mais le fonctionnement du texte. Des fictions comme les contes merveilleux ou les contes fantastiques par exemple sont culturellement marqués, étudiés même. Bref, les textes de notre corpus tantôt se donnent pour miroir d'un vécu tantôt se donnent pour "histoire" inventée, rêvée... Enfin, cette opposition permet de caractériser les textes, non leur poéticité (voir observations pages suivantes).

EFFET DE REEL

3 sortes d'indices ont déclenché pour nous lecteurs, cet effet de réel : le recours à des "matrices sensorielles" du type "je voyais", ceci combiné à des marques d'énonciation fortes, et sur le plan du texte, des champs sémantiques le plus souvent liés à la nuit "physique" aux réalités "contenues" dans la nuit...

1 - Les "matrices" sensorielles

Les éléments descriptifs de la nuit sont très souvent enchâssés dans ce que nous avons appelé (peut-être à tort vu l'acception du terme en grammaire) des matrices sensorielles du type "je voyais les étoiles... j'entendais des cris d'oiseaux" etc.... Notons d'abord la fréquence élevée de ce type de présentation que nous aurons peut-être à interpréter. Plus de la moitié des textes l'utilisent. Un relevé exhaustif permet quelques observations plus précises

- Les verbes de sensation utilisés sont peu nombreux :

regarder, voir, entendre, écouter, apercevoir, distinguer... Parmi eux, regarder et entendre ont les plus fortes occurrences. Certains comme apercevoir et distinguer étant tout à fait accidentels. L'oeil et l'oreille semblent privilégiés, à cette nuance près que dans les deux couples symétriques voir / regarder
entendre / écouter

c'est le sème le plus actif qui est choisi pour la vue, le plus passif pour l'ouïe.

Bachelard montre assez que l'"oreille est le sens de la nuit". Un seul texte, celui de DAN. fait intervenir explicitement d'autres sensations "on respire..." (la richesse des sensations dans ce texte tranche sur sa relative monotonie dans l'ensemble ?).

Peut-on conjecturer que certains sens sont peu mis en éveil à l'école (l'odorat, le toucher par exemple = on observe un objet plus souvent qu'on n'en prend possession avec son corps), ou alors la nuit est-elle pour les enfants une réalité "intouchable" ?

- Ces matrices sensorielles sont très abondantes dans les descriptions et les textes imitant des "modèles" poétiques formels, plus rares et parfois absents dans les fictions d'une part, les récits non poétiques d'autre part.

Ceux-ci centrés sur le déroulement événementiel, ne s'attardent pas à la contemplation ! Quant aux fictions elles les utilisent dans deux cas : dans la partie descriptive précédant la fiction elle-même, ou alors en les attribuant au personnage imaginaire (le Christophe de GER. qui "écoutait les oiseaux" ou Jean Libucque qui "regardait les étoiles") ce qui souligne assez que l'effet de réel naît d'une combinaison de ces matrices avec des marques d'énonciation, absentes

ici. Certains textes se passent de ces verbes de "présentation" et entrent directement dans l'évocation de la nuit (ex. FUM. : "voilà la nuit, la belle nuit qui s'incline dans les étoiles") mais la majeure partie des enfants s'en servent.

Faut-il y voir l'insistance de l'émetteur cherchant à souligner à tout prix l'authenticité de son texte ? Faut-il l'interpréter comme une incapacité de l'enfant à se passer de "béquilles" descriptives jouant un peu le rôle de tremplin, à se décentrer par rapport au texte ?

Plus probablement, n'y-a-t-il pas là, comme F. Sublet le développe par ailleurs (synthèse Descriptions) le reflet des stéréotypes scolaires de l'art de la description ? Remarquons à ce sujet que les verbes sont suivis le plus souvent de notations très conventionnelles "je regarde le ciel, les étoiles, la lune qui brille, j'entends les oiseaux, des cris d'oiseaux, etc...". Jamais le verbe voir (si visionnaire par ex. chez Hugo)

ou pour citer un exemple très différent dans la poésie populaire compère qu'as-tu vu ?) n'est ici associé à l'imaginaire. La seule exception serait le texte de DAN. "on voit des ombres passer, peut être celle du boucher".

Et pourtant, que ne voit-on pas, la nuit, quand on a 8 ou 10 ans... ou plus !

Curieusement, ces "matrices sensorielles" qui veulent déclencher un effet de réel finissent par rappeler qu'il s'agit d'un réel cadré conditionné par les grilles du code scolaire de la description (cf. analyse des manuels par M. Sandrini)

2 - Ces verbes sensoriels en fait ne produisent l'effet de réel que combinés à des marques d'énonciation plus ou moins fortes. Nous avons déjà vu que dans les récits fictifs, ils produisent un effet différent pour cette raison.

Etant donné l'extension variable des traces de l'acte d'énonciation selon les théories (cf. Langue Française n° 9 p. 22 à 33 et Langue Française n° 21 p. 26 où l'on voit inclure les transformations de phrases dans ces traces) nous nous tiendrons aux marques les plus usuellement reconnues d'une part (cf. Dict. encyclopédique des Sciences du Langage Todorov Ducrot) et qui illustrent notre propos par ailleurs.

Rappelons que "l'énoncé est le texte réalisé, l'énonciation l'acte de production du texte. Le processus d'énonciation met l'accent sur le facteur sujet et sur le facteur référentiel ou de situation dans le modèle de performance ; il est une actualisation temporelle et spatiale du sujet dans son discours. Il définit l'attitude du locuteur devant son propre énoncé et la situation" (1)

"L'énonciation est donc l'apparition, la marque du sujet "je" dans l'énoncé". Des embrayeurs (je - ici - maintenant) permettent de repérer cette présence du sujet parlant dans son texte.

Nous chercherons donc successivement en quoi la présence du Je / Tu des pronoms démonstratifs, des adverbes dits "relatifs" (ici, maintenant, hier...) les temps du verbe, éventuellement les performatifs, enfin la présence de sèmes évaluatifs ou de modalisants peuvent engendrer l'effet de réel (indices énumérés page 406, Dict. encyclopédique de Todorov;)

(1) Langue Française n° 9 p. 23.

L'énonciation directe par le Je (me moi ma) se manifeste dans 25 textes. Parfois elle est très discrète : par exemple : le final de DUM. "je vois par la fenêtre partir la reine des nuits" sorte de prise en charge de l'évocation précédente. Ailleurs, c'est l'encadrement narratif qui utilise le Je, l'abandonnant pendant la description, comme pour la cautionner : j'étais là, telle chose m'advint ! Enfin, certains textes reprennent avec insistance le Je tout au long du texte : c'est le cas de BRE. ou D. CAI. (voir analyses) affirmant ainsi une fonction expressive très forte. La reprise du Je (ou du me, ma) peut être utilisée comme une sorte de refrain, de rythme "quand je dis quand je me promène... je te regarde je te regarderai..." BRE.

C'est évidemment dans les fictions non explicitées que le Je disparaît tout à fait. J'ai souligné ailleurs le cas particulier de PRE. en rappelant la distinction Je du discours et Je du récit (cf. synthèse fictions).

Beaucoup moins fréquent (entre 5 et 10) le Nous exprime le sujet à travers un groupe le plus souvent explicité (la famille) mais parfois plus ambigu (il faut nous quitter). Quant au ON, aussi fréquent que le Nous, il recouvre tantôt le nous (VIL. "on est allé au bord de la mer") tantôt une classe anonyme qui introduit une distance plus grande affaiblissant "l'effet de réel". C'est souvent un on purement rhétorique (influence des manuels ?) d'ailleurs associé à des modalités "on pouvait voir".

