

REPÈRES

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

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

38

1976

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

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
A 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-Innovation

Langue Poétique

- . Le Problème de la Diction à l'Ecole Maternelle
Marcelle PECHEVY - Bourges - p. 4
- . Jeux Poétiques
Marcelle PECHEVY - Bourges - p. 9
- . La Poésie dans les classes transplantées
Monique IZIQUEL - Quimper - p. 14

Expression Gestuelle

- . De l'expression gestuelle à l'expression orale et écrite
Equipe de Châteauroux p. 35

Recherche-Description

Analyse du Fait Poétique dans les textes d'enfants

(suite du dossier établi par le sous-groupe : "Analyse de la langue poétique", dans le cadre des travaux du groupe Langue Ecrite et paru dans "Repères" n° 37).

- . III.3 : Effet de réel, effet de Fiction
- 3.3.2. : Les modèles scolaires à travers les livres de lecture
Equipe de Rodez p. 61
- 3.3.3. : Analyse des manuels de vocabulaire et expression écrite
Monique SANDRINI - Montauban - p. 86

Recherche-Validation

- . Traitements inter-épreuves CM1
- 1. traitements effectués
Christine BARRE DE MINIAC - INRP - p. 107
- 2. Problèmes d'interprétation des résultats
Gilbert DUCANCEL - Amiens - p. 108

Fonctionnement des Equipes

. Liste des terrains expérimentaux 76-77

Françoise ROSSARD - DELAIR I.N.R.P.

p. 111

Dans le courrier de "Repères"

- . "Pratiques" p. 118
- . La Nouvelle Pédagogie du Français t 3 p. 119
- . "Recherches Pédagogiques" n° 79 p. 120
- . "Notre Langage" p. 121
- . "Pour l'expression" p. 122
- . "Guide de la littérature pour la jeunesse" p. 123
- . "Dictionnaire actif Nathan" niveau 1 p. 123
- . Grammaire CE1 p. 124

Bulletin réalisé par : Hélène ROMIAN

Responsable de l'Unité de Recherche Français 1er Degré

et : Françoise SUBLET

Responsable du sous-groupe Langue Ecrite :

Analyse de la langue Poétique

Secrétariat : Françoise ROSSARD - DELAIR

Dactylographie : Danièle ESPERET

RECHERCHE-INNOVATION

LE PROBLEME DE LA DICTION A L'ECOLE MATERNELLE

Marcelle PECHEVY

E.N. Bourges

Ce problème a été abordé lors d'un récent stage de "recyclage" des maîtresses de maternelle au cours de séances consacrées à la sensibilisation de l'enfant d'école maternelle à la poésie. Il a ensuite été repris avec les maîtresses de l'équipe de recherche sur l'enseignement du français à l'école primaire. C'est donc le résultat - au reste provisoire - d'une réflexion collective que l'on trouvera dans ce compte-rendu.

Si l'on souhaite, pour des raisons qu'il n'y a pas lieu de développer ici, faire mémoriser et dire aux enfants poèmes ou comptines, on se heurte aussitôt à la difficulté suivante :

Comment mettre l'enfant à même de parvenir à une diction personnelle - cette diction étant pour lui à la fois plaisir "oral", moyen de s'exprimer, et moyen de mieux s'appropriier le texte - au lieu de se borner à imiter avec plus ou moins de bonheur la façon dont l'adulte a dit le poème (1) alors que c'est seulement par audition qu'un texte peut être appris à l'école maternelle (comme du reste au CP).

Une première solution a été proposée, procéder à une sorte d'imprégnation progressive du texte en en présentant les éléments successifs dans un autre contexte (récit ou conte). On pourrait espérer qu'ensuite il ne resterait plus à la maîtresse qu'à dire en une seule fois l'ensemble du poème pour que l'enfant soit en mesure de le retrouver et de le dire seul, à sa manière, sans avoir à subir à de multiples reprises les intonations de la maîtresse comme c'est le cas lors des apprentissages habituels.

Il nous a cependant paru que, si cette façon de procéder allégeait l'influence de la diction adulte sur celle de l'enfant, elle ne la supprimait pas pour autant : même s'ils s'insèrent dans un autre contexte c'est encore par la maîtresse que sont dits les fragments du texte ; c'est elle aussi qui présente celui-ci dans son ensemble. Peut-on être sûr, d'autre part, que les réminiscences possibles du premier contexte ne gêneront pas l'enfant dans son effort pour mémoriser le texte authentique ? Est-il bien satisfaisant enfin de commencer par occulter sinon effacer au regard de l'enfant la structure et le mouvement d'un poème - ou d'un fragment de poème - sous couleur de mieux le faire respecter par la suite ?

Une autre solution envisagée était de présenter à l'enfant le poème à voix neutre, lui laissant ainsi toute latitude pour "dire" le texte comme bon lui semblerait.

(1) C'est surtout en effet à propos du poème que se pose le problème ; moins chargée d'émotion et de rêve, la comptine formulette qui sert à compter, pur jeu verbal dans lequel l'enfant comme le dit Eluard "jongle délicieusement avec les mots", ne soulève guère de difficultés de diction si ce n'est dans le domaine de l'articulation - encore s'accommode-t-elle bien des troubles, variantes ou fantaisies de cet ordre... Mais il serait dommage, sous ce prétexte, de réduire, comme c'est parfois le cas, à la mémorisation de comptines toute l'initiation à la poésie en école maternelle.

On voit aussitôt les objections que soulève cette proposition :

- Qu'appellera-t-on, tout d'abord, "diction à voix neutre" ?

Il est impossible dans le cas présent de prendre l'expression au sens le plus strict (tempo homogène - voix monocorde) : l'exercice, qui peut présenter un certain nombre d'intérêts pour des apprentis-acteurs ou même pour des adolescents, élèves des classes de premier ou de second cycle comme préalable à diverses recherches (variation de rythmes - récitation chorale-récitation à plusieurs voix par exemple) a aussi pour résultat (sauf cas particuliers où c'est l'effet même de monotonie ou de mécanisation qui est recherché) de détruire momentanément le texte puisque au lieu de "déchiffrer la partition" qu'il constitue (pour reprendre l'expression de Valéry) on ne respecte pour ainsi dire plus ses structures sonores et rythmiques.

Mais, même si, sans aller aussi loin, on veut entendre par l'expression "diction neutre" le fait de dire le texte sans lui ajouter aucune interprétation, on s'aperçoit assez vite que la neutralité en ce domaine est bien difficile à respecter - Que sera, pour prendre un exemple fort simple, une diction neutre du texte bien connu de Desnos "Une fourmi de dix-huit mètres..." ? Chaque voix ajoute au texte, presque à l'insu du lecteur ou plutôt du "diseur", ses inflexions propres, son tempo particulier, suggère tel ou tel contexte situationnel, trahit telles ou telles "connotations" personnelles. (1) De leur côté les poètes, et les poètes modernes de façon plus délibérée, laissent souvent, à l'intérieur même de leur texte, des marges de liberté (absence de ponctuation, ambiguïté de certaines structures syntaxiques, simultanéité de sens d'un même mot, choix opérés non "sans quelque méprise"...) où peuvent jouer l'imagination et l'affectivité de leur lecteur. "La nature même du langage poétique implique une multiplicité de sens" écrit G. Jean (2), c'est dire qu'elle implique une multiplicité de déchiffrages possibles, et cela a certainement été pour chacun d'entre nous une des surprises salutaires du stage (*) que de découvrir combien de "lectures différentes" on pouvait donner de textes que nous pensions dire sans même y mettre d'intention très personnelle (3)

- A supposer même que nous puissions parvenir sinon à une diction neutre, du moins à une diction qui s'efforcerait de ne privilégier avec trop d'insistance aucune interprétation - tendant ainsi à donner oralement l'équivalent du texte écrit lui-même et laissant aux mots leur nudité et leur poids originels (4), quel intérêt un enfant de 3 à 6 ans habitué à toute la vie émotionnelle dont est porteur le langage oral, plus sensible même peut être aux

(1) Ce terme, utilisé par divers linguistes, désigne le contenu émotionnel du mot, ressenti dans une culture donnée et forgé par cette culture. Cf. les différentes connotations possibles du mot "rouge" par exemple.

(2) G. Jean : La Poésie coll. Peuple et culture ed. du Seuil 1951

(3) Nous en restons ici au plan de la diction sans aborder les problèmes plus complexes encore de la critique littéraire et du commentaire des poèmes !

(4) que l'on songe ici à la façon dont Aragon par exemple dit ses poèmes

(*) Texte rédigé du temps où les équipes de la "région" d'Orléans pouvaient encore se réunir... H.R.

significations prosodiques (intonation, accentuation) qu'au pouvoir propre des mots, trouverait-il à un poème dépouillé de toute cette charge affective ? Ne serait-ce pas, même, risquer de fermer à l'enfant l'univers de la poésie que de le priver ainsi de cette dimension relationnelle du langage ?

- Dans quelle mesure l'enfant éprouverait-il alors le désir de mémoriser et de dire à son tour un texte pour lequel il ne ressentirait qu'un attrait fort limité ?

La difficulté paraît sans issue tant que l'on essaie de s'en tenir à une démarche unique et linéaire. Il nous est apparu en revanche que la solution pouvait être trouvée dans une démarche en plusieurs temps.

Parallèlement à une dialectique sensibilisation à la poésie adulte/ création de l'enfant déjà pratiquée dans certaines classes (1) on pourrait ainsi concevoir que l'initiation à la diction comporte les temps suivants :

- 1) Sensibilisation à la poésie adulte

La maîtresse y aurait pour objectif d'amener l'enfant à prendre goût aux poèmes ou même à un ou deux vers d'entre eux. A cet effet les textes devraient être dits par la maîtresse sans fioritures inutiles mais avec le souci de transmettre, "de faire passer" le mieux possible le message du poète, de faire partager aux enfants le plaisir qu'elle-même ressent, comme elle le ressent - soit qu'une occasion particulière lui remette tel ou tel vers en mémoire, soit qu'elle ait décidé, de façon plus concertée, de les faire entendre aux enfants en liaison avec un climat préalablement créé. Pour être atteint dans les meilleures conditions ce seul objectif supposerait du reste que nous ayons tous enseignants de tous les niveaux reçu au cours de notre formation au moins une brève initiation à la diction des textes poétiques et que nous puissions de temps à autre renouveler le stock de poèmes que nous avons en mémoire, sans nous cantonner aux textes dits "pour enfants" dont la valeur poétique est parfois contestable.

- 2) Exercices systématiques de diction sous forme de jeux d'intonation, d'accentuation, d'articulation, (2) de rythmes (3) à partir d'une phrase simple et courte dont la mémorisation ne fasse pas difficulté pour les enfants.

Il ne s'agit plus ici de sensibiliser l'enfant à la poésie mais de l'aider à maîtriser sa voix, à prendre conscience de ses possibilités, à discerner intuitivement les significations différentes qu'il est capable de donner à un énoncé par telle ou telle inflexion de voix, telle ou telle modification de hauteur, d'intensité ou de rythme...

(1) cf. par exemple M. Laurent-Delchet - Approches poétiques du langage enfantin le Français aujourd'hui - supplément au n° 22

(2) On ne saurait trop insister sur cet aspect - si important pour des enfants d'école maternelle. Rappelons ici le mot de C. Dullin "Les mots c'est de la viande dure, il faut les mâcher".

(3) cf. à ce sujet les remarques intéressantes de J.P. C. Gourevitch (Les enfants et la poésie - éd. de l'École) relatives aux problèmes de respiration et de rythme en fonction de l'âge des enfants.

Ces jeux peuvent parfois s'inscrire dans des rôles différents distribués aux enfants. La maîtresse peut aussi y participer en proposant à son tour plusieurs interprétations de courts énoncés ou de petits poèmes qui s'y prêtent particulièrement.

Ces deux premiers temps ont également pour objet de faire de l'enfant un auditeur attentif aux modulations de la voix comme aux rythmes, pauses, sonorités des poèmes, et du même coup au retentissement que peuvent avoir les uns et les autres sur la signification du texte.

- 3) Diction de courts textes par l'enfant.

La maîtresse peut, sans danger cette fois nous semble-t-il présenter le texte qu'elle souhaite faire mémoriser, sinon à voix tout à fait neutre, du moins avec le souci de donner le moins de place possible à sa propre interprétation (elle peut, pour cela, parler à mi-voix, ce qui a pour effet sans porter atteinte aux groupes rythmiques de "feutrer" les modulations sonores tout en obligeant à une articulation précise).

Un moment important fait suite à cette audition : moment d'échanges entre enfants, de rêveries ou de souvenirs personnels, moment d'intériorisation en tout cas, où le poème cristallise autour de lui images, sensations, émotions appartenant au vécu de l'enfant et qui permettront à chacun de s'approprier le texte. On dit ce qu'on a aimé, ou ce qui a frappé l'imagination et qu'on a retenu. En même temps que se font jour des interprétations diverses le texte est ainsi patiemment reconstitué par fragments d'abord (et ce n'est pas toujours le début que l'on retrouve en premier) puis de proche en proche dans sa totalité (le travail peut se faire en une fois si le texte est assez court : quelques vers suffisent parfois à former un "tout" poétique).

L'enfant, antérieurement sensibilisé, au "charme" des poèmes, rendu plus apte à pressentir tout ce qu'il peut investir dans un texte et entraîné par les exercices systématiques à essayer de traduire par la voix ce qu'il souhaite exprimer, peut alors, s'il le désire (1) passer au temps de la diction proprement dite (diction pour autrui ou, autre option possible, diction pour lui-même

(1) La question s'est en effet posée de savoir s'il était nécessaire de toujours faire dire à l'enfant les textes mémorisés : certains poèmes ne sont-ils pas faits pour être seulement lus par le lecteur adulte ou dits "intérieurement" ? Telle était du moins l'opinion de certaines maîtresses qui retrouvaient les réserves de Valéry : "La voix humaine ne semble si belle intérieurement et prise au plus près de sa source que les discours professionnels presque toujours ne sont insupportables, qui prétendent faire valoir, interpréter quand ils surchargent, débauchent les intentions et qu'ils substituent leur lyrisme au chant propre des mots combinés".

Nous laissons de côté le rôle que peut alors jouer l'association des rythmes poétiques, des rythmes musicaux et des rythmes corporels - cf à ce sujet Mme Laurent-Delchet (texte déjà cité) et les recherches menées par certaines des équipes de l'I.N.R.D.P.

Bien entendu, il ne s'agit pas ici de trois temps répartis successivement dans le cours de l'année, mais, conformément à l'esprit qui anime l'actuelle rénovation de l'enseignement du français, d'un continuel va et vient entre ces différentes attitudes. Toutefois, dans l'optique envisagée, la sensibilisation à la poésie adulte, qui garde en tout temps un rôle essentiel doit constituer une dominante en début d'année.

Telles sont du moins les hypothèses de travail que nous avons élaborées pour essayer de pallier cette difficulté de la "diction-modèle" et que nous proposons à l'attention de nos collègues.