Le Tu est indirectement présent dans quelques textes sous la forme de l'apostrophe ou de l'invocation. L'interlocuteur est tantôt le lecteur (?) : regarde... regardez (CHA.) tantôt la nuit elle-même "bonsoir la nuit, bonsoir la neige, revenez vite... ou nuit, je te regarde et je te regarderai toujours - BRE.).

Les démonstratifs dans une douzaine de textes s'emploient toujours avec le mot nuit (cette nuit noire cette nuit agréable à vivre) et combinés presque tous avec des sèmes évaluatifs dont nous soulignerons la fréquence et l'origine.

Les "embrayeurs" de temps et de lieu sont fréquents, nous l'avons vu ailleurs dans les descriptions. Des indications temporelles de trois ordres : passé indéterminé (un jour) passé "ponctuel" avec circonstances précises (la nuit de mercredi - cette nuit-là - sur le coup de 10 heures) présent "rituel" (la nuit venue, le soir avant de me coucher, quand la nuit arrive), les lieux sont très peu variés "dans ma chambre à la fenêtre, par la fenêtre, dans mon jardin...".

Ceci est développé dans la synthèse "Descriptions", je ne développe pas davantage l'usage qui est fait des temps pour la même raison (cf. chronologie du temps du discours et du temps du récit). Il suffit que ces indices "mettent l'accent sur le facteur sujet et le facteur référentiel".

Outre que les modalisants (1) sont parfois difficiles à cerner exactement, on en rencontre peu dans les textes "on pouvait voir"

(1) ici, tous les éléments d'appréciation du sujet par rapport à son propre discours.

semble surtout un artifice de présentation. Les commentaires sur ce qui est décrit ou raconté sont rares : relevons toutefois "c'était drôle" de CEL. ou le "j'ai trouvé ça bizarre" de PUZ. qui peuvent s'interpréter ainsi. Par ailleurs, les efforts de décentration par rapport à une partie du texte peuvent apparaître comme tels (ex. j'ai rêvé que... ou l'énonciation veut ramener le rêve dans un cadre "réel") Peut-on considérer le "quand je dis" de BRE. comme un performatif ? ?

La modalisation semble rare, l'enfant n'étant pas encore peut-être en mesure de réagir à son propre texte (mais la pratique de la lecture n'est-elle pas indirectement en cause ?).

Très envahissants sont au contraire les "sèmes évaluatifs" dont le relevé est impressionnant... de monotonie ! La grande majorité des textes en est marquée. On peut les classer ainsi :

- adjectifs : jolie, beau, belle et quelques féérique, merveilleux, claire, agréable, calme.

On ne compte pas moins de 35 nuits belles, jolies, sans compter les reprises.

- certains noms : la nuit et ses merveilles, songerie, splendeur

- emphase : "qu'elle est belle la nuit" combinée avec l'exclamation très fréquente, ou l'apostrophe.

Leur place est le plus souvent en début de texte ou fin de texte, quelquefois tout au long, avec recherche en guise de refrain dans les imitations de modèles poétiques (OLL, DAS, CLI.) quelle belle nuit (3) CLI.

Pourquoi cette unanimité admirative ? La nuit n'est-elle pas aussi "chaos" et "grincement de dents", royaume de mort, "ténèbres du coeur", mais aussi "le lieu où constellent le sommeil, le retour au foyer maternel" mais aussi "lieu privilégié de l'incompréhensible communion, jubilation "dyonisienne" (1)

N'y-a-t-il pas ici le signe d'une admiration conformiste et béate devant la nature et le texte, qui freine l'activité réelle du lecteur ou du scripteur. La consigne donnée "un texte beau à voir... etc" peut paraître en cause mais F. Sublet rappelle par ailleurs quelle conception idéaliste de la poésie est sous-jacente: "le mot c'est la chose" il ne peut y avoir un beau texte si la nuit est horrible lieu de larves ou d'enfer. Il y faut du brillant, des bijoux, de l'ornement. Or, parmi les textes, qui à des degrés divers ont un fonctionnement poétique, on note justement l'abandon de ce conformisme enthousiaste, une expression de la nuit plus ambivalente, plus complexe : le texte va et vient de la nuit bénéfique à la nuit maléfique (GER. - DAN.) de la nuit désirable à la nuit inaccessible (CAI. - BRE.) de la nuit du dehors à la nuit intérieure en un passage osmosé sensible (cf. texte analysé dans Repères 27) nuit, lieu de métamorphose. Mais nous abordons là indirectement par l'examen critique des sèmes évaluatifs l'étude des champs lexicaux, ou sémantiques qui peuvent intervenir au niveau de l'effet de réel. On peut cependant affirmer que dans notre corpus, rien ne permet d'établir un lien entre la force de l'énonciation et la poéticité, à moins d'inclure dans les traces d'énonciation bien

(1) Durand : Structures anthropologiques de l'imaginaire, p. 248 à 250.

d'autres signes et toute l'organisation du message par rapport à un degré zéro bien hypothétique... Des textes à Je affirmé sont tout à fait non poétiques (BOU.). Des fictions sans aucune énonciation apparente à ce niveau ont un fonctionnement poétique (GER.). Cependant, les textes de BRE. ou CAI. donnent un aperçu d'investissement poétique du Je.

C'est que le sujet se manifeste autant dans le choix des champs de "réalité" déclenchés par le mot nuit.

3 - L'étude des champs lexicaux de la nuit est en effet intervenue dans notre catégorisation. Nous avons mis en tableau ces relevés. A titre d'exemple, je donne ici la grille des relevés pour les textes baptisés "fictions" :

L'"effet de réel" est lié aux champs sémantiques des contenus physiques de la nuit. L'évocation du cadre spatio-temporel développe par exemple les champs suivants : dedans (chambre - maison) dehors (astres - bestiaire nocturne - ombre et lumière - forêt) temps (hiver été - neige, etc...). Les actants seront les enfants, leur famille, quelques animaux nocturnes. Au niveau des événements, on retrouvera la promenade nocturne, les "jeux" de nuit (football, bataille de polo-chons) le sommeil... Ces champs sont attendus, prévisibles et contribuent à l'effet de réel. Au seul examen du tableau qui suit, on s'aperçoit que dans les "fictions" surgissent d'autres champs, parfois imprévisibles.

EVENEMENTS

ACTANTS

CADRE

NOMS	LIEU		TEMPS	ACTANTS					PERSONNAGE CULTURE	PERS. INVENTES	SITUAT. INITIALE	ABRESSION HEFAIT	MANQUE	Auxil magique	TRANSFIGURA TION
	Dedans	Dehors		ENFANTS	PARENTS	ANIMAUX	ANIMAUX	ANIMAUX							
CAT FICCTIONS															
Huetted Gervason		oiseaux hiboux grillons	"été" "nuit douc delé"	"un petit garçon" Christophe		non actants		qui un poison	promenade aquable	piège à renard				coucheur à la	
Gervason Khellaf		nuit Sombre	une nuit	DORTE	SANS			DORTE	?	vent → naufrage	triste pasibpans que toams palm			flutot pisalle → Ile	
Placais		astres - forêt animaux nod (hibou)						M. Jean Libucque	promenade	LOUP					
Cremilleux		lune animaux hochons	nuit d'été			mulot et Chouette			promenade insouciants / triottinais	Chouette					
Allabadejo		astres forêt		une petite fille				une petite fille	promenade	BRUIT (grande)					
Atiaz	chambre cuisine		?	les enfants ses freres et sœurs	les parents papa maman				desir de partir		Russie → voyage?			Satisfaction du desir	
Tardy		astres animaux eau				agneau aigle loup			promenade	aigle → enlèvement "le manger"					
Pierost		astres neige	decembre					pers des fables de La Font ?						baguette. le donne de l'or à tous les passants	
Delaroux		astres	?	un enfant				un enfant une femme	calme	éclair incendie			miracle	"tout le monde devint heureux"	