Comme on le voit notre réflexion a d'ailleurs surtout porté sur un point de méthode, et nous avons laissé de côté tout un aspect technique de la diction, pose de la voix, respiration et tenue du souffle, attaque des sonorités pour lequel la diction s'apparente au chant.

Aspect essentiel cependant : n'est-ce pas justement l'objet de ce stage que de rendre les maîtresses d'école maternelle d'abord, les enfants ensuite, plus attentifs à ces qualités de la voix humaine et plus aptes à les maîtriser ?

RECHERCHE-INNOVATION

JEUX POETIQUES (*)

Marcelle PECHEVY

Equipe de Bourges

I - "Voir autrement (d'autres choses
) la réalité

(Après un travail sur le thème - une activité - un poème)

- à quoi ressemble ... le pain, la noix, la grande (ap. leçon d'observation
que suggère ... la gomme ("on dirait...") par ex.)
- que pourrait-on faire avec... ex. une feuille de papier pliée, roulée,
froissée en boule.
- que suggèrent des formes... ex. chiffre 1.2.3. etc.
lettres H.P. etc. cf. J.H. Malineau
"l'enfant, la poésie"

II - Inventer

(à partir d'un poème
d'une lecture
d'un conte
d'une comptine ou d'une chanson (ex. qu'as-tu vu compère, qu'as
tu vu)

- j'aimerais un objet extraordinaire. ex. une voiture pliante, un chapeau
qui se change en bateau
- j'invente une situation extraordinaire une table qui galope
un animal extraordinaire
- j'invente)
j'aimerais(un moyen d'obtenir ce que je voudrais
- invention d'une histoire à partir de mots dits - écrits au tableau
à partir d'objets présentés (objets dont la
rencontre est insolite)
à partir d'indices divers
à partir de bruits enregistrés.
- qu'est-ce que c'est ? imaginer ce que sont des objets inconnus pour
les enfants ("c'est peut-être...")

(*) Trame de discussion présentée au cours d'un stage régional

- qu'y-a-t-il à l'intérieur : d'une noix
d'un coffret
- je vois... par la fenêtre
au bout de ma longue vue } description imaginaire.
- jeux de transformation (à partir par exemple de divers **poèmes** de Prévert
cf. page d'écriture "les pupitres redeviennent arbres" ou "Nénuphar" :
la boule de papier devient ... ?)
- imaginer à partir d'une tache d'encre
d'un morceau de musique
d'un début d'histoire

(les derniers jeux permettent aux enfants de s'"exprimer" au sens fort du terme, de s'identifier à ... cf. à partir de 2 fragments du Carnaval des animaux : "moi j'aimerais être l'oiseau en volière parce que... Moi, j'aimerais être l'oiseau dans la forêt parce que...").

III - Découvrir le mot comme matériau

- que suggère tel mot, inconnu des enfants ? exemple : estafilade
que peut-il vouloir dire...
- inventer des noms pour telle ou telle chose
pour tel animal
pour telle personne exemple : pour une petite fille douce
pour une petite fille colé-
reuse
- inventer des mots qui font du bruit
qui font pour, mal
qui sont doux.
- composer un texte avec des mots inventés à la suite d'un titre (J.H. Malineau)
- observer la structure d'un mot : cerise --> cerisier
en créer sur le modèle (en classant ceux qui existent, ceux qui n'existent pas)
ex. cité par Repères n° 17 "Si les carottes Si les arbres
poussaient sur les arbres poussaient des lunes
ce seraient des carottiers ce seraient des luniers
Michel 5 ans

IV - Jeux pour mieux entendre

Sonorités et rythmes

- Sonorités : - jeu du corbillon
 - enchaînement de mots : "selle de cheval, cheval de course,
course à pied..." (P.Leyqueux)
 - enchaînement de syllabes : "lapin, pinson, sombre, brebis,
bidon, dondon"
- (cf. différence oral/écrit)
- bouts rimés à partir de prénoms : pour Ginette... une sucette
pour Françoise..

VII - Continuer une comptine
un poème

- reprendre la structure dominante d'un poème
cf. à partir de "il était une feuille" de R. Desnos

VIII - Disposition dans l'espace et jeux graphiques

- disposer un texte dans la page (.. à son goût)
 - " calligramme (.. selon le sujet du poème)
 - l'écrire comme on veut : taille des lettres - caractères - couleurs)
 - le décorer
 - jeu avec des lettres
 - représenter une chose en utilisant
en dessinant } le mot qui la désigne
- ex : l'oiseau (Repères n° 17) avec le mot oiseau.

RECAPITULATION DES POINTS DE DEPART POSSIBLES

Poèmes

Comptines

Contes

Chansons (cf. Trenet "Une noix")

Mots

- réels et connus (rouge - manoir)
- inconnus des enfants (mandragore)
- noms de lieux et prénoms

Disques de bruits (le vent, l'eau etc.)
de musique

Formes (chiffres, lettres)

Affiches

Tableaux

Activités d'observation (la noix, l'orange, la grenade, le maïs)

Objets (clés, coffrets, cartes)

Thème (l'usine)

B I B L I O G R A P H I E

- Paulette LEQUEUX Jeux de parole (M et CP - CE)
Colin - Bourelrier (contestable sur certains points)
- J.H. MALINEAU L'enfant - La poésie Poésie 1 n° 28 - 29
introduction de Jean
Editions Saint Germain des Prés
- J.P. GOUREVITCH L'enfant - La poésie
Repères N° 16
 N° 17
- "Réconcilier poésie et pédagogie"
Dossier GFEN constitué par J. JOLIBERT E.M. de Montpellier
- GLOTON et CLERC L'activité créatrice chez l'enfant
(Casterman Poche)
- Le Français aujourd'hui
revue de l'AFEF n° 15 et n° 16.
- G.JEAN La poésie
Edition du Seuil

RECHERCHE-INNOVATION

E.N.F. - QUIMPER

Mme Monique IZIQUEL

LA POESIE DANS LES CLASSES TRANSPLANTEES

1 - 4 novembre - 12 novembre 1975.

9 jours de Classe Verte pour un CE1 de 20 élèves, à BRASPARTS, dans les Monts d'Arrée (Finistère).

Le travail effectué sur place a été dirigé par l'institutrice de la classe, Mme DOUGET-WIETZEL, qui s'est attachée à faire découvrir un milieu particulièrement marqué.

1.1. Perception du monde : discriminations

1.1.1. La montagne. Le bois. La rivière

Recherche des couleurs, odeurs, bruits (cf document 1, p 15)
Essais de reproduction des bruits entendus.

1.1.2. Le bourg

Réflexions d'enfants : "Il n'y a pas de feux (de croisement) "en ville" à BRASPARTS". Ils sont particulièrement sensibles à la liberté de mouvement qu'ils découvrent (ils peuvent aller "sur la rue", ils peuvent flâner)

--> exploitation :

- opposition entre l'agitation de la ville et le calme de BRASPARTS.
(L'école Louis Pasteur de Quimper donne sur une avenue à circulation intense).

- sensibilisation au silence

1.1.3. La boulangerie. La porcherie. La ferme.

La maison du sabotier.

Les élèves ont été particulièrement sensibles

Aux odeurs, sensations qui sont trop souvent négligées :

- odeur agréable du pain chaud qui fait saliver.
- odeur écoeurante de la porcherie, à la limite de la nausée
- odeur surprenante et exaltante de la tourbe qui brûle dans la cheminée
- odeur à la fois douceâtre et picotante des copeaux de bois.

Document 1 : Extrait du journal de classe

CE1 : Ecole Louis Pasteur - classe de Mme WIETZEL 1974-75

JEUDI

jeudi 7 ~~novembre~~ ^{novembre} nous sommes allés au bois. il pleuvait
beaucoup au bois nous avons marché regardé senti, écouté
et senti, regardé la couleur jaune vert marron et senti
senti l'air, l'odeur du bois, des champignons, des fougères
et des feuilles mouillées, -- écouté les bruits plus importants
que d'autre : le bruit de mes pas ~~sur~~ sur les feuilles
celui des oiseaux, celui de l'eau, senti des feuilles vertes
et jaunes et de formes différentes

Servane

j'ai vu une machine qui coupait
le maïs
frédéric

1.1.4. Le feu. La nuit.

1.2. Première fixation des perceptions.

1.2.1. Enregistrements de bruits (magnétophone)

- l'eau des ruisseaux
- les pas dans les feuilles
- le lait qui gicle dans le seau quand la fermière traite la vache
- les bruits de la nuit/les bruits du jour.
- le crépitement du feu.

1.2.2. Relevés de traces (cf pages suivantes)

- moulages d'empreintes : vache, mouton, cheval, chien (cf photo)
- branche rongée par un castor (rapportée à l'école) document (2)
- de la laine de mouton accrochée à une clôture (id).

1.3 Deuxième fixation des découvertes : abstraction . Phase 1.

1.3.1. Dessins, croquis (un oiseau... une étable)

1.3.2. Mais surtout appropriation du monde visuel par le dessin et projection sur les noms de lieux. Ceux-ci étant bretons, les traductions suivantes ont été retenues :

Kerlogot : la maison de la souris

Ty ar Goazic : la maison du petit homme

Garzabic : la haie de la pie

Pont Coat : le pont de bois

Merlar C'hoat : le moulin du bois

Tromarc'h : le tour du cheval

(document 3 pages suivantes)

REMARQUES :

. Cette réalisation nous a semblé très importante, car :

1°/ Les noms de lieux restituent une vision collective et un passé auxquels se confronte le regard neuf de l'enfant, tout imprégné du milieu qu'il vient de découvrir. Le dessin exprime son interprétation et du monde et de la langue, dans une sorte de synchrétisme temporel et spatial, individuel et collectif.

(cf documents 4)

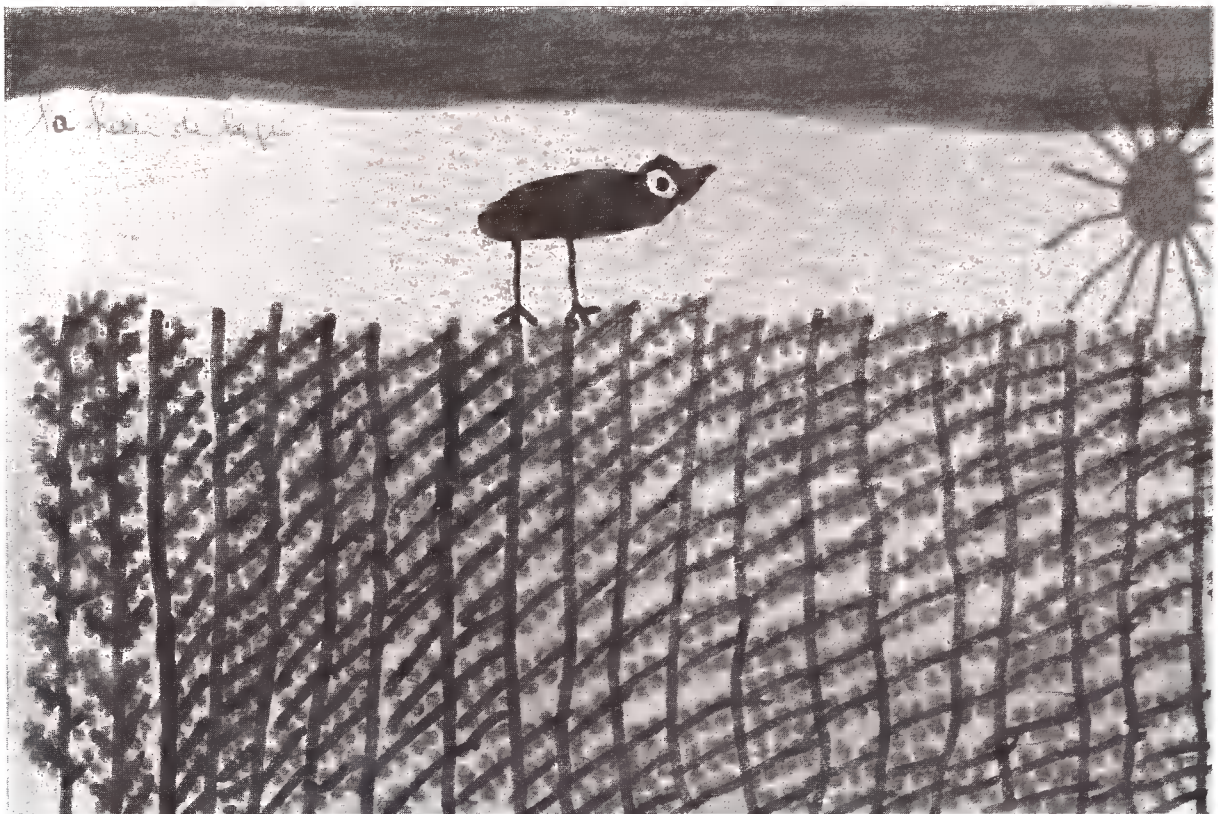
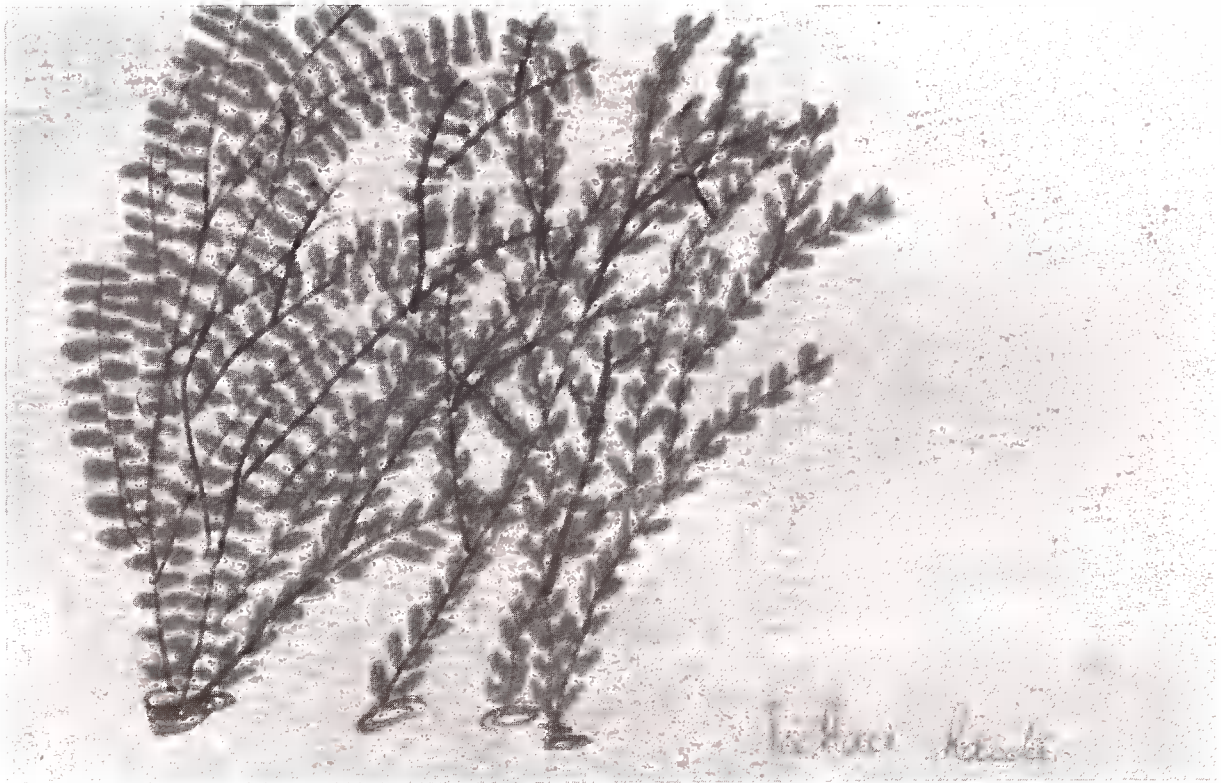
2°/ Les remarques des élèves au moment de dessiner et les dessins eux-mêmes montrent que les enfants ont perçu les difficultés sémantiques du génétif et sa richesse.