EFFET DE FICTION

Déjà dessiné par opposition au cours des pages qui précèdent (énonciation, temps du récit, par exemple), on peut le définir plus précisément à partir de 3 classes d'indices : irruption de champs lexicaux non contenus habituellement dans la nuit, phénomène temporel lié à la rotation de la terre (domaine de la dénotation) recherche de "matrices d'imaginaires" qui semblent, pour les enfants, symétriques des "matrices sensorielles" (ce qui sera à commenter) enfin présence de figurés comme la personnification et signes linguistiques déclarant l'appartenance du texte "genre littéraire du conte, de la fable par exemple". Ce dernier point étant développé dans la présentation des textes baptisés fictions, il est inutile de le reprendre ici.

1 - Les champs lexicaux peuvent produire un "effet de fiction" à la fois par la nature des thèmes choisis et par leur coordination.

Au niveau du cadre, peu de surprises, la nuit est toujours évoquée par les astres, les animaux à cette nuance près qu'on juxtapose des animaux (agneau, loup, aigle) qui coexistent surtout dans les fables ; des éléments (neige et herbe → colonel, automne et fleurs printanières DAS.), des couleurs (ciel bleu et noir à la fois) qui semblent contraires aux lois physiques ou aux habitudes.

Les actants font intervenir non plus les personnages de la vie quotidienne mais des êtres anonymes (une petite fille un homme), mystérieux, aux noms dépayés (M. Libucque, Dorte) ou des héros de contes, fables B.D. films (Peter Pan, Davy Crockett, Merlin l'enchanteur, les fées...). Enfin, les événements déroulent, en gros, d'une part le champ des maux et cataclysmes divers (nauffrage de KHE. incendie et tremblement de terre de DEL., orage, enlèvement de TAR., piège de GER....) dont nous soulignons par ailleurs l'intérêt par rapport aux fonctions du conte de Propp, d'autre part le champ des désirs (ART. nuit voyage → Russie ; transfigurations diverses : devient reine Le Père est Dieu chez PUZ.) ce qui reflète assez bien la dualité du symbolisme nocturne. On peut dire qu'un caractère, nécessaire et non suffisant, du message poétique est ici en jeu. Répondre au mot stimulus nuit par un texte sur le naufrage est une réponse de nature métaphorique : la nuit est un voyage, la nuit est un naufrage, la nuit est un piège. Certes, cela ne suffit pas à constituer le texte en message poétique, mais d'emblée, l'enfant s'est ici placé dans l'univers de la connotation individuelle ou collective.

2 - les "matrices" d'imaginaire

Nous avons nommé ainsi des structures du type "on dirait que..." qui semblent symétriques des "je voyais..." etc. Outre celle-ci, on trouve "on croirait que..." "nuit qui fait.." "ça faisait comme" "la nuit m'inspire"...

En voici quelques exemples :

"la nuit m'inspire	le calme le repos
" "	la détente la fin du monde
" "	la mort les tombeaux (A. MUL.)

"Ca faisait comme un chariot avec des chevaux" (CEL.)

"On dirait qu'elles se transforment en oies"

on croirait qu'elles se battent" (CHA.)

Si rares qu'elles soient, ces constructions sont intéressantes à noter, soit parce qu'elles introduisent des figures, soit parce qu'elles permettent d'exprimer un symbolisme nocturne absent ailleurs = ici les images de mort par exemple chez MUL.

D'autre part, on peut se demander si elles sont une étape de transition vers la métaphore (les étoiles se battent) ou si les techniques d'apprentissage de l'art d'écrire ne sont pas encore en cause (apprendre à remplacer comme par autre chose = pareil à, semblable à, on dirait, on croirait, etc...). Renvoyons ici à l'article de G. Jean = l'enfant et les métaphores (Repères n° 17, p. 41) pour l'aspect psychologique.

3 - Les figures

Toutes les figures ne sont pas à inventorier ici (Modèles F. Sublet). Seules celles qui ont un lien avec l'effet de fiction nous intéressent ici :

- les figures de syntaxe, au niveau du texte ou de la phrase : énumération et coordination.

Se trouvent souvent juxtaposés, dans le texte, des éléments dont le lien est peu probable dans le "réel". Le texte de FDS.

"chez les esquimaux la nuit reste quelques semaines

le Prince de la Nuit habite dans une planète".

accentue cet effet par le changement de registre (du documentaire au... conte). Ailleurs, c'est un raccourci très elliptique qui peut donner cette impression.

"nous avons mangé du pain et de la citronnade et nous sommes arrivés en Russie" où la coordination évacue la distance et le temps. C'est souvent d'ailleurs le Traitement non chronologique du temps qui donne une incohérence dépaysante. "Cette nuit a commencé par un voyage, on voulait aller en Russie mais c'était trop tard".

L'automne et le printemps ne sont plus incompatibles puisque "la ronde des feuilles folles qui danse dans la nuit d'automne rencontre "les arbres fleuris de fleurs roses et blanches".

A l'intérieur d'une phrase, on juxtapose des éléments contredisant les lois physiques : le ciel est bleu et pourtant noir, l'herbe est verte dans la neige, ou simplement inattendus "il y a des maisons abandonnées et des arbres morts, le ciel bleu, la lune...". Enfin, une coordination comme celle-ci " et la nuit devient silencieuse car il criait de douleur" fait entrer dans une vision animiste de la nuit en mettant en relation animé / non animé. C'est la seule de ce type.

Notons que l'effet poétique de ces "enchaînements" est variable, la juxtaposition n'étant parfois que régurgitation spasmodique de bribes de lectures ou de clichés peu maîtrisés (ex. : DAS. en partie). Cependant, c'est un élément qui intervient à plusieurs reprises dans les textes à fonctionnement poétique, ce qui n'est guère étonnant, la mise en rapport de réalités éloignées ou même opposées étant une activité qu'on retrouvera aussi dans la métaphore (cf. la définition de Reverdy).

- figures d'opposition, figures de parallélisme : le texte tout entier est parfois organisé autour d'une opposition centrale. Dans les textes à structure de récit, elle prend l'allure d'une coupure, d'une rupture le plus souvent marquée par un tout à coup agressif : on passe ainsi de la nuit propice à la nuit hostile (GER.). Parfois c'est plutôt un va et vient tout au long du texte : du mouvement à l'immobilité (BRE.). A la limite, l'opposition tresse littéralement les signes contraires (bleu et noir, sombre et clair, jour et nuit chez PUZ.). Le meilleur exemple restant le texte analysé longuement dans Repères (formes noires et formes blanches, apparaît, disparaît, etc...).

Curieusement, on s'aperçoit que les textes les plus poétiques se retrouvent ici. En effet, ils reflètent (cf. plus haut) une expression conflictuelle de la nuit, et d'autre part une figure d'opposition déclenche souvent des symétries, des échos sonores, des effets prosodiques, une élaboration du signifiant plus active.