Si l'interprétation de "la maison de la souris", "la hais de la pie", ne pose guère de problèmes, "le moulin du bois" les fait réfléchir quelque peu, mais "le tour de cheval" est l'objet de nombreuses discussion : est-ce le tour (le contour) du cheval, l'enveloppe en quelque sorte ? Non, ils récusent

nous sommes allés en car pour aller chez
sabotier le sabotier nous a montré
comment on fait des sabots puis il
nous a conduits le long de la rivière.
là nous avons vu des saules
rongés par les castors, leurs
terriers et leurs couloirs
il pleuvait beaucoup et nous
avons beaucoup marché dans
la boue.



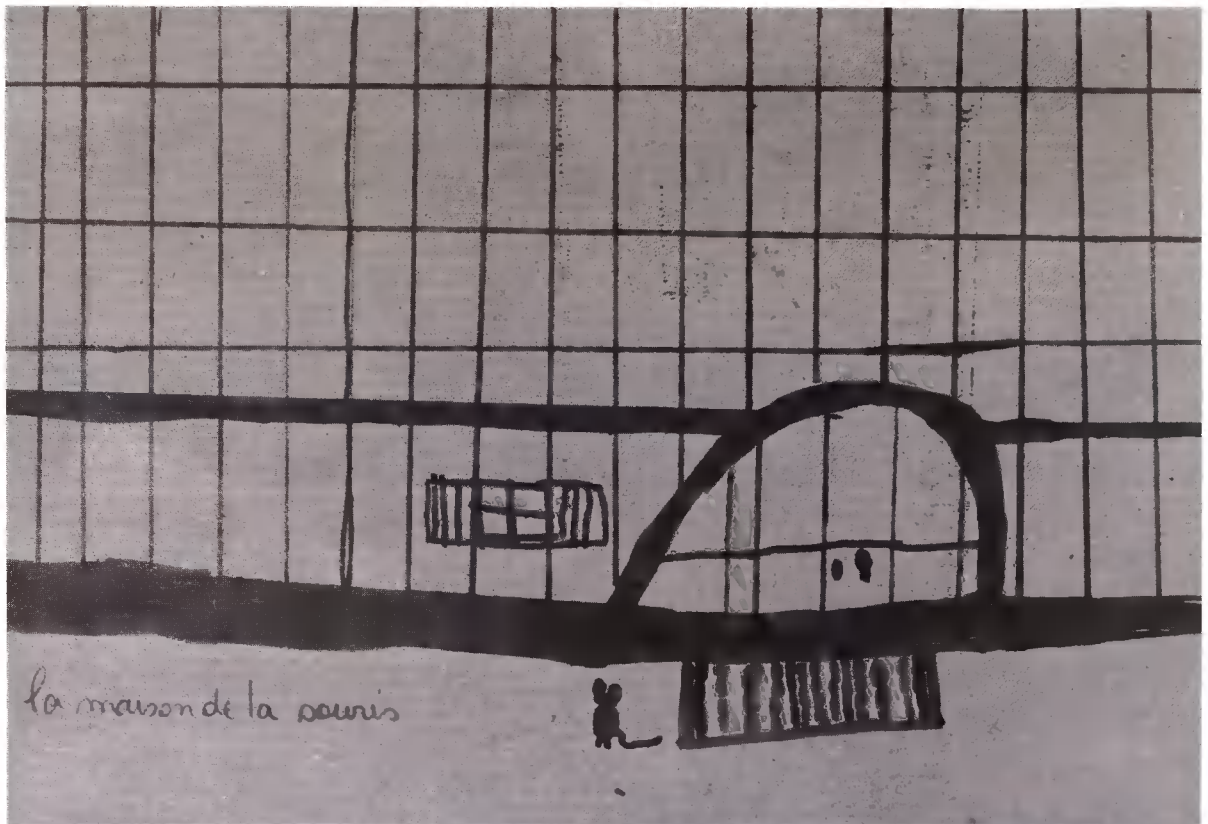
Document 4 - E.N.F. Quimper CE1 Mme WIETZEL



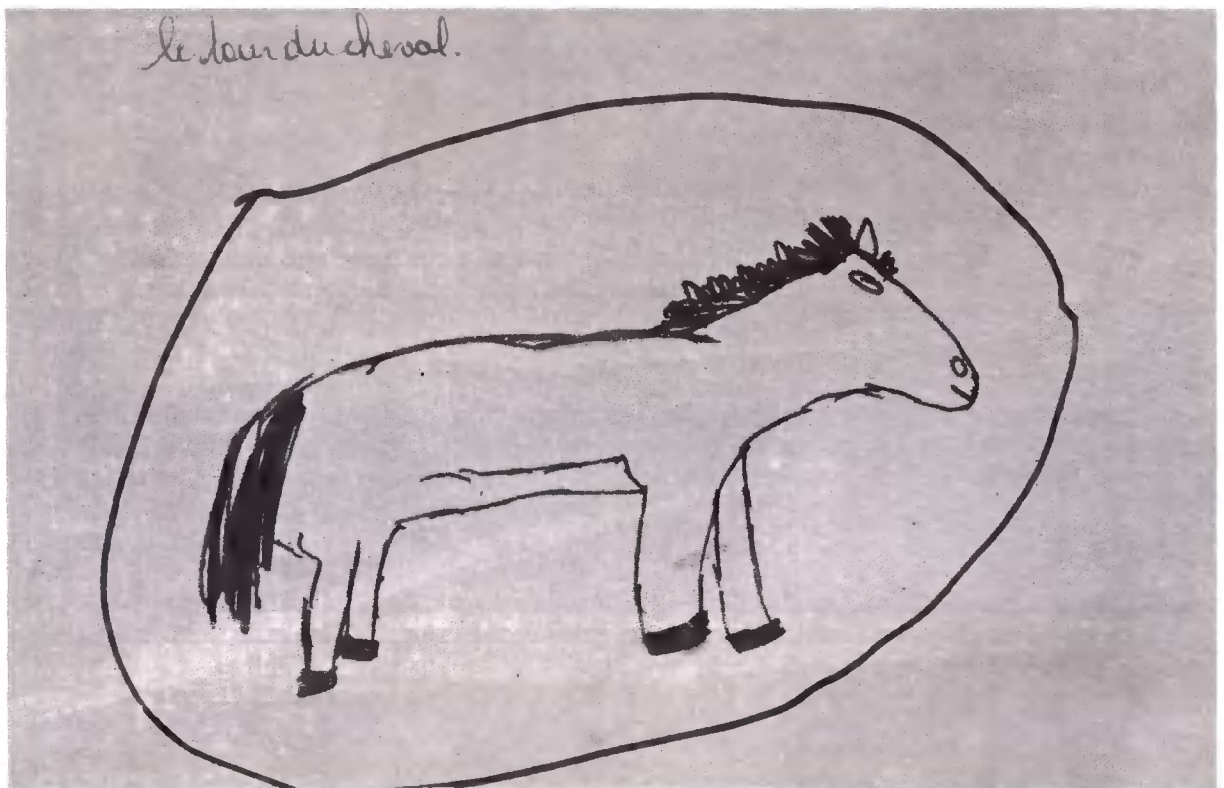
Document 4 : E.N.F Quimper CE1 Mme WIETZEL



Document 4 : E.N.F. Quimper CE1 Mme WIETZEL



Document 5 : E.N.F. Quimper CE1 Mme WIETZEL



cette possibilité puisque, de toute évidence, il faut bien dessiner le cheval. Est-ce que : le cheval fait un tour ? (une promenade) mais comment représenter cela ? Possibilité écartée. En fin de compte, nous avons le document (5).
(voir pages suivantes)

. Explication possible :

La maison de la souris)
La haie de la pie (sont des génitifs possessifs

Dans ce cas, "la maison"
 "la haie"
 "la souris"
le Topic et les génitifs "la pie" comme le Comment, et pour reprendre
les propos de René Thom (1)

"C'est là la situation générale : dans un génitif de forme x de y, le concept y subit en général une sorte de destruction sémantique qui abolit presque tout le contenu signifié pour n'en conserver qu'un bien verbal ou spatio-temporel avec x.
.....

En principe, l'ordre NG, Topic - Comment, est un ordre réceptif ; un génitif est donc normal si la profondeur sémantique du déterminé x dépasse celle du déterminant y... Mais, assez étrangement, on a quantité de génitifs anormaux et cependant "bien formés", où le déterminé x est de profondeur sémantique beaucoup plus faible que le déterminant".

Il nous semble que ce dernier cas puisse s'appliquer à "le tour du cheval". "Le cheval" constitue l'élément sémantique fort et "le tour" occupe simplement un rôle d'opérateur qui se trouve transposé par les élèves comme une délimitation spatiale sous forme de ligne non-figurative, en fermant cependant le cheval et par-là même établissant la relation entre les deux termes dans un code personnel qui n'est pas sans rapport dans la forme du signifiant avec certains panneaux du code de la route (association d'éléments abstraits, forme, couleur, à une figure) mais qui en diffèrent par la relation sa/sé. Ici le signe est avant tout expressif, la convention est unique, et participe plus au domaine de la connotation que de la dénotation. L'enfant entre dans l'univers de la fonction poétique du langage par le dessin et projette de façon sélective une organisation rationnelle du monde.

(1) René Thom. Sur la typologie des langues naturelles : Essai d'interprétation psycho linguistique. in The formal analysis of Natural languages. Mouton 1973.

1.4. L'abstraction volontaire, phase 2.

1.4.1. Recherche d'une conversion symbolique des dessins.

Dans l'ensemble (cf documents 6) la production reste figurative mais se schématise, exemples "le chateau noir", "le moulin du bois", ou s'hyperbolise, ex. "la haie des nids", "des oiseaux"
(similitude : oiseaux, nids - pie
répétitions: d'où rapport qualitatif remplacé par rapport quantitatif).

Seule "la haie basse" fait intervenir un élément arbitraire, la flèche.

D'où trois tendances nettement marquées :

- la répétition, qui est un des moyens exprimant l'intensité des sensations
- la réduction à l'indice qui peut être considérée comme une découverte de la métonymie : les ailes du moulin pour le moulin
2 arbres pour un bois

autrement dit synecdoque de la partie pour le tout c'est-à-dire "un glissement de référence", pour reprendre une expression de Michel le Guern. (1).

- la simplification extrême

1.4.2. Recherche d'un symbole "qui donnerait envie de manger du pain", pour la boulangerie --> couleur jaune.

1.5. Apport de la littérature

1.5.1. Littérature écrite

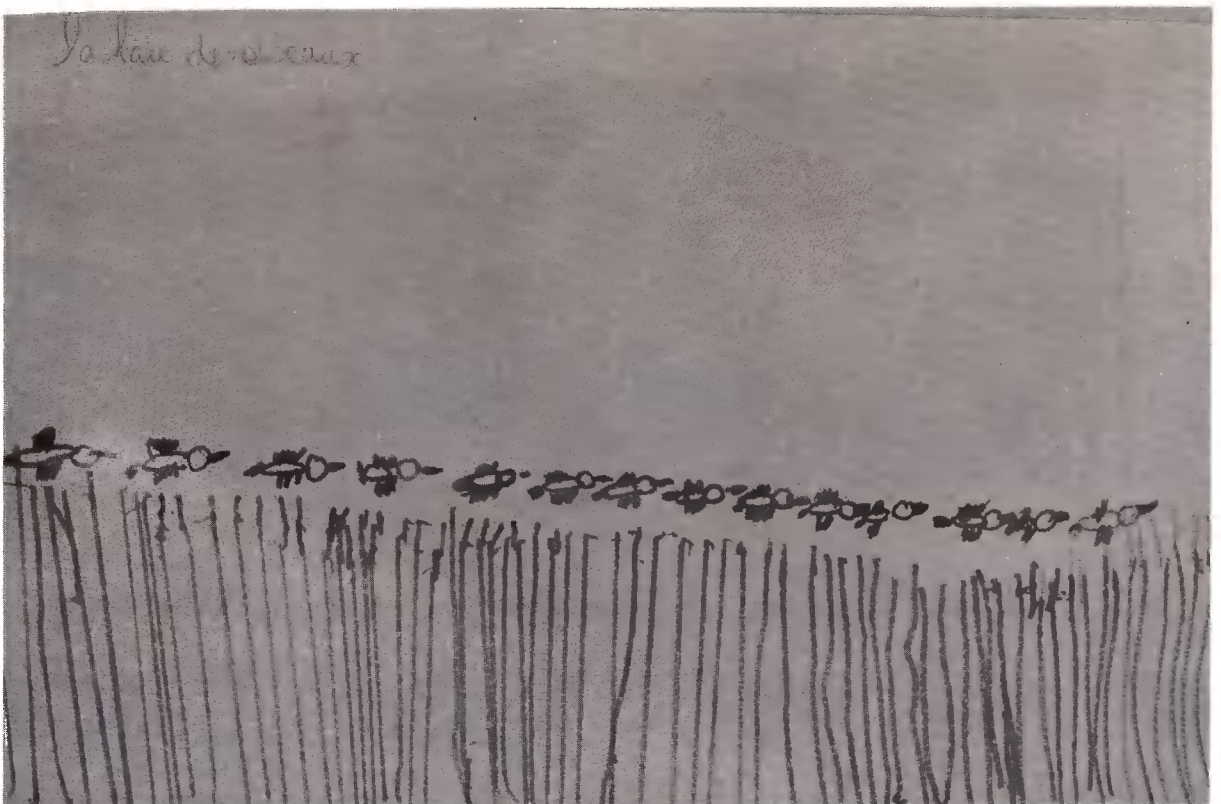
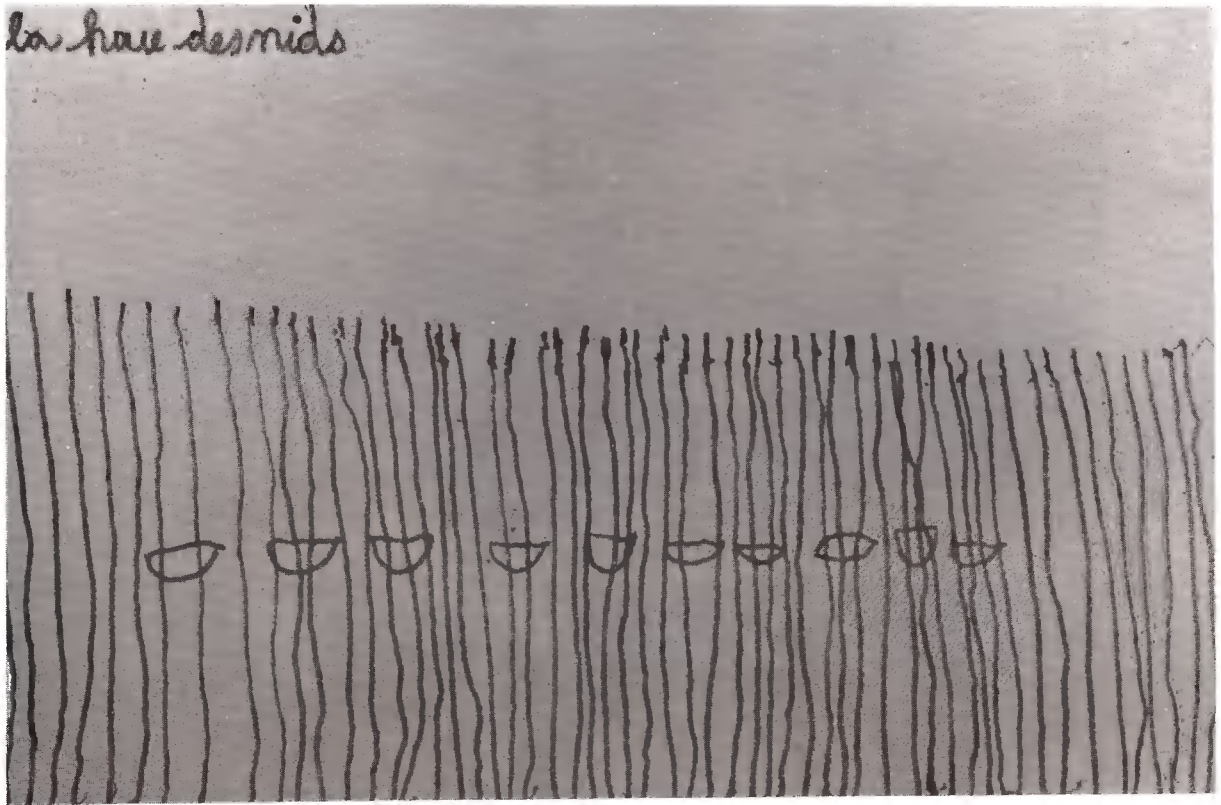
1.5.1.1. Un conte chinois mettant en scène deux animaux, l'un privé de sensations visuelles, l'autre de sensations auditives et qui, en s'associant, découvrent la totalité du monde.