On peut s'étonner de n'avoir pas rencontré plus souvent l'opposition ombre-lumière, noir et blanc, si chère à V. Hugo : "l'obscurité est vertigineuse. Il faut à l'homme de la clarté. Quiconque s'enfonce dans le contraire du jour se sent le coeur serré. Quand l'oeil voit noir l'esprit voit trouble" (les Misérables, Cosette dans les bois de Montfermeil).

Le parallélisme agit un peu de la même façon : lune et maman se partagent lumière et mouvement dans le texte de CAI. Mais si le parallélisme recouvre ici une métaphore implicite, il se borne parfois à aligner des remarques sur ville et campagne, nuits d'été et nuits d'hiver, où ni l'opposition, ni le parallélisme ne réussissent à créer un effet poétique.

- Figures de personnification

La Nuit elle-même est personnifiée, et c'est "la Reine des Nuits" de DUM. qui prend une dimension d'allégorie : "La Reine des nuits passe et repasse dans le ciel bleu"... "Je suis la Reine des Nuits qui vient éclairer les étoiles" ce qui n'est pas sans rappeler certains contes ou mythes dont les enfants de la rue Mouffetard donneront une version inattendue (Contes de la rue Broca Gripari) "Le prince de la Nuit" surgi en fin de texte de FOS. après des considérations très hétéroclites, est loin d'avoir la même.... conviction !

Certains éléments de la nuit deviennent vivants, créant un animisme plus ou moins sensible.

Certaines réactivent des personnifications un peu éteintes dans la langue (la lune se lève, la nuit tombe)

"la belle nuit s'incline dans les étoiles " (REN.)

"la lune éteint la terre" FOS.

"je dis à la lune de rester".(BRE.)

Notons ici la valeur de métaphorisation de ces personnifications
D'autres sont à noter :

"les étoiles dansaient"

on dirait qu'elles se battent"

"les arbres se laissaient aller".

On peut regretter de voir tari à ce point l'animisme enfantin, si riche chez les enfants plus jeunes.

4 - Les métaphores

Elles sont TRES RARES. Nous avons déjà vu que les textes se servaient de matrices du genre "on dirait que, etc...".

L'exemple le plus proche de la métaphore serait encore celui de :

"la nuit m'inspire la détente, la fin du monde
" " " la mort, les tombeaux
" " " les squelettes, les fantômes"

Par ailleurs, on ne trouve que "la lune est une grosse boule de lumière" image sans l'écart poétique qu'y revendique Reverdy :
"Plus les rapports des deux réalités rapprochées seront lointains et justes, plus l'image sera forte, plus elle aura de puissance émotive et de réalité poétique".

L'exemple de PER. "je me couvre de peaux de loup" est assez curieux : les peaux du loup fonctionnent assez comme métaphore de rêve...

L'absence de métaphores réelles pose ici problème. Faut-il chercher des arguments dans l'évolution psychologique de l'enfant (l'univers de la métaphore ayant son âge d'or en maternelle !) ? Plus précisément l'approche poétique à l'école n'est-elle pas en cause ? (voir article de M. Sandrini : Influence des manuels de vocabulaire et rédaction).

Rappelons les expériences du n° 16 de Repères où des supports du type "être libre, c'est" "le feu, c'est..." font sortir les métaphores.

Imaginons ici ce que les enfants auraient pu écrire à partir de

ma
la)(nuit, c'est..."

(le texte le plus poétique utilise justement cette structure "la nuit, c'est un univers qui passe dans les draps du lit" ou bien ma nuit de (cf. "mais elle vient la nuit de plus loin que la nuit

à pas de vent de mer de feu de loup de piège")

(piège souligné par moi à cause du texte de GER.)

ou encore sur le parallèle : "un jour, il y aura le Jodel" B. Vian
une nuit il y aura..."

Voici à titre d'exemple, un texte élaboré collectivement, oralement dans un C.P. (cf. dictionnaire d'images, P. Colin, n° spécial des Cahiers de poèmes).

NUIT :

C'est une boule noire qui roule
entre les maisons
Elle joue du violon pour que s'endorment
les enfants
Se racontent des histoires entre les étoiles
"Bonne nuit, ma petite lune"
Les chouettes comptent les épines des étoiles.

Finalement, juxtaposition et coordination insolites, opposition, personnification sont les trois figures dominantes dans ce corpus. On les retrouve dans la plupart des textes à effet poétique.

ex. : GER. : opposition - coordination - personnification

BRE. : opposition - personnification.

Cependant, les textes de MAR. et DAN. par exemple, agissent par des effets prosodiques, sonores essentiellement figures non pertinentes quant à l'effet de fiction "tel que nous l'avons décrit et qui seront mises en valeur dans l'analyse des textes.

En conclusion, cette catégorie nous a semblé opératoire, elle nous a permis des observations sur le plan de la fonction poétique comme sur le plan pédagogique. Elle souligne aussi que "l'effet de réel" ainsi défini renvoie souvent à un réel appauvri, cadré, quasi aseptisé par des codes scolaires ou sociaux. La richesse et le pouvoir des sensations en souffre "un poète doit être professeur dans les cinq sens corporels. Les cinq sens corporels dans cet ordre : vue, tact, ouïe, odorat, goût" LORCA.

Quant à l'"effet de fiction", il renvoie à la fois à l'imaginaire individuel et à l'imaginaire collectif tel que des formes culturelles précises véhiculent, par exemple à travers le conte. Le réel travaillé par l'imaginaire n'est-il pas parfois un "révélateur" plus fidèle, plus REEL ?

RECHERCHE-INNOVATION

"Trouver de la poésie dans un guidon de vélo"

J. Saint-Jean, Equipe de l'E.N. de Tarbes

1973-74

I. Hypothèses et directions de travail

L'équipe de Tarbes s'est créée après la publication, dans Repères n° 16, des expériences réalisées dans l'Académie de Toulouse depuis plusieurs années : le désir de travailler en liaison avec les équipes de l'Académie, notamment celle du Tarn, fut une motivation certaine. Les objectifs ayant été définis par Mme Sublet dans ce numéro (cf. le P.R. "Donner à voir... et provoquer le désir de rendre conscient l'inexprimable), il n'est pas utile d'en rappeler ici le détail. A voir comment les enfants avaient vécu le feu, le vent, le cheval (thèmes d'ailleurs retenus par les I.O. de 1972) l'envie m'est venue d'explorer un domaine moins séduisant, parfois moins bachelardien, celui des objets, des paysages "artificiels" (villes, rues, gares). Le quotidien dit "prosaïque" pouvait-il solliciter l'imaginaire et déboucher sur la créativité avec autant de bonheur ?

"Trouver de la poésie dans un guidon de vélo
un bouton de porte
une paire de souliers

émouvoir avec des objets aussi banaux
tuyaux de locomotives
gouttières
tas de cailloux
s'occuper enfin de cela

dit un poème de J. Mougin, proposé aux enfants dans une anthologie "pour les enfants de maintenant". Les surréalistes -peintres et poètes-, Guillevic, Follain, Ponge, le nouveau réalisme, autant de regards neufs sur l'objet, qui pouvaient peut-être nous aider. La question fut donc précisément celle-ci :

Pouvait-on imaginer des situations permettant une approche des objets, de l'environnement citadin différente de la démarche d'observation méthodique rationnelle privilégiée à l'école mais aussi de l'utilitarisme ambiant ? Comment les enfants explorent-ils l'univers des objets ? Cette recherche pouvait déboucher sur l'écriture de "poèmes" mais aussi de textes divers (récits - contes - parodies de textes publicitaires, etc...).