Bon intermédiaire pour estimer l'importance des sensations reçues.

1.5.1.2. Le conte du gros lièvre, d'Henri Pourrat (Trésor des Contes - Gallimard)

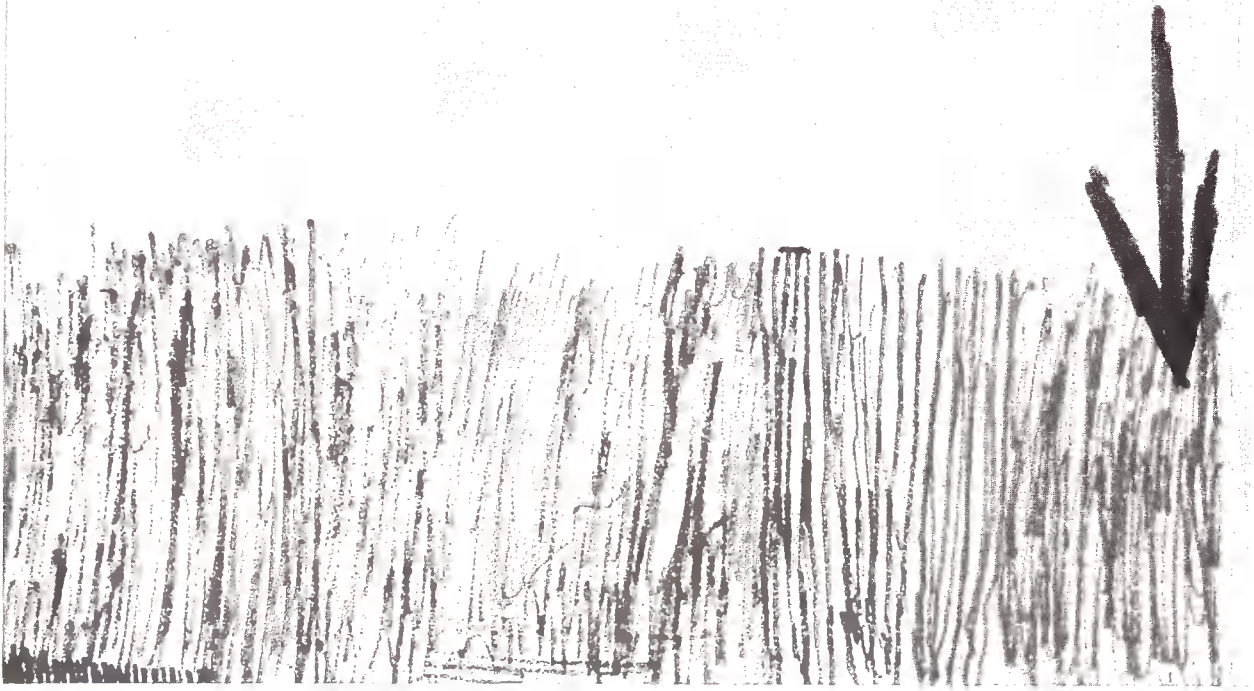
(1) Michel Le Guern. Sémantique de la métaphore et de la métonymie.
Larousse 1973.

Document 6 : E.N.F. Quimper CE1 Mme WIETZEL

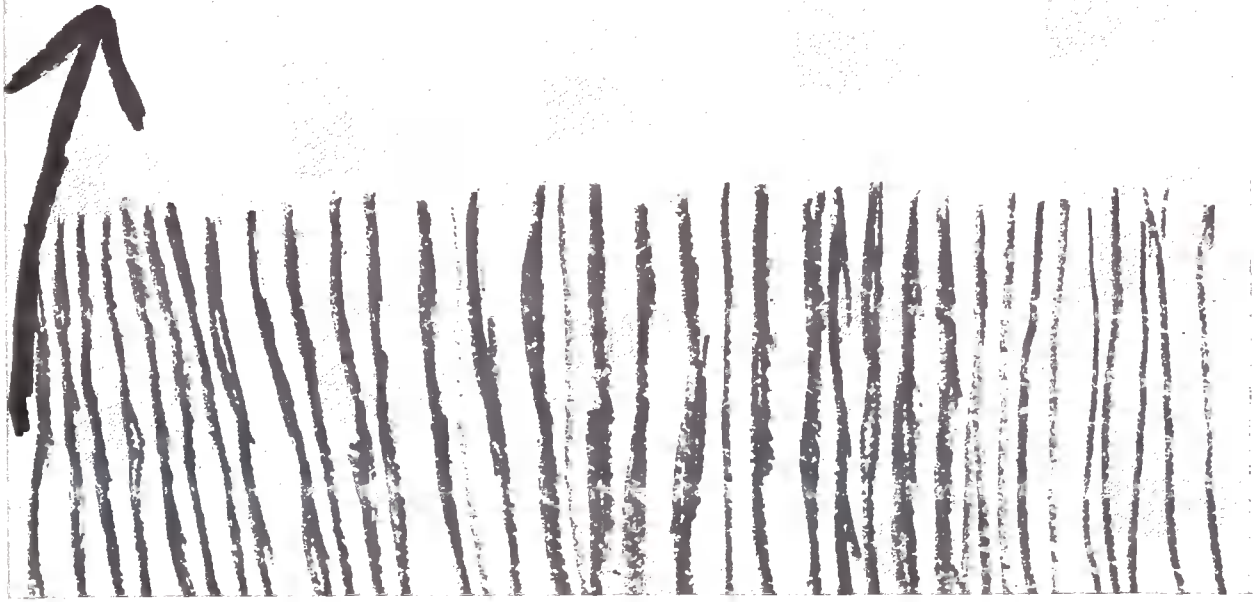


Document 6 : E.N.F. Quimper CE1 Mme WITZEL

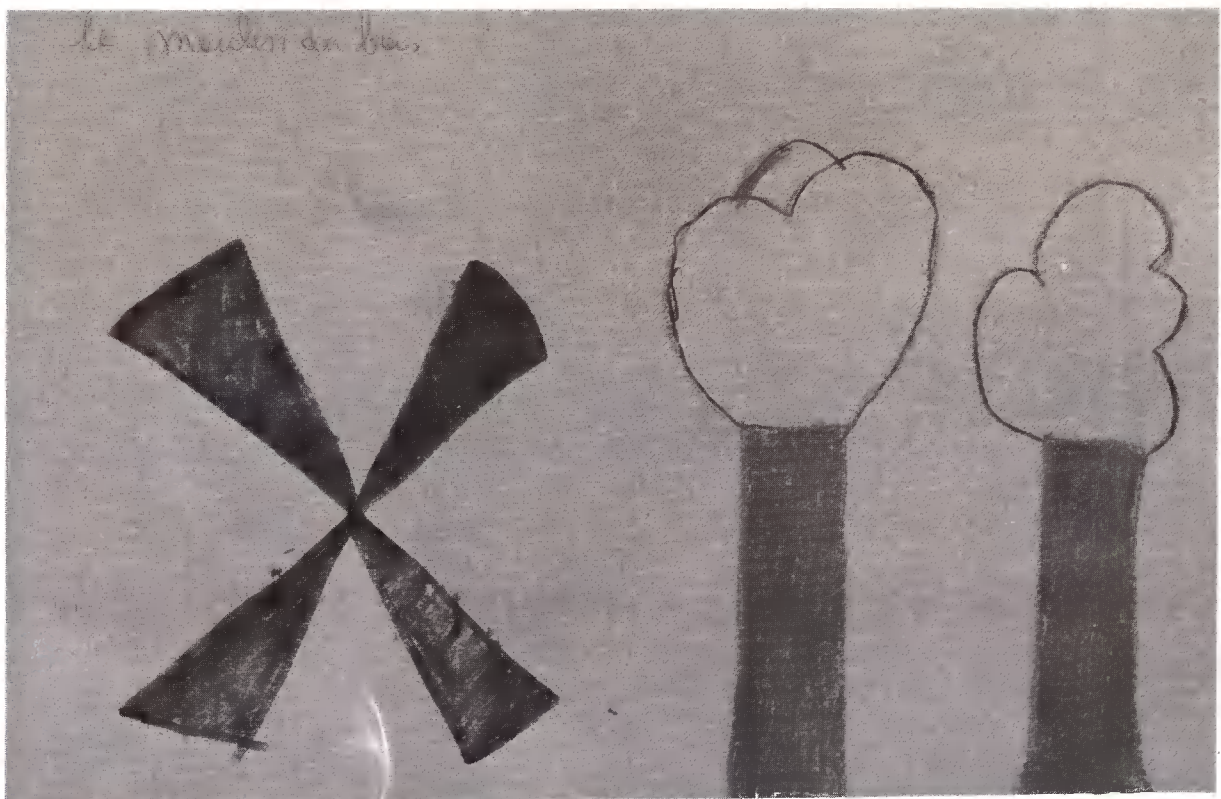
la haute basse (maison)



la haute haute



Document 6 : E.N.F. Quimper CE1 Mme WIETZEL



1.5.1.3. Un extrait du poème de Tardieu : Le Citadin.

Avancez ! Reculez ! Arrêtez ! - Des ordres
chuchotés haletants à l'oreille. Obéis !
(Capitaines cachés dans la faim et la foif)
Fuis ! Montre-toi ! Un salut !
Signe, tais-toi, réponds, prends garde !

Que d'ordres venus de partout !
Le soleil ? - La main sur les yeux !
La pluie ? - Courbe le dos !

.....

1.5.2. Littérature orale

Les élèves ont eu la chance de rencontrer un conteur breton, Mr. Broustal, qui leur a raconté, entre autre, l'histoire du lièvre aux oreilles d'âne.

L'âge du conteur (70 ans) les a impressionnés "tu as près de cent ans" lui ont-ils dit, et cette ancienneté a conféré au conteur le pouvoir de les faire entrer dans le domaine des légendes en adhérant au merveilleux et au passé comme on adhère à la vérité :

"Tout ce que le conteur a dit est vrai parce que c'était il y a très longtemps, c'était quand il était petit, et en ce temps là il y avait des choses incroyables qui se passaient"

(réflexion d'un enfant notée par la maîtresse).

Le mystérieux émane de tout, en Bretagne. Les contes, les légendes, les rites étranges sont innombrables. Les enchantements et sortilèges des vieilles divinités du marais de Botmeur s'associent aux manifestations de l'Ankou, à Brasparts, et tout témoigne de forces mystérieuses, comme ce lièvre aux longues oreilles qui regardait le conteur, dans son enfance, à un carrefour et qui disparaissait sans laisser de traces.

Il eût été trop facile, et peut-être risqué, d'entraîner des élèves jeunes dans ce dédale des contes et légendes bretonnes, ce dont nous nous sommes gardés. Mais la rencontre avec le conteur, l'atmosphère grand-paternelle de cette soirée, et le lapin mystérieux de cette enfance lointaine ont permis de jeter un regard sur le passé légendaire d'un peuple et l'imaginaire local.

(Cette rencontre a été enregistrée).

2 - Mai 1975 (1) : De la sémiologie à la poésie, et tout particulièrement, de l'indice à la métaphore.

2.1. Les indices

Points de départ : - moulages d'empreintes faits en classe verte
- branche rongée par des castors.

2.2.2. Les empreintes

2.1.1.1. nature des empreintes

reconnaissance des empreintes sur moulages (chien.cheval.mouton.
vache)
reconnaissance de traces de pattes de chat sur un papier.

--> empreintes : - forme)
- relief (supports de l'information

2.1.1.2. opposition empreintes/traces

comparaison mettant en valeur la différence entre les traces de pattes et les traces des castors.

2.1.2. caractères de l'indice

2.1.2.1. Transmet une information

Expression utilisée avec les élèves "donne un renseignement"

2.1.2.2. Les sources de ces informations sont dans l'environnement
"on les trouve"

2.1.2.3. L'indice n'est pas intentionnel

"Les traces ne sont pas faites exprès par les animaux"

Mise en évidence de ce caractère essentiel par opposition de l'indice au signal.

Trois signaux, pris comme référence, sont proposés par les enfants et empruntés au code de la route : Ecole, passage - piétons, travaux.

(1) Ce deuxième volet du travail était prévu pour janvier 1975.

Pour des raisons personnelles, il a dû être reculé, et n'a pu être réalisé qu'en mai. Nous ne regrettons pas ce retard puisqu'il nous a permis de vérifier l'effet profond que produit un déplacement en classe transplantée sur les élèves.

Remarques :

Le 2.1.2.1. a d'abord été considéré comme acquis, comme un postulat sur lequel reposait le travail fait en 2.1.1. puisque les documents ainsi que leur information étaient connus.

2.1.2.2. et 2.1.2.3. ont traités parallèlement.
Ce qui permettait :

- d'envisager les deux pôles de la communication le départ et l'arrivée de l'information

- d'insister dans un premier temps sur la connaissance objective et sur ses limites

Nécessité d'un certain savoir

2.2. Indices et imagination

2.2.1. L'apparition des connotations.

Il ne s'agit plus de savoir mais de voir.

Poussé par le vent, le nuage se déforme, "quelquefois on croit voir un bonhomme", un chien etc...

Nombreuses suggestions données par les élèves dont quelques visions fabuleuses mi-animales mi-humaines.

(nuages vus de la classe. Les dernières évocations nous incitent à lire ultérieurement des extraits de contes de Supervielle et tout particulièrement des extraits du Minotaure)

Révolte de certains enfants : "Mais ce n'est pas vrai".

2.2.2. Définition de l'univers du discours.

Quand cherche-t-on ce qui est "vrai" ?

Quand cherche-t-on ce qui est "extraordinaire" ?

→ le merveilleux

. dans le conte : reprise de passages du Conte du gros lièvre, de Pourrat

. dans le poème : lecture du poème de Lorca, Paysage

Le lien entre la sémiologie et la poésie a été très nettement ressenti par les élèves

P A Y S A G E

A. Rita, Concha, Pepe
et Carmencica

Par mégarde le soir
s'est habillé de froid.

Derrière les carreaux
brouillés, tous les enfants
voient un bel arbre jaune
se changer en oiseaux

Le soir s'est allongé
le long de la rivière
Et sur les toits frissonne
une rougeur de pomme.

Federico Garcia Lorca

Chansons

2.3. Texte et indices : ce qui, dans un texte "donne à voir"

2.3.1. La métaphore : première approche (nature)

2.3.1.1. Similitude et identification

Dans les deux contes connus des enfants, l'essentiel du récit repose sur la façon de voir les oreilles du lièvre.

Que se passe-t-il, en effet ?

Dans le conte du gros lièvre :

le lièvre a de longues oreilles grises → le lièvre est confondu avec l'âne → l'âne est tué par le chasseur.

Dans le conte des Monts d'Arrée :

le lièvre a de longues oreilles → "des fois certains disaient qu'il avait des oreilles d'âne" → c'était un lutin qui apparaissait et disparaissait.

Double rapprochement "oreilles du lièvre" / "oreilles de l'âne", mais l'un procède par analogie, l'autre par identification : oreilles de l'âne ≠ oreilles d'âne.

Sans avoir eu recours à des termes techniques, l'opposition entre la similitude et l'identification a été perçue par les élèves, grâce au dénouement de chaque histoire. Le premier dénouement lève l'ambiguïté, l'âne n'est pas le lièvre, la similitude est un leurre, la fin du conte est ressentie comme "réelle", plausible, conforme à la logique, proche du vécu. Le deuxième dénouement emporte (nous pourrions dire "enlève") l'histoire vers l'irrationnel, l'identification est appréhendée comme "étrange", "drôle" (au sens de "bizarre") mais "vraie" (cf. réactions des enfants en classe verte. Réactions identiques plusieurs mois plus tard), normale dans un contexte fabuleux.

(souvenirs soutenus par une audition de l'enregistrement fait en classe verte).

2.3.1.2. Essai de délimitation de la métaphore : ni similitude ni identification, mais à la rencontre des deux.

Point d'appui : Paysage, de Lorca

"le soir s'est allongé
le long de la rivière"

Les commentaires des enfants ont permis de penser qu'ils avaient vu dans ces deux vers un transfert de propriétés.

Importance du mouvement horizontal, généralisé, d'une certaine vision animiste du monde, d'un rapport nouveau entre le temps et l'espace...

2.3.1.3. Le travail concernant la métaphore comprise comme un transfert de signification, et qui aurait pu s'appuyer sur les noms de lieux, n'a pas été envisagé. Prise en ce sens, la métaphore se rapprochait du symbole et donc s'éloignait de notre propos, les indices.

2.3.2. La métaphore : deuxième approche (fonction)

2.3.2.1. L'expression de l'inexprimable : exemple : le silence

2.3.2.1.1. Audition de bruits enregistrés. Réflexions immédiates.

- (
- . Eau : ruisseau, ou plutôt petit torrent de montagne
- (a) {
- Interprétations des élèves :
 - "c'est un ruisseau", "c'est un fleuve", "il y a un pont et de l'eau coule", "c'est un torrent parce qu'on sent que ça tombe", "une cascade"...
- (
- . Cloches : rien que le bruit clair de cloches.
- (b) {
- Interprétations des élèves :
 - "c'est les cloches de la cathédrale"
 - "il y a deux bruits, un fort et l'autre moins"...
- (
- . Cloches, en ville : sons mêlés à d'autres bruits.
- (b) {
- Interprétations des enfants :
 - "on entend un klaxon", "quelqu'un rentre dans sa voiture"
 - "on entend les oiseaux"...
- > aucune remarque concernant les cloches.

2.3.2.1.2. Contrôle

. où peut-on entendre ces bruits ?

(a) "l'eau, c'est peut-être l'Odéon"
"non. A la campagne parce qu'il n'y a pas de bruits"

(b) "en ville"

. qu'est-ce que le silence ?

"c'est quand il n'y a rien"

. est-ce que (a) est silencieux ?

"oui"

2.3.1.3. Lecture d'un deuxième poème de Lorca : Le silence

LE SILENCE

Entends, mon fils, le silence.
C'est un silence ondulé,
un silence
où glissent échos et vallées
et qui fait s'incliner les fronts
vers le sol.

in Poème du
Cante Jondo.

Poème remarquablement bien accueilli par les élèves, plus comme une conclusion, cependant, au travail antérieur, que comme un nouveau départ de l'imagination.

La métaphore s'est effacée, semble-t-il devant la synesthésie.

RECHERCHE-INNOVATION

De l'expression gestuelle à l'expression
orale et écrite

Equipe de Chateauroux, E.N.G.

Année 1972-73 - CE I

Compte-tenu des perspectives ouvertes pendant le dernier trimestre de l'année scolaire 1971-72 et des conditions nouvelles imposées à la recherche, l'équipe pédagogique a décidé d'orienter ses efforts de rénovation dans deux grandes directions : l'innovation à partir de la double nécessité de libérer d'abord et de structurer ensuite le langage des élèves et le contrôle de cette innovation par des exercices appropriés.

Cette démarche de recherche a été lourdement entravée par l'obligation pour l'équipe de corriger un certain nombre d'épreuves passées dans des classes de CMI de Châteauroux, au mois de mai 1972, dans le cadre de l'essai de validation décidé et mis au point quelques mois auparavant.

Le présent document -qui voudrait être un reflet fidèle de l'activité de rénovation menée pendant l'année scolaire 1971-72 comportera donc :

- un organigramme des diverses formes de recherche
- le compte-rendu succinct de deux séquences pédagogiques de libération, de structuration et d'enrichissement du langage.
- un exemple de structuration syntaxique de la langue et de son étude réflexive.
- un résumé de la recherche d'épreuves de contrôle pour des élèves de C.P. et de CEI.
- une étude rapide des problèmes posés par la correction des épreuves de vocabulaire et de syntaxe passées en mai 1972.
- des progressions grammaticales établies pour le CMI et le CM2.

Libération et structuration du langage des enfants

<p>Activités créatrices globales, libres et pluridisciplinaires</p>	<p>Activités créatrices globales, conduites et pluridisciplinaires</p>	<p>Activités d'analyse des structures de la langue spécifiques conduites et unidisciplinaires</p>	<p>Etablissement et correction d'épreuves de contrôle</p>
<p>. <u>libération</u> : de l'expression corporelle (mime expression dramatique) de l'expression orale de l'expression écrite</p> <p>. <u>structuration</u> : du langage du récit</p> <p>. <u>enrichissement</u> : du langage Vocabulaire spécifique des descriptions d'éveil Extension de la pluridisciplinarité.</p>	<p><u>Libération</u> : . de l'expression corporelle, gestuelle et orale. . passage à l'activité de symbolisation (du vécu au conçu).</p> <p><u>Structuration</u> : du langage par l'analyse de ses unités de base (phonèmes). <u>Enrichissement</u> : du langage et accroissement du pouvoir d'abstraction par : . un approfondissement de l'activité de symbolisation dans d'autres disciplines. . Pluridisciplinarité.</p>		<p>. Contrôle de la maîtrise phonologique au C.P. Ebauche de tests</p> <p>. Mise au point et correction des tests de syntaxe, correction des tests de vocabulaire, tests passés en mai 1972.</p>

Compte-rendu de la première séquence
pédagogique de libération, de
structuration et d'enrichissement du
langage de l'enfant.

Remarque préliminaire : L'activité créatrice décrite dans les lignes qui suivront a déjà été pratiquée régulièrement pendant l'année scolaire 1971-72. Les objectifs conceptuels et les objectifs pédagogiques sont demeurés les mêmes mais il est bon néanmoins de les rappeler ici.

Objectifs conceptuels : En réalité, l'objectif est unique : améliorer l'expression corporelle, puis l'expression orale puis (éventuellement selon le niveau de la classe), l'expression écrite. Au départ de cette expérience, il a été posé l'hypothèse suivante : une plus grande maîtrise corporelle doit aboutir à une plus grande maîtrise de l'oral puis à une plus grande maîtrise de l'écrit si l'intérêt de l'enfant est toujours maintenu en éveil. Il s'ensuit donc les objectifs pédagogiques que voici :

Objectifs pédagogiques : Il faut trouver un ensemble de situations qui motive puissamment l'utilisation de chacun des trois modes d'expression précédemment mentionnés.

Il faut éviter que l'intérêt suscité par l'un de ces modes d'expression disparaisse quand on utilise un autre langage. L'enfant doit toujours avoir le désir et les moyens d'utiliser les trois langages qui sont mis à sa disposition.

Conditions de l'expérience :

Une classe de CEI de l'école d'application Claude Bernard, Vingt élèves d'un bon niveau. Durée de cette activité : toute l'année scolaire à raison d'une heure par semaine.

Déroulement de la séquence :

Objectif pédagogique ponctuel : étudier un conte intitulé Boucle d'Or, en vue de le jouer. Observer et noter les transformations éventuelles que les élèves feront subir au récit ainsi que les discussions qui les auront provoquées.

Les diverses phases de l'activité :

. Lecture du texte par l'animateur socioculturel de l'école normale d'Instituteurs qui a pris cette expérience en charge avec l'aide du maître titulaire de la classe. Ce premier moment est très important ; voici le résumé de l'histoire : une petite fille nommée Boucle d'Or va se promener dans un bois et elle s'y perd. Elle veut retourner sur ses pas mais, ayant pris un mauvais chemin, elle se retrouve bientôt devant une maison isolée. Elle frappe à la porte

mais personne ne lui répond. Comme la porte est ouverte, la petite fille entre et aperçoit trois chaises : une grande, une moyenne et une petite sur laquelle elle s'assied et qu'elle casse en même temps. Boucle d'Or voit ensuite sur une table trois bols pleins de soupe : un grand, un moyen et un petit et c'est le potage contenu dans celui-ci qu'elle trouve le meilleur.

Continuant sa visite, elle pénètre dans la chambre où sont les trois lits : un grand, un moyen et un petit dans lequel elle se couche et s'endort.

Les propriétaires de la maison sont trois ours qui arrivent peu après. Ils se rendent compte tout de suite que quelqu'un est entré chez eux, a cassé la plus petite de leurs chaises, a vidé le plus petit de leurs bols et, enfin, après avoir essayé tous les lits, s'est couché dans le plus petit.

L'animateur socioculturel a arrêté là sa lecture. L'histoire finit très vite et de manière peu satisfaisante : Boucle d'Or se réveille, dit au revoir aux trois ours et quitte leur maison.

Le récit a été choisi en raison de la facilité qu'il offrait aux élèves de le terminer de plusieurs manières différentes.

. Après la lecture, vient une période d'imprégnation : les deux meneurs de jeu racontent l'histoire plusieurs fois, répondent aux questions et la font raconter aux enfants. Pendant les deux séances suivantes, les élèves essaient de jouer certains passages mais il n'y a pour l'instant aucune modification.

C'est à la troisième séance que le texte initial va s'enrichir grâce à l'apport des enfants.

Déjà s'amorce le mouvement dialectique libération/structuration dont on ne peut ici que résumer les grandes phases.

Il y a d'abord une libération au niveau de la situation vécue. Les élèves commencent à jouer, ils se déplacent tout à fait librement et s'expriment avec leur corps tout entier. Comme ils considèrent qu'il s'agit d'un jeu et non d'un travail scolaire, leur attitude change et le maître titulaire de la classe découvre non sans surprise de réelles possibilités chez certains d'entre eux, possibilités qu'une activité plus strictement scolaire n'avait jamais révélées.

Cette libération entraîne une nouvelle structuration de l'espace : il faut délimiter une scène, savoir comment on va se mouvoir dans ce lieu conventionnellement choisi et créé.

L'expression orale se libère grâce à la nouvelle situation : à chaque séance s'instaure entre élèves et sans aucune participation orale de l'adulte une discussion sur tel ou tel point précis du récit ou du jeu dramatique. Le maître a remarqué que certains élèves, qui lors d'exercices plus purement scolaires avaient des difficultés d'élocution, se trouvaient parfaitement à leur aise et prenaient part

activement à l'échange oral qui s'était instauré. Le cas le plus typique est celui d'un élève ne disant jamais rien en classe, dans quelque activité que ce fût, qui se révélait tout à coup détendu et prêt au dialogue. Il avait des idées et les exprimait correctement. Une fois terminée cette activité, il se renfermait de nouveau dans son mutisme et se refusait à prononcer le moindre mot.

L'expression orale se structure car il y a des idées importantes à échanger et chacun doit pouvoir les émettre. Il s'agit d'une authentique situation de communication et de ce fait, l'intérêt est maintenu. Chacun se rend compte qu'il est nécessaire d'écouter son interlocuteur et de lui faire part de ses propres remarques.

Enfin, puisque le conte doit être joué, l'attitude des enfants vis-à-vis du texte devient active et critique. Il y a donc aussi une libération qui suit la phase d'imprégnation puis une restructuration du récit dans la perspective précédemment énoncée. C'est ainsi que les élèves prennent conscience que le jeu dramatique exige qu'une situation soit explicitée et montrée au spectateur jusque dans ses détails. Certains moments intermédiaires, presque secondaires dans le récit, deviennent très importants car ils permettent une compréhension immédiate et cohérente de ce qui se passe. Déjà s'amorce une étude critique qui est à la fois une libération et une structuration nouvelle par rapport au matériau de départ. Les enfants s'approprient le texte initial et vont lui donner un autre aspect.

Les analyses de situations deviennent chaque fois plus approfondies et plus précises ce qui entraîne une recherche constante dans la précision du jeu dramatique, qui elle-même requiert un vocabulaire plus précis. On a donc évité la rupture entre le langage corporel et gestuel et le langage oral.