Le travail se déroula sur deux plans :

1°) Sur le plan académique, rencontres fréquentes avec Mme Sublet et Mme Pascot, préparation et animation du stage de Carmaux où différentes approches d'un objet furent tentées. Ces rencontres ont été fructueuses dans la mesure où elles ont permis parfois, de faire le lien entre l'innovation et la recherche: les grilles de dépouillement des tests de créativité par exemple, éclairaient telles inventions des enfants autour d'un objet.

2°) Sur le plan départemental, travail avec une équipe de maîtres d'application, premiers essais très modestes peut-être, dans quelques classes (mais les conditions de travail sont précisées par ailleurs).

C'est donc un écho de ces expériences, qui seront poursuivies en 1974-75 que je rapporte ici.

II. Fonctionnement de l'équipe

1°) Composition

Mme Saint-Jean,	animateur,	professeur de lettres à l'E.N.
Mme Sienne,	institutrice	maternelle petits
Mme Cazaux,	"	" grands
Mme Mulet	"	CE 2
Mme Bruyère	"	CM I
Melle Dantin,	"	CM 2
Mr Trouillé	"	CE I
Mr Carmouze	"	CE 2

En fait, tous les membres de l'équipe furent rarement présents à chaque réunion.

2°) Rythme des réunions

Prévues une fois par mois, elles s'espacèrent dès le second trimestre pour diverses raisons :

- difficultés pour trouver une soirée libre pour tous,
- charges diverses des maîtres d'application notamment pendant les stages de formation professionnelle des normaliens.
- charges multiples incombant cette année-là à l'animateur : formation des normaliens 1ère et 2ème année, recyclage des instituteurs (stage de 3 mois, tous les stages de 6 semaines) voyages à Toulouse, recherches pour le stage de Carmaux, etc... le tout sans aucune décharge de service (obtenue pour 1974-75).

3°) Contenu des réunions

Les premières furent consacrées à l'information, la documentation surtout, à la proposition et discussion des pistes de travail choisies.

Je souhaitais que l'équipe puisse bénéficier des stages prévus -seul celui de Carmaux a pu avoir lieu- En fait, seules deux collègues ont pu m'y accompagner. La démarche adoptée au cours de ces journées permet en effet aux maîtres d'expérimenter eux-mêmes certaines situations, de pratiquer parfois un peu l'écriture. En cela, le groupe du Tarn a déjà beaucoup évolué grâce à ces rencontres nécessaires à mon avis.

4°) Conditions matérielles

Aucun crédit, aucun matériel (en particulier moyens de reproduction des documents). Ce rapport ne sera d'ailleurs pas dactylographié. Participation aux frais nécessaire pour le stage de Carmaux.

Papier, photocopies, etc...autant de frais... pour l'animateur.

III. Expériences tentées dans 4 classes

Sauf pour l'une de ces classes, j'ai suivi régulièrement le travail, assistant à quelques moments d'élaboration, voyant les collègues intéressées. Tous les essais n'ont pas été faits autour de l'objet.

Classe de Mme Sienne, maternelle petits 3 ans

Invention verbale à partir de rythmes, chantés, frappés (comptines par exemple) à partir d'objets, ou de jeux poétiques (jeu de hasard : on tire des petits papiers dans une corbeille et on invente l'histoire ou la chanson de ... la baleine et du sabot).

Voici 3 échantillons de ce travail :

1°) invention de comptines chantées - musique

qui m'a marché sur le pied
c'est le chat le chat botté
qui m'a griffé le soulier
c'est le petit chat botté

2°) après avoir joué dans la terre mouillée → texte collectif

terre mouillée
terre - fleur
terre - feuille
terre - sèche
terre - camion

flac le camion
flac les roues
toute noire
toute marron
gratte la terre
gratte le sabot

la pelle mécanique a fait son trou

3°) à partir d'un objet : une bonbonnière, agitée.

- observations par onomatopées : picti - picti - picti (chanté)
- remarques spontanées : ils parlent - elle est triste - elle pleure - des larmes tombent - et deviennent des bonbons - rouge et blanc et vert et orange - et rose et noirs -
- puis invention tout à fait impromptue d'une comptine

pleure des bonbons
tin' tin'
ils deviendront des fleurs
dessine la fleur
pleure à la fête
tu auras des lunettes !

Classe de Mme Cazaux, maternelle Grands

Travail mené autour de l'objet "Parapluie"

L'idée de départ était de laisser d'abord les enfants manipuler jouer avec, explorer l'objet choisi. En fait, c'est une démarche un peu différente qui a été adoptée.

1°) la maîtresse a apporté un parapluie transparent et on joue à "ce n'est pas un parapluie" (manipulations diverses par la maîtresse). Les inventions furent :

C'est une balançoire - un parachute - une balle - une vitre - un avion qui vole - une drôle de balançoire - une balançoire profonde - pointue - pliante - elle tourne, une balançoire légère - une toupie - elle tourne - avec des reflets argent-dorés - on dirait de l'eau qui coule - un entonnoir à l'envers - un entonnoir pour les anges - un entonnoir de magicien - un champignon ou une fleur pointue - une fleur en bouton - une fusée qui crève les nuages - la fusée s'est plantée dans le cratère - c'est un manège qui tourne - un manège silencieux - on peut s'y asseoir en rond - on dirait un petit bassin - la coque d'un bateau à voile - on peut faire un moulin à vent - une hélice - c'est un globe terrestre fendu - on dirait une soucoupe volante qui vole dans l'espace - c'est transparent - mais c'est quand même un parapluie (les tirets séparent les interventions des enfants autant qu'il est possible).

2°) Une semaine plus tard, les enfants jouent, miment avec un parapluie, les autres devinent, interprètent

on dirait un paratonnerre - c'est dans l'île merveilleuse - non ! c'est une antenne - si c'était Mary Poppins qui s'envole, si c'était magique ? - elle irait au paradis, au pays des anges, et des oiseaux bleus - elle se laisserait bercer par le vent - l'oiseau du paradis lui dit bonjour en passant - dans la tempête il va tourbillonner, faire des cabrioles, des pirouettes - on pourrait y accrocher un cadeau

pour les anges - l'ange crève les nuages pour passer - ... rempli de petits enfants, c'est un panier accroché à un ballon qui s'envole - accroché au bras c'est un panier pour le marché - c'est un soufflet pour les ondes magiques, un soufflet qui lance des étoiles dans le ciel bleu - un papillon qui bat des ailes sur une fleur qui scintille - un petit oiseau fatigué qui bat des ailes sur la branche - et qui appelle sa maman en faisant cui-cui tristement - le croissant de lune avec une queue qui clignote - et si c'était la canne du chat botté ou celle du petit Poucet - ou si c'était celle de la grand-mère du petit chaperon en rouge pour tuer le loup...

Remarques : par rapport à la première séance, on note des inventions plus collectives (une image est développée par plusieurs enfants) plus riches en dynamisme (scènes esquissées de contes) des amorces de rythmes (et si c'était... accroché accroché) Est-ce la manipulation par l'enfant ? la démarche choisie (retour d'une situation de jeu avec variante).

3°) 3 semaines plus tard : une ombrelle ouverte, une orage dessous (la rencontre fortuite de 2 objets avait été proposée en début d'année sous des formes diverses : dessin, collages, contes)

- une table ronde à l'ombre d'un parasol blanc et bleu
- le coeur d'une marguerite qui s'effeuille sous un champignon dentelé
- un ballon a roulé sous une cloche qui va sonner Pâques
- c'est le lapin qui l'a porté pour un enfant malheureux
- une grosse pomme est tombée du pommier pendant la nuit
- la pleine lune en feu tombe au pied du sapin bleu
- l'oeuf s'est écrasé quand le panier s'est retourné, etc...