Il est à signaler que l'animateur socioculturel et le maître de la classe sont très peu intervenus dans le dialogue des élèves.

. Dans l'activité de structuration, doit être comprise la recherche d'une fin à l'histoire. Voici les principales hypothèses qui ont été émises :

- les trois ours tranquillement Boucle d'Or et l'interrogent : Où habites-tu ? Quel âge as-tu ? Comment es-tu venue ici ? Boucle d'Or accepte de jouer avec le petit ours.

- les trois ours décident de raccompagner Boucle d'Or chez elle et font des cadeaux à ses parents : pipe, tabac, gâteau de miel. A elle, ils offrent des bonbons, des gâteaux, une poupée, etc... un petit ours en peluche.

- on raccompagne Boucle d'Or : la mère remercie les ours.

- la mère accepte et on se donne rendez-vous pour le dimanche suivant.

- les trois ours invitent Boucle d'Or à revenir avec le petit ours.

L'histoire remaniée et complétée a une durée triple de celle de l'histoire initiale.

Un tel travail a duré un trimestre.

Au trimestre suivant, c'est un conte intitulé Tête de Linotte qui a été choisi et travaillé sensiblement de la même manière que Boucle d'Or. Deux aspects importants de cette nouvelle étude sont néanmoins à mentionner :

. Le deuxième récit a permis une amorce d'activités pluridisciplinaires. En effet, dans le premier épisode, il est question de la cuisson du pain, en France, il y a plus d'un siècle. A cette époque-là, chaque village procède lui-même à la fabrication de son pain. C'est une activité collective dont chaque famille a la charge, à tour de rôle, pendant une semaine. Voilà une réalité historique que les enfants ont découverte et qui les a beaucoup étonnés. Une telle investigation les a conduits à rechercher et à reproduire des schémas de fours et de pelles à enfourner, par exemple. Cette possibilité pluridisciplinaire a retenu l'attention des animateurs et sera exploitée plus méthodiquement l'année suivante.

Conclusion :

Une telle activité apparaît éminemment créatrice et permet à la fois la libération et la structuration du langage gestuel et oral.

Compte-tenu de l'âge des enfants, il n'a pas été possible de parvenir à l'expression écrite.

Un tel moment pédagogique permet d'intéressantes ouvertures sur d'autres disciplines et stimule en permanence le désir et les possibilités d'expression des élèves.

Année 1973-74 - CE2

I. Hypothèses de travail

L'expérience en cours se fonde sur les perspectives pédagogiques tracées dans le PLAN DE RENOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS et plus particulièrement au chapitre 2 § 22 intitulé "Libération et structuration" et au chapitre 3 § 3I2-3I2.

Voici les considérations qui ont plus particulièrement retenu notre attention :

- "Les exercices d'élocution et de rédaction ne sauraient être des occasions de faire fonctionner le langage à vide (ce qui est toujours possible) mais doivent s'enraciner dans l'affectivité, la sensibilité de l'enfant, dans son besoin de s'exprimer pour les autres, de

comprendre ce que les autres disent".

- "L'essentiel de l'enseignement du français doit porter sur la communication orale et écrite" § 21.

- "Il revient au maître d'utiliser ou de susciter des situations éducatives propres à faciliter à l'enfant cette rencontre de lui-même des autres, du monde et de la connaissance.

- "Il revient au maître de choisir parmi ces situations, celles qui peuvent motiver la communication orale ou écrite... De même, il lui revient de solliciter, de privilégier la créativité de chaque enfant." § 22I.

- "Si toute langue est à la fois contrainte et liberté, la liberté de langage de l'enfant est d'autant plus grande qu'il domine mieux la langue qui en est le moyen". § 222.

Activités de création individuelles ou collectives :
"Jeux dramatiques (scénarios et dialogues pour marionnettes...)"
chapitre 3 § 3I2.3I2.

II. Objectifs fixes :

Prière de se reporter au compte-rendu manuscrit des activités de l'année scolaire 1972-73.

III. L'expérimentation proprement dite :

1°) La classe utilisée :

Un CE2 pédagogie rénovée 23 élèves.

Il s'agissait de continuer un type d'activité pratiquée l'année précédente par des élèves qui étaient alors au CEI. La proposition de reprendre les jeux dramatiques leur a été faite et ils ont accepté avec un réel enthousiasme. Le maître, lui, n'avait jamais introduit de telles activités dans son enseignement.

Au départ, les élèves ont voulu lui montrer ce qu'ils avaient fait l'année précédente et, pour cela, ils ont repris un conte intitulé Tête de Linotte et l'ont joué pendant la première séance.

2°) La méthode retenue :

Ensuite, les élèves choisissent l'histoire à laquelle ils vont s'intéresser. L'animateur en lit plusieurs et les élèves se prononcent en toute liberté.

Ils retiennent un conte tchèque Coranda ou le nez coupé qui présente trois caractéristiques intéressantes :

I - Il n'y a pas de merveilleux, ce qui constitue un changement important par rapport aux oeuvres déjà connues des enfants.

2 - Il est formé d'épisodes que l'on peut enchaîner de plusieurs manières. On peut en ajouter à ceux déjà existants.

3 - Il peut donner lieu à des recherches pluridisciplinaires.

Première étape :

C'est celle de l'imprégnation. L'oeuvre choisie est lue plusieurs fois mais sa conclusion est passée sous silence. Les élèves devront en imaginer une. Ensuite, les différents épisodes et leur enchaînement sont repérés, enfin les personnages sont rapidement étudiés.

L'histoire est racontée plusieurs fois par les enfants. Ils l'écoutent de nouveau si nécessaire. Ils la narrent ensuite pour que le maître puisse contrôler si elle a été bien comprise.

Deuxième étape :

Chaque épisode est étudié de la manière suivante : on le raconte, on le joue et on l'enrichit si l'on veut. Les "scènes" ne sont pas nécessairement reprises dans leur ordre de succession mais suivant le choix des enfants.

Remarque : le mime et le jeu de scène font souvent naître des idées nouvelles (cf. le rapport de l'année scolaire 1972-73). L'histoire n'est plus qu'un canevas sur lequel on peut broder à sa fantaisie. Le jeu dramatique dure de 8 à 12 minutes et une totale liberté de parole et de création est laissée aux enfants. Il n'y a aucune intervention ni des camarades spectateurs ni des maîtres.

Ensuite s'instaure une discussion à laquelle participe toute la classe. Les questions posées soit par un élève soit par le maître portent par exemple sur la précision ou l'exactitude de tel ou tel geste, sur la logique et la vraisemblance des idées et des enchaînements. Il y a donc des critiques, des suggestions, un apport d'idées nouvelles, des précisions sur tel ou tel détail et l'abandon d'idées sans prolongement possible. On a donc un nouveau texte modifié et enrichi. Il est joué, puis l'étude critique recommence. Ainsi dans une séance d'une heure quinze, on arrive à placer trois séquences de jeux dramatiques et trois de discussions.

Troisième étape :

C'est le choix du texte définitif. Un groupe d'élèves fait la synthèse des éléments apportés. Quand les autres enfants n'ont plus de commentaire à faire, c'est que le texte convient : il est d'ailleurs adopté par toute la classe. On passe donc à une autre "scène" sur laquelle on se livre à un travail semblable.

- La "scène" mise au point est jouée et enregistrée : elle sera exploitée ultérieurement et donnera lieu par exemple à des recherches d'ordre lexicologique et à un travail sur la syntaxe des phrases utilisées.

3°) Résumé du conte choisi :

Coranda résumé

1 - Il était une fois un riche fermier qui avait une fille à marier. La fille et la ferme auraient bien plu aux étudiants de la ville voisine. Mais le rusé fermier mettait une condition : "Je t'embauche jusqu'à ce que le coucou chante. Mais si tu me dis que tu n'es pas content, je te coupe le bout du nez. Si je te dis que je ne suis pas content, tu as le droit de me couper le bout du nez".

Beaucoup d'étudiants se promenaient avec le nez recollé.

Un étudiant, plus malin que les autres, voulut tenter sa chance : il s'appelait Coranda.

2 - Il se présente au patron qui l'embauche et l'envoie labourer. A midi, on oublie volontairement de l'appeler pour déjeuner ; de même le soir. Coranda ne se trouble pas. Il vole un jambon et dîne de bon appétit. La patronne s'en aperçoit, le patron se fâche.

. Je vois que vous n'êtes pas content dit Coranda en sortant son couteau

. Je n'en suis pas à un jambon près

3 - Le lendemain, les patrons devant s'absenter chargent Coranda de préparer le repas. "Tu feras cuire la viande et tu ajouteras ail, ciboule et persil". Or, le chien favori de la patronne s'appelle Persil. Colère du patron ; couteau ; devant lequel le maître s'assagit.

4 - Le lendemain : "Tu feras ce que tu verras faire aux autres". Arrivent les charpentiers qui découvrent un apprentis. Coranda monte sur le toit neuf de la maison et jette les tuiles à terre. Colère du patron : couteau : "Je n'en suis pas à une tuile près".

5 - Les patrons décident de se débarrasser de Coranda. La fille propose de grimper dans un arbre et d'imiter le chant du coucou. Au son, Coranda secoue l'arbre, la fille tombe. Grande colère du patron qui sauve son nez en donnant sa fille en mariage à Coranda.

4°) Le travail effectué :

Ier trimestre

Lorsque les enfants ont voulu jouer l'épisode de l'embauche, ils ont été très ennuyés car ils ignoraient à peu près tout des activités à la ferme. C'est ainsi que, l'enfant qui jouait Coranda conduisant des boeufs, mimait en réalité la conduite d'un cheval. Il ne savait pas comment on mène des boeufs. Un de ses camarades

a fait remarquer que ce n'était pas ainsi qu'il fallait s'y prendre. Il avait chez lui une photographie de son grand-père conduisant un attelage de boeufs. Il tenta de donner des explications à ses camarades mais il lui manquait des termes tels que joug et aiguillon. Il a seulement pu dire que le grand-père marchait devant les boeufs et non derrière eux et qu'il avait un grand bâton.

Aucun des élèves présents n'ayant vu labourer avec des boeufs, certains dirent : "C'était dans le temps !". On essaie de préciser ce que recouvre cette expression et on entame une enquête auprès des grands parents susceptibles d'avoir connu cette façon de travailler la terre. L'un des élèves revient quelques jours plus tard avec une bande enregistrée dans laquelle son grand-père donne toutes les précisions utiles sur la louée, les conditions de vie des commis de ferme : leur nourriture, leur logement, la durée de leur travail, leurs loisirs, les veillées occupées à écosser des haricots ou à éplucher des noix pour en extraire l'huile. Les élèves restent stupéfaits devant de telles révélations. Les exclamations sont nombreuses et ils ont beaucoup de difficultés à imaginer que leurs grands-parents ont eu une existence si rude. Ils discutent ensuite de l'âge possible du grand-père laboureur et en concluent que l'histoire de Coranda pouvait se passer aux environs de 1900. Ils s'intéresseront également à la ferme berrichonne dont ils feront un plan très détaillé. Ils enquêteront sur les cultures en 1900 et en 1974 et sur les raisons des changements intervenus. (Passage de la polyculture et de l'élevage à la culture intensive).

Ils ont ainsi pris conscience du temps à travers l'évolution des conditions d'existence des hommes.

Demeure le problème du nom de certains instruments vaguement évoqués par un enfant lors de la discussion. Il est décidé d'aller faire une visite au musée de Châteauroux où l'on trouvera tous les renseignements utiles. Les élèves manifestent tout d'abord un très vif intérêt pour une pièce meublée en cuisine ancienne. Ils posent de nombreuses questions sur les ustensiles, les meubles et autres accessoires. Ils prennent des photos qu'ils tireront eux-mêmes et qui seront ensuite exposées dans la classe. Des séances d'expression orale ont eu lieu à propos des divers outils vus au musée, apportés par les élèves (entrave pour les boeufs) ou par le maître (pelle à grain).

Le musée comporte aussi une pièce renfermant des instruments témoin d'un état de société presque révolu : meule à huile, charrue, joug pour les boeufs, métier à tisser, rouet, "bargue" à chanvre.

Un élève dont le grand-père pêcheur sème régulièrement du chénevis a obtenu du chanvre après avoir fait rouir les tiges dans un récipient plein d'eau.

Dans le deuxième épisode du conte, le héros fait cuire le chien de la patronne appelé Persil. La classe étant uniquement composée de garçons, des problèmes sont apparus lorsqu'il s'est agi de parler en commun de la cuisson de la viande. Les élèves ont donc demandé des renseignements à leur mère et ensuite seulement ils ont pu enrichir la scène (cf. document annexe n° 3).

2ème trimestre :

Les élèves travaillent sur l'épisode de la toiture (cf. résumé § 4) ce qui les amène à entreprendre une nouvelle enquête sur les outils du charpentier, la charpente et la couverture d'une maison. Il faut remarquer que de nouveaux personnages ont été introduits dans le récit, en particulier celui de l'équipe des charpentiers. Les élèves apportent une maquette de toiture, sept ou huit sortes de tuiles et d'ardoises et des dépliants qui en expliquent l'utilisation. Ils comparent ensuite la disposition des tuiles et des ardoises sur un toit, évaluent le poids de la toiture et sont très étonnés des résultats obtenus. Ils se renseignent sur la fabrication des tuiles, différencient les échelles utilisées par le charpentier et en apprennent le nom. Ils reconnaissent les différentes parties d'une charpente -poutres, chevrons et lattes-.

3ème trimestre :

(1) - Les élèves suggèrent de terminer le conte par un mariage à l'église suivi d'un repas et d'un bal où joueront vielleux et accordéonnistes.

(2) - Un épisode est totalement créé par les élèves à partir d'un jeu de mots portant sur l'homophonie possible de l'étable et les tables. Le maître a donné des exemples de jeux de mots. Les élèves ont proposé plusieurs situations et créations verbales. Seule a été retenue celle qui paraissait vraisemblable et logique (cf. document annexe n° 2).

(3) - Au vu de la richesse et de l'ampleur de l'expérience, l'animateur propose un montage audiovisuel qui fera l'objet de tout le travail du dernier trimestre : recherche des costumes, des accessoires, enregistrement et prises de vue.

Conclusion :

- Il convient de rappeler que le passage (+) à l'expression écrite n'a pas été retenu comme thème de recherche dans cette classe. Le problème et les tentatives pédagogiques qu'il a entraînées seront examinées dans la seconde partie du présent compte-rendu qui sera consacré à une classe de CMI.

(+) Terme ambigu - un problème qui reste ouvert (H. Romian).

- Il paraît raisonnable d'affirmer que ce type d'activité peut déboucher sur des perspectives pluridisciplinaires fructueuses que l'on pourrait exploiter plus systématiquement encore que cela n'a été fait. Peut-être cette hypothèse de travail sera-t-elle reprise et mise au point dans le courant de l'année scolaire 1974-1975 ?

- On peut donc affirmer que les objectifs généraux visés ont été atteints, mais qu'il conviendra de tenter dans l'avenir un passage (+) à l'écrit au CE2.

(+) Terme ambigu - un problème qui reste ouvert (H. Romian).

Document annexe n° I

Coranda

Texte original

Texte mis au point par les élèves

Travail oral

Scène I

Drinn ! Drinn!

- Le fermier accueillit
Coranda avec sa
bonhomie
habituelle, et, le
marché conclu, l'envoya
aux champs labourer.
- Qu'est-ce que tu viens faire toi ?
- Je viens m'embaucher.
- Ah ! tu viens t'embaucher ! Qu'est-ce que tu sais faire ?
- Ah ! ben, aller labourer avec les boeufs.
- C'est-à-dire Bricolin, peut-être ?
- Oui, oui !
- Justement, il m'en manquait un. Combien qu' tu veux que je te paie ?
- Oh ! ben, 8 louis.
- Ah ! non ; ça c'est trop.
- 7 louis 3 sous.
- Ah ! 7 louis 3 sous ... 7 louis, oui, mais pas 7 louis 3 sous, ça fait quand même trop cher 7 louis 3 sous.
- 7 louis tout rond
- Attends. Y a une raison aussi. Si tu me dis une seule fois que tu n'es pas content, je te coupe le bout du nez et tu t'en vas.
- Oh ! non, non, non, non, hein !
- Ah ! ben, mais tu peux me couper le bout du nez si je te dis que je ne suis pas content. Je t'embauche jusqu'à ce que le coucou chante.
- D'accord.
- Top là ! Alors, là-bas, il y a la bergerie, au fond, le poulailler, là-bas, tu vois commis, il y a le porche par où qu'on rentre à côté, y a la porcherie. Là-bas, y a les champs, y a le pré long, y a la mare, en haut c'est le verger, pareil que là-bas, tu vois le champ où tu laboureras bientôt, où je vais te faire aller. Tu vois, c'est là-bas !
- Oui, pas le premier, mais le 2ème ?

- Oui, tu prends le tournant là, tu remontes et pis c'est tout de suite en remontant à droite.
- Vers le village là-bas ?
- Oui, le premier vers le village. Ça fait déjà, au moins un kilomètre, à peu près. Alors ici, sur le coin, les boeufs, hein, les vaches et pis à côté, l'écurie.
- Oui.
- Alors, tu vas aller poser ton baluchon là-bas et tu reviens.

A l'heure du déjeuner, on appela les autres valets, mais ont eu soin d'oublier notre homme, au diner, on fit de même.

- Alors, tu vas prendre les deux rouges et puis la charrue de bois.
- Bien patron.
- Julie ! Julie !
- Qu'est-ce qu'il y a ?
- Je viens d'embaucher un gas ce matin, y sait rien faire ; alors je voudrais m'en débarrasser le plus tôt possible. Alors, tu lui mettras pas de couvert ce midi. J'y ai donné la plus grosse charrue et les plus mauvais boeufs.
- Alors, tu n'y mettras pas de couvert.
- J'en mettrai pour les autres aussi ?
- Bien sûr. Tu appelleras les autres, tu sais, Auguste qui est en train de traire les vaches et puis Gaston qui garde les moutons derrière la mare.
- J'peux pas, j'ai les assiettes à essuyer, à faire la cuisine, j'ai à balayer ; t'as qu'à appeler un commis.
- C'est bien ce que je vais faire, Jules !
- Oui patron.

Coranda ne se troubla point, revint au logis, et décrocha un énorme jambon, prit un pain dans la huche et s'en alla aux champs diner et faire un somme.

- Ah ! j'ai un de ces mal aux reins, pis j'avais pas l'habitude de labourer. Oh ! là là ! Qu'est-ce que je peux avoir mal. Hou ! j'ai mal ! Ah ! pis cette charrue, alors là, elle était bien forte, en bon bois. Oh ! ils m'ont bien servi pour le premier jour. Dans tout ça, j'ai pas mangé à II h et j'ai pas mangé ce soir ; faudra que je trouve quelque chose au moins.

Ah ! mais quand je suis venu m'embaucher ce matin, j'avais vu des jambons dans la grange ; je sens que je vais me régaler, alors là, mieux que le patron et les commis.

Voilà, alors maintenant, un bout de ficelle qui dépasse pour qu'il rouspète... on va aller chercher une miche, du vin, et je vais aller manger derrière la grange ; ensuite quand j'aurai l'estomac bien plein j'irai faire un petit somme. Ah ! ça commence déjà à peser sur mes paupières.

Lorsqu'il revint :

- Es-tu content ? lui cria le fermier.

- Très content, répondit Coranda, j'ai mieux mangé que vous.

Voici la fermière qui accourt en criant :

- Au voleur !, et notre homme de rire. Le fermier pâlit.

- Vous n'êtes pas content dit Coranda ?

Un jambon n'est qu'un jambon, reprit le maître.

Je ne me trouble pas pour si peu.

- Alors, mon gas, ça va-t-y ?

- Oui, oui.

- Bien. T'as bien travaillé ?

- Oui, patron !

- Ah ! Est-ce-que ça va ?

- Oui, patron.

- Ah ! bon, Est-ce que tu es trop fatigué ?

- Non, non, patron.

- Et, qu'est-ce que tu as mangé ?

- Oh ! ben vous savez, j'ai mieux mangé que vous, j'ai l'estomac bien plein.

- Au voleur, au voleur !

- Qu'est-ce qu'il y a ?

- On m'a volé un jambon qu'était derrière la grange.

- C'est sûrement toi qui l'as volé ?

- Oui, c'est moi patron ; mais je vois que vous n'êtes pas content.

- Ah ! non ! j'ai jamais dit ça que je n'étais pas content.

Un jambon n'est qu'un jambon !

Document Annexe n° 2

Coranda : scène créée entièrement par les élèves
sur un jeu de mots (l'étable et les
tables) - expression orale.

- comme tu casses tout Coranda, eh bien, tu vas faire un boulot où va falloir que tu casses, comme ça, tu pourras pas faire de bêtises. Comme t'aimes casser, alors tu vas casser les tables où les commis mangent, où les commis cassent la croûte.
- Oui, patron.
- Bon, ben !... j'avais cassé l'étable où les commis mangent. Tiens, tiens. Si je lui jouais un petit tour. Y se mettra en colère ; je lui couperai le bout du nez. L'étable où les commis mangent... Eh bien ! oui ! ; sur laquelle ils mangent et dans laquelle ils mangent. Eh bon ! Je vais me mettre au boulot. J'avais ôté les bas-flanc. Ah ! il y a les cages à veau à casser et puis faire sortir les vaches pour pouvoir casser le râtelier... Allez, ouste, ouste.
- Ah ! Oh ! Coranda ! Tu vas voir ce que je vais te faire ; ça c'est trop fort. Viens là Coranda !
- Oui, patron.
- T'as cassé tout ce qu'il y avait dans l'étable... sauf les tables.
- Eh be ! C'est ce que vous m'avez dit.
- Je t'avais pas dit de casser cette étable-là, je t'avais dit de casser les tables, les tables où les commis mangent, sur laquelle ils mangent.
- Oh ben oui.. mais... moi, vous m'avez dit de casser l'étable...
- Mais tu connais pas de tables donc ?
- Je vois que vous n'êtes pas content.
- Ah ! non ! j'ai jamais dit ça. Je vais faire rentrer les vaches, et puis, j'en suis pas à un râtelier près.

Document Annexe n ° 3

Scène du chien

Texte original

Le fermier et sa femme
montent dans un char
pour se rendre en ville
et disent au valet :
tu mettras dans la
marmite ce

morceau de viande et tu
ajouteras oignons, carottes
ciboule et persil.

Bien dit Coranda.

Or il y avait à la ferme un
petit chien mignon qui se
nommait Persil. Coranda la
tue, le fait bouillir dans le
pot au feu.

Texte fait par les élèves

- Bon, j'ai envie d'aller au marché pour acheter une culotte, t'as pas besoin de quelque chose ?
- Ah ben si justement, j'avais besoin d'y aller pour acheter une robe.
- Ah toi ! avec tes robes !
- Ah, ben, j'ai celle pour tous les jours, j'ai pas celle pour aller au marché ni pour aller aux noces.
- Ben oui, mais je crois bien que tes aides cuisinières sont parties, qu'est-ce qui va faire le dîner ?
- Ya ben Coranda ici ! Coranda !
- Oui patronne.
- On va s'absenter pour aller au marché, alors c'est toi qui va faire le dîner. Alors, tu vas prendre le morceau de viande qu'il y a sur la table, tu vas mettre de l'eau dans la marmite, tu mettras la viande et puis tu mettras poireaux, carottes, navets, ail, échalotte, pommes de terre, chou, et tu n'oublieras pas de mettre ciboule, et persil. Après, quand ce sera chaud, tu prendras un écumoir, tu ôteras l'écume qu'il y a dessus et tu laisseras cuire la viande.
- Oui.
- Bon. J'ai mis carottes, pommes de terre, poireaux, c'est tout....
Ah, non ! ciboule et persil...
Ouah, ouah !... Qu'est-ce que tu veux, toi ? Ah, oui, Persil...
Viens, mon petit Persil, viens.
- Tu t'est acheté tout ce qu'il faut au moins ?
- Mais oui, mais oui.

Quand la fermière revint, elle appela son favori. Hélas, elle ne trouva qu'une peau sanglante pendue à la fenêtre.

Qu'as-tu fait, dit-elle à Coranda.

Ce que vous m'aviez commandé maîtresse. J'ai mis oignons, carottes, ciboule et persil dans la marmite.

Méchant sot s'écrie le fermier Je vois que vous n'êtes pas content !

Un chien mort n'est qu'un chien mort.

- Persil ! Persil ! Où qu'tes mon petit chien ? Viens, je t'ai apporté ton beef. Persil, le boucher m'a dit qu'il était tout frais, d'aujourd'hui. Persil ! Persil !
... Oh ! Persil ! ...

- Oh ! Quoi ! Allez, debout, qu'est-ce qu'il y a ?

- Regarde là-bas, la peau de Persil !

- Non, c'est une peau de lapin !

- Non, regarde plus près, c'est Persil.

- Sacré Coranda, Coranda !

- Qu'est-ce que tu as fait ?

- Ben quoi, j'ai mis persil dans le potage.

- C'était pas ce persil-là, tu connais pas ? C'est le persil du jardin.

- je vois que vous n'êtes pas content.

- Oh non, j'ai jamais dit ça, tu parles. Un chien mort n'est qu'un chien mort.

Document Annexe n° 4

Enquête réalisée en 1973 (4ème trimestre)
par les élèves de M. Feuillepain (CE2)

Q - Comment se passait la louée ?

- On venait sur la place avec une petite pancarte à la boutonnière et on attendait qu'un patron se présente.

- Tu veux te louer ? - Oui - Combien veux-tu gagner ?
(c'était le premier - 3600
mot) - C'est trop cher ; 3400.

Si on était d'accord, le patron donnait la pièce. Quand on avait accepté celle-ci, on n'avait pas de droit de s'embaucher ailleurs.

Q - Comment était faite cette pancarte sur la veste ?

- Une feuille de papier à cigarette ou une petite fleur.
Dans certaines régions : fouet, faux, faucille... selon sa fonction;

Q - A quelle époque te louais-tu ?

- Je me suis loué la première fois en 1927, sur la place de l'église à Ardentes.

On se louait ou "s'accueillait" :

. A la St-Jean pour 4 mois
. A Toussaint pour 8 mois

On touchait la même somme pour 4 mois et pour 8 mois
ex. : 3600 F et 3 600 F.

Q - Est-ce qu'il était difficile de trouver du travail ?

- Non. Un ouvrier sérieux trouvait toujours du travail.

Q - Dans une ferme importante, combien y avait-il de commis et quelles étaient leur fonction ?

- Dans la première ferme où je suis allé, une soixantaine d'hectares, j'étais seul commis avec le patron et ses deux fils qui travaillaient aussi fort que moi. On faisait culture et élevage. Il y avait 3 chevaux et 7 à 8 vaches. J'étais alors "bricolin" c'est-à-dire que je faisais tous les travaux :
nettoyer la cour, les étables, les écuries, j'aidais aux foins, à la moisson. Je remplaçais le laboureur ou le vacher quand ils étaient absents, j'aidais la patronne à cuisiner.

- Dans la deuxième ferme où j'ai travaillé (200 ha) il y avait 5 chevaux et 40 bêtes à cornes. Nous étions 6 laboureurs, 3 bricolins, 1 vacher, 1 cuisinière et une aide-cuisinière, plus des journaliers au moment des gros travaux (foins, moisson).

Q - Comment les valets étaient-ils traités ?

- Dans la première ferme, j'étais traité comme un membre de la famille, je mangeais avec et comme les patrons. On m'appelait par mon prénom et moi je disais "patron".
- Dans la deuxième ferme, on nous appelait commis. Nous mangions à la même table que le patron mais pas les mêmes plats. Nous avions 25 minutes pour manger et nous devions nous lever de table (fini ou pas fini) quand le patron se levait ou le premier laboureur.

/UN CM I / - 27 élèves

Les élèves de cette classe n'ont jamais participé à un tel type d'activité mais le maître a conduit une expérience semblable l'année précédente (cf. compte-rendu 1972-73) et il s'est déclaré intéressé par une nouvelle tentative dans ce domaine de l'expression.

I. Objectifs retenus : cf. compte-rendu 1972-73.

Les deux enseignants ont particulièrement fixé leur attention sur le passage (+) à l'expression écrite et sur la "richesse" et la "qualité" de cette dernière.

II. Méthode adoptée :

1) Le point de départ est un mime que les élèves proposent toutes les semaines sur un thème qu'ils ont choisi : exemples : le boucher, l'artiste peintre, le jardinier, le maçon, la cueillette des champignons, la fabrication d'une tarte, la chasse au furet, etc...

Ils sont chargés par le maître de rechercher les mots se rapportant à l'activité mimée et dont ils auront besoin pour expliquer celle-ci. (Certains élèves sont allés jusqu'à la construction d'un texte).

2) Apprentissage du mime :

Les quatre premières séances sont consacrées à l'étude de gestes simples et courants. Exemple : écrire, boire, se peigner. Les erreurs sont relevées, les élèves recherchent le geste exact et l'analysent. Cet exercice met en relief la difficulté de faire un geste vrai ainsi que la nécessité d'une observation minutieuse dont les enfants conviennent aisément.

Ensuite, ils proposent à leur tour un geste simple et le présentent à leurs camarades. S'il n'a pas été étudié auparavant, il est mal fait et approximatif. Une discussion s'instaure alors afin de trouver le mouvement précis et vrai qui reproduit le réel très exactement. Puis on passe à une série de gestes qui s'enchaînent. par exemple : ouvrir un placard, sortir verres et bouteille, se verser à boire, boire, et remettre tout en place. La scène ainsi représentée débouche sur une discussion dont le but demeure l'étude de la fidélité dans la reproduction du réel.

3) Conduite de l'activité :

C'est une phase qui n'est abordée que quand le maître et l'animateur sentent que les élèves ont pris conscience de la nécessité d'une observation attentive et minutieuse.