Chacun de ces tableaux pourrait être le point de départ d'un conte.

4°) A partir de tous ces jeux vient l'idée d'inventer

"Les aventures d'un petit parapluie"

Le conte se crée collectivement d'une séance à l'autre pendant deux semaines environ avec beaucoup d'enthousiasme d'autant plus que la réalisation d'un album est en projet.

Voici le début et la fin du conte. La structure en est très simple et répétitive : métamorphose à chaque épisode dont certains restent assez conventionnels, d'autres imprégnés de découvertes récentes (oiseau-lyre au cours d'un spectacle de marionnettes), d'autres plus libres. L'image initiale du parapluie disparaît au bout de deux épisodes.

Une petite fille avait un parapluie tout neuf
Voici un grand coup de vent, le parapluie s'envole
Il rencontre un nuage, le nuage lui dit : "Qu'est-ce que
tu fais ?

Je me promène, je me suis envolé,
Un grand coup de vent le pousse sur le dos du nuage,
Un oiseau vient de la montagne. Il prend le parapluie
dans son bec, et l'emmène chez le magicien des oiseaux
qui le transforme en un petit oiseau multicolore, avec
une queue très longue et très belle. Il ressemble
à un oiseau-lyre. Le vent le trouve si joli qu'il chante
dans ses plumes. Le soleil regarde entre les nuages.
Le vent berce le petit oiseau et l'emmène dans les étoiles.

Dernier épisode :

La petite fille va le promener -(le chat) -
Il boit au ruisseau et devient un poisson : un poisson
tout rouge avec des reflets brillants, multicolores
Il suit le ruisseau : il arrive dans l'eau profonde
Il voit un requin, des étoiles de mer, des coquillages,
des crabes, une pieuvre, des tortues de mer !
Le requin lui fait peur. Il appelle au secours tous ses
amis les poissons : les grands, les gros ! Le poisson scie,
le poisson-pointe, le poisson-corne, le poisson-chignole,
le poisson-couteau, le poisson-feu, le poisson-torpille
Le poisson-scie poursuit le requin, il va plus vite, il
arrive sur son dos, et le chatouille. Le requin se cache
dans les rochers. Le petit poisson dit "merci mes amis"
Ils vont s'amuser à cache-cache dans les rochers. Ils
creusent des trous dans le sable ; ils nagent très vite.
Après, il est fatigué, alors il va derrière les rochers,
il se couche sur les algues. Il se plaît là, au fond
de la mer. Il décide de se faire une maison avec des
algues, et de rester vivre là, au fond de la mer.

L'album a été relié parallèlement.

Classe de Melle Dantin, CM2

I°) Dans cette classe les enfants écrivent souvent des
poèmes. En particulier Melle Dantin invite ceux qui le désirent
à exprimer librement leurs émotions, leurs réactions à la suite
d'une découverte, d'un spectacle quelconque du réel. L'éveil n'est
jamais limité à l'éveil scientifique. Par exemple, à la suite d'une
visite chez un maître-verrier, une fillette écrit ce texte qui
témoigne d'une émotion réelle face à l'objet créé par l'artisan.

Le maître-verrier
et son cadre de clarté.

Comme un magicien
Tu fais de tes couleurs
Un arc en ciel scintillant de mille feux
D'un bleu profond tu crées une mer infinie
D'un rouge écarlate, un couchant radieux
D'un gris pâlisant, le sable fin et humide.

Sur ton vitrail, où le soleil luit
Les teintes chatoyantes
Eblouissant tes yeux émerveillés d'artiste
Et ses pierres de verre
Lueurs colorées, ne cessent de changer
OUI. Elles bougent toujours, toujours
Comme si une lumière de vie
Leur avait été offerte.

Nadine GAR

2°) Curieuse de voir les réactions des enfants face aux objets visuels, Melle Dantin tente une expérience avec un casse-noisette.

La première phase consiste en une approche spontanée de l'objet et débouche sur un petit texte collectif juxtaposant des perceptions diverses, des images, sans plus.

Le casse-noisettes.

Oh mon joli casse-noisettes,
Petit bonhomme monté sur des échasses,
Danseuse aux longues jambes,
Tobogan au pays des nains,
Branchette d'arbre cassée
J'entends la musique de mes noisettes
que tu croques, croques,
cri cra croque, cra cri croque.

La classe.

Puis leur vient l'envie de créer des contes par groupes (cette pratique leur est familière). Ces contes sont surtout fantaisistes, symboliques. Un album est d'ailleurs constitué avec ce titre "Fantaisies autour d'un casse-noisettes"). Voici l'un de ces contes, d'ailleurs individuel.

Le casse-noisettes et le tire-bouchon
partent à l'aventure.

"Oh ! que je m'ennuie dans ce tiroir où il est impossible de bouger dit le casse-noisettes".

- Tais-toi et moi donc répliqua le tire-bouchons. Et en outre, lorsque je sors ce n'est que pour me planter dans un bouchon de liège et quand j'y suis, vas-y que je te tire.

Quand c'est du mousseux, la mousse vient me gicler au nez. Et de plus, ces espèces de géants d'une autre race que la nôtre n'ont pas honte de me maltraiter de la sorte !

- Tu peux gémir. Et moi alors, qu'est-ce que je devrais dire ? On met une noix entre mes deux incisives. Le pire est que je n'ai pas d'autres dents. On empoigne mes frêles jambes, on les tord de tous les côtés jusqu'à ce que la noix soit cassée reprit le casse-noisettes.

- C'est vrai, nous sommes les plus malheureux des instruments de ce tiroir.

Soudain, casse-noisettes eut une idée.

- Si nous partions à l'aventure. Nous pouvons très bien partir puisque Madame Crocus a oublié de fermer le tiroir.

- Mais oui, tu es un gé... génie.. s'exclama tire-bouchons en embrassant son compagnon.

Et les voilà dans la rue, sautant avec gaîté l'un sur ses deux jambes, l'autre sur sa jambe unique.

Soudain le tire-bouchons pousse un cri auquel lui répond le cri d'un piéton qu'il avait piqué. Avant que celui-ci ait réalisé ce qui lui arrivait, tous deux s'enfuirent à toute vitesse et regagnèrent leur tiroir.

Ils bondissent à l'intérieur en poussant de grands cris. Une armée de couteaux et de fourchettes se réveille à ce bruit insolite.

Les deux intrus veulent se cacher, mais... trop tard, les voilà encerclés.

Ils n'ont même pas le temps de dire "ouf" qu'ils se retrouvent baillonnés dans un coin "Alors, on veut faire les malins ! dit le chef de bande qui était le couteau du rôti. Eh bien ! vous dormirez comme tout le monde en attendant que l'on vienne vous chercher.

La deuxième phase visait une imprégnation par des textes d'adultes, en l'occurrence de Ponge (ou des textes d'enfants inspirés de Ponge) sur des objets divers. Ces textes sont plus discutés, et semblent plaire aux enfants.

Nous espérons voir cette expérience déboucher sur une écriture nouvelle influencée par la découverte de Ponge, mais le départ du groupe en classe de mer vint interrompre ce travail en créant d'autres intérêts.

La démarche s'inscrivait dans la perspective du Plan (hypothèse d'une expression renouvelée, maîtrisée après une phase "d'imprégnations" diverses). Le point de départ pourrait être au moins... ponctuel (objets découverts au cours de promenades, objets préférés, objets dans la peinture.surréaliste, la publicité... même).

Classe de Mme Bruyère, CM2

La poésie est très présente dans cette classe : coin-poésie riche, affichage de textes, jeux sur les sons, boîte à poèmes, réalisation de montages (exemple : la poésie paysanne serbe avec réalisation de diapos à techniques variées) écriture à partir de peintres, musiciens (exemple : à partir d'une radiovision de Matisse certains expriment par collages, dessins, d'autres par textes.)

Ici, c'est le thème de la ville qui est revenu avec force à plusieurs reprises à travers des rencontres inattendues des réactions imprévues des enfants. Mais si j'attendais la Ville moderne, les élèves devaient nous attirer dans une toute autre direction !

L'expérience se déroule sur plusieurs mois.

J'avais proposé à Mme Bruyère une série de poèmes sur la Ville (Verhaeren - Apollinaire - Cendrars - Supervielle - Romains - Butor et un texte de Heurtebise trouvé dans Poésie 1^o sur l'enfant et la poésie = Flash p. 73). Au cours d'un des moments de lecture de poèmes qui leur sont familiers (textes souvent choisis par les enfants) c'est le dernier texte qui est choisi, sans doute à cause de sa simplicité, de son tempo ; mais aucun désir d'écriture ne se manifeste à ce moment.

Une émotion collective très forte devant des images de la mort de Pompéi va en fait, resurgir à plusieurs reprises.

Un peu plus tard, on découvre la tapisserie de Bayeux de la reine Mathilde, dont la composition intéresse techniquement beaucoup les enfants, et soudain le désir leur vient de réaliser eux-mêmes une tapisserie. Le sujet ?... la mort de Pompéi dont les images sont sans doute encore très vivantes en eux. La maîtresse leur ayant lu des traductions du texte latin figurant sur la tapisserie l'une d'elle fait un rapprochement inattendu : "Ca ressemble au poème que nous avons lu sur la ville" (retour de mots forts ? rythme très scandé ?) "Si on écrivait des poèmes pour notre

Pendant l'éruption

Équipes 3

Feu

Feu!

Le volcan

On a peur

Il éclate

Un jour plus vif, un jour plus chaud

Feu!

Les laves

On crie

Elles brûlent

Un jour plus chaud, un jour plus rouge

Feu!

Les pierres

On s'écroute

Elles écrasent

Un jour plus rouge, un jour plus fon

Feu!

Les cendres

On étouffe

Elles ensevelissent

Un jour plus fon, un jour plus mort.



équipe 1

(après 1 ju poétique sur des images de volcan)
et si c'était... les enfant poposant eux-mêmes la métamorphose

tapisserie !!! Le projet fut fébrilement mis à exécution : composition de tableaux successifs, choix des couleurs, écriture de textes, réalisation très longue de la tapisserie.

Les mots leitmotiv choisis par les enfants furent : joie - peur - feu - stop. Les textes furent créés par petits groupes. En voici un. On remarque une imitation totale de la structure initiale. Gênées par cette constatation, nous tentons un jeu poétique à partir des mots choisis, mots très chargés pourtant, mais cela déroute les enfants. Mme Bruyère qui a montré des diapos sur les volcans, tente un jeu analogue par la médiation de l'image. Les résultats en sont certes chatoyants et parfois insolites, le jeu a été très goûté, mené par les enfants eux-mêmes, mais nous sommes très loin du dépouillement initial, plus proche de leur émotion.

Ce jeu restera donc un jeu, sans plus, permettant un déblocage de l'imagination.

La tapisserie terminée les textes resteront ceux du premier jet.

Remarques : Cette expérience paraît intéressante dans la mesure où la poésie s'est mêlée à l'histoire aux T M très naturellement parce que c'était l'expression dont elles ont eu besoin à un moment donné pour dire quelque chose MAIS plusieurs questions se sont posées à nous :

1°) Quel rôle exact joue l'imprégnation ? Ne doit-on pas craindre l'imitation ? Sans le texte ici choisi, l'expression n'aurait-elle pas été plus libre dans ses structures ? mais sans ce texte aussi, l'envie d'écrire ce qu'elles appellent un poème serait-elle née à ce moment-là ?

Par ailleurs, le stage de Carmaux nous a montré qu'une contrainte structurale, loin de gêner l'expression la permettait au contraire (jeu de "Suppose que... et que je te demande).

2°) D'autre part, quel rôle peuvent jouer les jeux poétiques au niveau de l'école élémentaire ? Ne faudrait-il pas en inventer qui soient adaptés à l'âge des enfants (beaucoup d'expériences ont été tentées à partir de la 5ème).

Il y a là au moins deux directions de recherche qui paraissent intéressantes.

En conclusion, les recherches autour de l'Objet sont restées bien timides. C'est un domaine qui paraît aux maîtres assez ingrat. Les essais prévus pour 1974- 75 permettront peut-être d'avancer un peu plus dans cette direction :

- exploration de matériaux : papiers, tissus, métaux...
- thèmes en rapport avec la vie moderne : la moto, les murs, etc...
- objets : ex. la ROUF.

Une utilisation de la peinture, de la photographie, de la musique concrète est possible.

Les publications de l'I.N.R.D.P.
(dont le catalogue gratuit vous sera envoyé sur demande)
sont diffusées par les services de vente des
**CENTRES RÉGIONAUX DE RECHERCHE
ET DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUES**
et des
Centres Départementaux de Documentation Pédagogique

AIX - MARSEILLE	55, 57, rue Sylvabelle, 13291 Marseille Cedex 2. Tél. : 37-40-39
Avignon	8, rue Frédéric-Mistral, 84000 Avignon. Tél. : 81-36-08
Digne	C.E.S. Maria Borrelly, 5, place des Cordeliers, 04000 Digne. Tél. : 587
Gap	2, avenue Maréchal-Foch, 05000 Gap. Tél. : 51-36-84
Saint-Denis de la Réunion	10, rue Jean Chatel, 97489 Saint-Denis de la Réunion. Tél. : 21-35-97
AMIENS	33, rue des Minimes, B.P. 348 G, 80026 Amiens Cedex. Tél. : 92-07-08
Beauvais	22, avenue V.-Hugo, B.P. 321, 60030 Beauvais. Tél. : 445-13-30
Laon	Impasse de l'Eglise, 27, rue Fernand-Thuillart, 02000 Laon. Tél. : 23-25-02
ANTILLES - GUYANE	
Cayenne	Boulevard de la République, B.P. 762, 97305 Cayenne. Tél. : 31-24-90
Fort-de-France	Ecole normale mixte de la Martinique, Pointe des Nègres, Route du Phare, B.P. 529, 97206 Fort-de-France Cedex. Tél. : 71-48-04 et 72-25-98
<i>Fort-de-France</i>	<i>(C.I.R.D.P. en cours de création) Ecole normale, B.P. 677, 97262 Fort-de-France. Tél. : 71-85-86</i>
Pointe-à-Pitre	Cité scolaire de Brimbridge, B.P. 378, 97154 Pointe-à-Pitre. Tél. : 82-09-56
BESANCON	16 et 17, rue Ernest-Renan, B.P. 1153, 25003 Besançon Cedex. Tél. : 83-74-49
BORDEAUX	75, cours d'Alsace-Lorraine, 33075 Bordeaux Cedex. Tél. : 44-12-92
Agen	156, avenue Jean-Jaurès, 47000 Agen. Tél. : 66-55-86
Mont-de-Marsan	Ecole du Peyrouat, B.P. 401, 40000 Mont-de-Marsan. Tél. : 75-43-11
Pau	Villa Nitot, B.P. 299, 64016 Pau. Tél. : 27-83-18
Périgueux	Inspection académique, rue Alfred-de-Musset, 24016 Périgueux. Tél. : 08-11-63
CAEN	21, rue du Moulin-au-Roy, 14034 Caen Cedex. Tél. : 81-08-60
Alençon	Cité administrative, place Bonet, 61013 Alençon. Tél. : 26-16-80 (poste 314)
CLERMONT-FERRAND	15, rue d'Amboise, 63037 Clermont-Ferrand Cedex. Tél. : 92-41-91
Le Puy	2, rue Mouton-Duvernet, B.P. 132, 43012 Le Puy. Tél. : 09-26-82
DIJON	Campus universitaire de Montmuzard, boulevard Gabriel, B.P. 490 21013 Dijon Cedex. Tél. : 30-83-92
Mâcon	Maison de l'Éducation, 22, rue de l'Héritan, 71000 Mâcon. Tél. : 38-71-77
Nevers	1 bis, rue Charles-Roy, 58000 Nevers. Tél. : 61-45-90
GRENOBLE	11, avenue du Général-Champon, 38031 Grenoble Cedex. Tél. : 87-77-61
Annecy	64, avenue de France, 74000 Annecy. Tél. : 57-37-36
Chambéry	289, rue Marcoz, 73018 Chambéry. Tél. : 34-11-40
Valence	"Ancienne Préfecture", place Le Cardonnel, B.P. 2110, 26021 Valence. Tél. : 43-17-74
LILLE	3, rue Jean-Bart, B.P. 3399, 59018 Lille Cedex. Tél. : 57-78-02
Arras	39, rue aux Ours, 62022 Arras. Tél. : 21-60-10
Valenciennes	(C.L.D.P.), Lycée technique, 1, avenue de Villars, 59326 Valenciennes Cedex. Tél. : 46-22-81
LIMOGES	44, cours Gay-Lussac, 87031 Limoges Cedex. Tél. : 77-79-53 et 77-60-89
Tulle	Avenue Sylvain Combes, 19000 Tulle. Tél. : 26-32-88
LYON	47, 49, rue Philippe-de-Lassalle, 69316 Lyon Cedex 1. Tél. : 29-97-75
Bourg-en-Bresse	6, rue Jules-Ferry, 01000 Bourg-en-Bresse. Tél. : 21-21-36
Saint-Etienne	16, rue Marcellin-Allard, 42000 Saint-Etienne. Tél. : 32-80-44 et 32-80-58
MONTPELLIER	Allée de la Citadelle, 34064 Montpellier Cedex. Tél. : 72-25-30
Carcassonne	56, avenue du Docteur-Henri-Gout, 11012 Carcassonne. Tél. : 25-25-02
Mende	Avenue du Père-Coudrin, 48000 Mende. Tél. : 65-10-32
Nîmes	10, Grand'Rue, 30000 Nîmes. Tél. : 67-85-19
Perpignan	24, rue Emile-Zola, 66020 Perpignan Cedex. Tél. : 50-26-86 (poste 57)
NANCY	99, rue de Metz, 54000 Nancy. Tél. : 52-85-14
Épinal	Avenue Henri Sellier, 88025 Épinal. Tél. : 35-06-42
NANTES	17, rue Gambetta, B.P. 1001, 44036 Nantes Cedex. Tél. : 74-85-19
Angers	14, rue de la Juiverie, 49000 Angers. Tél. : 87-53-79 et 87-70-81
Le Mans	31, rue des Maillets, 72000 Le Mans. Tél. : 28-01-47 et 28-85-49
NICE	117, rue de France, B.P. 227, 06001 Nice Cedex. Tél. : 87-63-30
Ajaccio	8, cours Général Leclerc, B.P. 229, 20000 Ajaccio. Tél. : 21-70-78
ORLEANS - TOURS	55, rue Notre-Dame-de-la-Recouvrance, B.P. 2219, 45012 Orléans Cedex. Tél. : 62-23-90
Bourges	9, rue Édouard-Branly, 18000 Bourges. Tél. : 24-54-91
Tours	1, rue Gutenberg, 37000 Tours. Tél. : 05-42-94
PARIS	29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05. Tél. : 329-21-64
	Librairie : 13, rue du Four, 75006 Paris. Tél. : 326-36-92
	6, rue Sainte-Catherine, 86034 Poitiers Cedex. Tél. : 41-34-83
POITIERS	
Angoulême	1, rue Vauban, 16017 Angoulême. Tél. : 92-16-60
La Rochelle	Rue de Jéricho prolongée, 17028 La Rochelle Cedex. Tél. : 34-13-82 et 34-04-05
Niort	1, rue Jules-Ferry, 79009 Niort Cedex. Tél. : 24-82-65
REIMS	47, rue Simon, B.P. 387, 51063 Reims Cedex. Tél. : 47-94-25
Charleville-Mézières	18, rue Voltaire, B.P. 427, 08109 Charleville-Mézières. Tél. : 32-47-54
Chaumont	École Robespierre, 20, rue Haeusler, 52000 Chaumont. Tél. : 03-12-85
Châlons-sur-Marne	Cité administrative, 51036 Châlons-sur-Marne. Tél. : 64-91-12 (poste 533)
Troyes	1, rue Bégand, B.P. 4042, 10014 Troyes Cedex. Tél. : 43-26-71
RENNES	92, rue d'Antrain, B.P. 158, 35003 Rennes Cedex. Tél. : 36-05-76 et 36-10-15
Brest	108, rue Jean-Jaurès, 29200 Brest. Tél. : 44-29-28
Saint-Brieuc	30, rue de Brizeux, 22000 Saint-Brieuc. Tél. : 33-60-04
Vannes	6, avenue de Lattre-de-Tassigny, B.P. 1110, 56008 Vannes. Tél. : 54-27-20
ROUEN	2, rue du Docteur-Fleury, Le Mont-Saint-Aignan N° 3038 76041 Rouen Cedex. Tél. : 74-16-85
Rouen	<i>(C.D.D.P. de la Seine-Maritime) Ecole E. Herriot, rue Francois 1^{er}, 76600 Le Havre</i>
Évreux	43, rue St Germain, 27000 Evreux. Tél. : 33-03-58
STRASBOURG	5, quai Zorn, B.P. 279-R 7, 67007 Strasbourg Cedex. Tél. : 35-46-13, 35-46-14 et 35-57-74
Colmar	Ecole normale, 12, rue Messigny, 68025 Colmar. Tél. : 41-29-58
TOULOUSE	3, rue Roquelaine, 31069 Toulouse Cedex. Tél. : 62-54-54
Albi	Centre administratif, 3, rue du Général-Giraud, B.P. 160, 81010 Albi Cedex. Tél. : 54-26-97
Auch	Centre administratif, rue Baissy-d'Anglas, 32007 Auch Cedex. Tél. : 05-24-89 (postes 535 et 536)
Cahors	Cité administrative, quai Cavaignac, 46009 Cahors Cedex. Tél. : 35-16-87
Foix	31 bis, avenue du Général-de-Gaulle, 09008 Foix Cedex. Tél. : 65-08-48
Montauban	9, rue du Fort, 82000 Montauban. Tél. : 63-21-18
Rodez	Ecole normale d'Instituteurs, 12, rue Sarrus, 12000 Rodez. Tél. : 68-13-53
Tarbes	Rue Georges-Magnoac, B.P. 205, 65013 Tarbes Cedex. Tél. : 93-07-18