(+) Terme ambigu - le problème reste ouvert (H. Romian).

Voici les différents moments du déroulement de cette activité :

a) un seul élève mime sans aucune intervention du maître ou des camarades.

b) tous discutent ensuite de ce qu'ils viennent de voir et demandent éventuellement des précisions sur les gestes effectués ou sur le nom des outils utilisés.

c) l'élève recommence son mime en expliquant tous les gestes qu'il fait et en nommant les instruments dont il feint de se servir.

d) une nouvelle discussion se déroule, centrée plus précisément sur les termes exacts à utiliser et sur telle ou telle activité débouchant sur les disciplines d'éveil. Exemples : matériaux utilisés par le maçon (parpaings, briques creuses ou pleines), leur fabrication ainsi que l'utilisation de chacun d'eux : les parpaings servent à faire des soubassements, les briques creuses des murs ou des cloisons, les briques pleines des cheminées.

- à propos du mime de l'artiste peintre, il a été établi à partir d'éléments concrets, des différences entre le fusain, l'aquarelle, la peinture à l'huile et la gouache.

e) les phrases énoncées pendant la discussion seront reprises lors d'un autre moment de classe et permettront la construction d'un texte collectif ou individuel oral ou écrit, exploité ensuite par le maître.

III. Analyse d'un exemple précis : le mime d'un menuisier fabriquant une table.

1ère séance : le mime a été approximatif. Lorsqu'il a voulu s'expliquer devant ses camarades l'élève a été obligé de nommer les gestes effectués et les instruments utilisés.

Compte-tenu de la richesse du lexique ayant trait à l'activité du menuisier, les mots utilisés étaient trop généraux (une scie, un rabot, un assemblage, machines outils...).

Il a donc été décidé d'obtenir davantage de précisions par des enquêtes que mèneraient trois équipes d'élèves : la première recueillera divers échantillons de bois et les classera selon certains critères à découvrir, la seconde étudiera les outils à main et la troisième fera des recherches sur les machines-outils.

2ème séance : On exploite les résultats des enquêtes (cf. document annexe n° I) on s'intéresse aux mots découverts et à ce qu'ils désignent. Chaque équipe vient expliquer comment elle a travaillé. La 1ère présente l'échantillonnage des espèces de bois, distingue les bois durs et les bois tendres et leur utilisation respective. La 2ème nomme les outils à main, les décrit, les fait passer aux autres élèves, en explique le fonctionnement et les dessine au tableau.

La 3ème a reproduit ou découpé dans des catalogues des machines-outils et essaie d'en expliquer le fonctionnement. Le maître et l'animateur doivent apporter de nombreux compléments aux explications données par les membres du dernier groupe. Les élèves sont très intéressés. L'enquête est exploitée, les nombreuses questions donnent lieu à des séances d'expression orale.

3ème séance : Elaboration d'un texte écrit à partir d'un mime.

Thème : Clouer une plaque de contreplaqué au mur. Mime d'un geste simple. Même déroulement que pour les séances précédentes.

On obtient le texte collectif suivant :

Texte obtenu : Le menuisier saisit un petit marteau dans la boîte à outils ; puis il prend quelques pointes qu'il serre entre ses lèvres. Il applique une feuille de contreplaqué au mur et l'ajuste. En commençant par le haut, et une à une, il enfonce les pointes à moitié. Maintenant la plaque tient bon. Frappant à petits coups, il finit d'enfoncer des pointes pour bien fixer la plaque. Son travail achevé, le menuisier range son matériel.

D'autres paragraphes seront écrits dans les mêmes conditions sur des thèmes tels que une partie de pêche et l'auto-stoppeur (cf. documents annexes n° 2 et n° 3).

Conclusion :

- L'hypothèse de travail posée au commencement de notre expérience était la suivante :

"A une amélioration de l'expression gestuelle doit correspondre une plus grande maîtrise de l'expression orale puis de l'expression écrite".

- L'hypothèse au départ semble, dans l'état actuel de nos recherches, s'être révélée exacte. Néanmoins, les documents qui ont été obtenus ne sont pas encore assez nombreux pour être totalement convaincants. Ils seront produits en plus grand nombre et de manière plus systématique pendant l'année scolaire 1974-1975.

- Le maître de la classe et l'animateur pédagogique ont eu constamment pour préoccupation de conserver les deux directions pédagogiques fixées au début de l'année scolaire 1973-74 rechercher les possibilités pluridisciplinaires et étudier le passage (+) à l'écrit. Le premier de ces objectifs a été plus souvent atteint que le second. Il conviendra de donner à ce dernier pendant la présente année scolaire, toute l'importance qu'il mérite.

(+) Terme ambigu - le problème reste ouvert.

Document Annexe n° I

Liste des termes recueillis par les élèves et expliqués en classe

Le maçon

le ciment la chaux le plâtre le sable le gravier le fer rond
le mortier de chaux = chaux + sable + eau
le mortier de ciment = ciment + sable + eau
le béton armé = ciment + sable + eau + barres de fer rond
la pierre le moellon la brique le parpaing
composition et fabrication des briques et des parpaings
les fondations la tranchée la semelle la dalle de ciment les joints
les outils :
le cordeau la règle la planche le niveau à bulle d'air pour
l'horizontale
le fil à plomb pour la verticale la truelle la taloche l'auge
le marteau : le testut.

Le menuisier

Les matériaux :

le bois : chêne, sapin, merisier, cerisier, peuplier, châtaignier
hêtre, platane, érable, ormeau, noyer.
bois exotiques : teck, palissandre, ébène, acajou
le contreplaqué, l'aggloméré, l'isorel : leur fabrication
le formica
les bois de placage
peintures, vernis, colles

Le matériel :

machines-outils : scie à ruban, scie circulaire, scie sauteuse,
dégauchisseuse, raboteuse, toupie, mortaiseuse.
petits outils : ciseaux, gouges,
rabot, varlope, riflard,
râpes, racloir, vrille
presses, serre-joints
marteau, mailloche, maillet
scies : égoïne, à arraser, à refendre,
à chantourner
villebrequin, chignole, mèches
tournevis, équerre, sauterelle ou fausse équerre
l'établi, presse valet.
expressions : un tenon, une mortaise, une cheville
un assemblage à mi-bois
le fil du bois.

Document Annexe n° 2

Mime : à la pêche

Avant le mime, on demande aux élèves de préparer un texte sur la pêche. J'arrive au bord de la rivière...

Texte obtenu :

J'arrive au bord de la rivière. Je prépare ma ligne. Je mets un ver à l'hameçon. Je lance ma ligne et j'attends. Le bouchon s'enfoncé. Je tire ma ligne et sors le poisson à l'épuisette.

Au cours du mime, les élèves demandent à leur camarade d'expliquer certains de ses gestes. Après discussion, on établit un texte collectif.

Texte après mime :

J'arrive au bord de la rivière. Je pose mon vélo contre un peuplier et regarde l'eau. Devant moi, des herbes, mais à ma droite, un espace dégagé ; je vais pouvoir pêcher là. Je détache ma canne à pêche et la déplie. Je sors une bobine de fil de ma malette et le noue au scion. Je le déroule et le coupe à 30 cm du manche de ma canne. Je glisse le bouchon, serre des plombs et mets un hameçon. Je jette de l'appât dans la rivière, à l'endroit où je vais pêcher. J'enfile l'asticot ou le ver sur l'hameçon et je lance ma ligne. Une coulée, rien. Je relance et, de temps en temps je soulève le bouchon. Celui-ci s'enfoncé, je ferre, puis je tire doucement le poisson vers moi. Comme il est gros, je le retire avec l'épuisette.

Document Annexe n° 3

Mime : l'auto-stoppeur

Texte collectif :

Dès l'aube, l'auto-stoppeur prépare son sac à dos pour partir en vacances. Il se dirige vers la nationale 20. Arrivé, il bouge son pouce dans la direction où il veut aller. En marchant, il devine ce que disent les conducteurs :

- "Regardez ces touristes, comme s'ils nous prenaient pour des taxis"

A midi, toujours pas pris, l'auto-stoppeur ouvre son sac pour pouvoir déjeuner. Au même moment, un cycliste avec une remorque lui dit :

- "Vous tombez bien, allez, montez sur le vélo"

- "Mais..."

- "Y a pas de mais... conduisez-moi où vous vouliez aller"

Document Annexe n° 3 (suite)

Arrivé à Orléans, le cycliste lui dit :

- "Merci, à la prochaine".

Une année s'est écoulée, il a son permis de conduire. Il part en vacances, voit un auto-stoppeur et dit :

- "Non, mais, regarde cet auto-stoppeur, comme s'il avait peur de marcher".

Il ne le prend pas, car il a reconnu celui qui l'avait fait rouler en bicyclette.

GROUPE LANGUE ECRITE

Sous-groupe "Approche poétique de la langue"

ANALYSE DU FAIT POETIQUE DANS LES TEXTES D'ENFANTS
(suite du dossier paru dans "Repères n° 37")

III.3.2 Les modèles scolaires à travers les manuels de lecture

Aline CAMBOULIVE, documentaliste, E.N.F de Rodez
Jeanne ALBERTON, professeur E.N.F de Rodez

C'est en mai 1975 que s'est fait jour la demande nous amenant à explorer les manuels scolaires sur le thème de la nuit. La première exploration a été menée à partir de textes poétiques, mais restait insuffisante dans la mesure où elle nous conduisait à "isoler la nuit" du texte poétique qui, tout entier, l'engendrait.

Le problème était de savoir comment s'articulait ce travail par rapport à la recherche engagée ; se posait également pour nous, la question de la validité d'une telle démarche.

En effet, par souci de rigueur, sur le plan méthodologique, la recherche de "modèles culturels" se rapportant à la nuit, susceptibles selon notre hypothèse, d'imprégner les textes d'enfants, aurait dû se rattacher, à ce que nous pourrions appeler : "les conditions de la production".

L'intérêt aurait été de travailler précisément sur les manuels mis à la disposition des enfants dans les classes retenues. Cette exigence posée, il s'agit pour nous d'être réaliste :

- nous n'aurions pu maîtriser même dans le premier cas, toutes les influences qui traversent les textes d'enfants ; les manuels retenus n'auraient pas permis de recouvrir le faisceau d'imprégnations auxquels les enfants sont soumis.
- nous ne prétendons pas présenter une analyse à caractère scientifique. Nous avons conscience que notre base de travail est par exemple, trop étroite. Mais combien de manuels faudrait-il passer eu filtre de la nuit avant que cette étude devienne significative ?

Voilà pourquoi nous apportons notre contribution à la recherche en cours, conscientes qu'il s'agit là d'une ébauche et cependant d'un travail à poursuite, riche d'enseignements pour les utilisateurs de manuels !

Les manuels de lecture analysés :

Nous avons retenu au hasard, il faut bien le dire, des manuels parus dans la période précédant la production de textes d'enfants.

- . Lirelire CP - CE1 - Larousse (col. Le Français vivant) (1967)
- . Avec les mots de tous les jours - CE1 - Hachette (1970)
- . L'enfant et la lecture - CE1 - Belin (1966)
- . Lectures pour le CE 2ème année - Istra - (col. Toraille) (1966)
- . Belles pages de Français - CM1 - Larousse (1968)
- . Mon livre de lecture - CM1 - A. Colin (1968)
- . Les nouveaux textes vivants - CM1 et CM2 - Sudel (1969)

Le travail qui suit peut être mis très précisément en rapport avec l'analyse élaborée par Françoise Sublet et qui renvoie aux stéréotypes de la nuit découverts dans les textes d'enfants eux-mêmes. Nous avons d'ailleurs utilisé la même grille de lecture pour nous permettre de voir plus explicitement la prégnance des modèles véhiculés par l'école.

LES LIEUX DE LA NUIT

- "la lisière d'une immense forêt"
- ↳ "ils se perdent dans la forêt"
- "Serge et Gilou ont traversé la forêt"
- "une maison abandonnée à l'entrée du village, ils y pénètrent"
- "il faisait noir dans la maison"
- "je ferme la porte bien avant la nuit"
- "le jardin au pâle clair de lune"
- "la masse noire d'un bois de pins"
- "la lisière du bois"
- "de la fenêtre de sa chambre"
- "dans le pré"
- "dans la prairie toute la nuit"
- "au-delà de la forêt"
- "à tâtons jusqu'à la chambre de ses filles"
- "à la maison, à la nuit noire"
- "s'allongeait sur l'herbe, et, par les nuits claires"
- "la nuit au château"
- "la nuit enveloppait la forêt et la petite ferme"
- "dans une île des mers du Sud"
- "une contrée sauvage"
- "l'entrée d'une caverne"
- "leur chambre obscure"
- "la chambre, le lit"
- "maison silencieuse"
- "ensorceleuse méditerranée"
- "sous un pin"
- "dans le bois"
- "dans la branche noire des sapins"
- "dans les sapins"
- "la chambre"
- "la neige"
- "la petite caverne"
- ↳ "les arbres d'or"
- "le crépuscule sur les roses"
- "le clocher jauni"
- "mes carreaux... les barreaux"
- "la hutte"
- "la forêt mystérieuse"
- "...ces minces localités des champs"
- "la forêt de Truau, comme les arbres autour de Plyn, se para de toutes les couleurs..."
- "...les gens de Plyn fermaient portes et fenêtres, laissant la nuit envelopper les maisons bien closes"
- "à la surface de la mer"
- "les magasins éclairaient leurs vitrines"
- "les boulevards"

- cette place grise et laide...
- dans Ginza...(la nuit à Tokio)
- ...nous arrivions sur une hauteur
- ... derrière moi, la forêt..
- ...j'entendis soupiner d'aise toute la forêt
- ...la longue plage étincelante
- ... la Seine luit...
- Notre-Dame, a mis sa belle robe du soir...
- sur une route bordée de trottoirs et de maisons,...la rue était illuminée...
- ... dans son petit lit
- ... la nuit qui sort du bois...
- La nuit était venue quand la troupe des chasseurs approcha du château
- la nuit était presque tombée quand les enfants arrivent au camp...
- la forêt
- la rue
- le foyer (l'âtre)
- arbres, rochers...s'estompaient...
- cette immense plage...
- les tanières
- c'était le jardin...
- ...des villages surgissaient...
- .. aux fenêtres, aux arbres...
- ... la montagne émergeait...
- ... sur les terrains d'arrivée (des avions)
- la poussière dorée des villes illuminées.

La forêt

La montagne

(la lisière)
- le bois



les arbres
les branches
les roches

les sapins, les pins

- les champs
- le pré
- le jardin

l'herbe...

une caverne
une hutte
une tente
le clocher
une maison

La chambre
| le lit |
| le foyer

la porte

la fenêtre,

mes carreaux

des toits

des villages

des villes

la place

les magasins
les vitrines

les monuments

LA MER

la plage

Les constituants de la nuit :

- l'air restait calme...
- il flotte à la hauteur des toits aux tuiles magnifiées par la mousse, la lune, un encens empourpré...
- les étoiles venaient de très loin prendre leur place dans la nuit...
- la lune plus belle encore d'espérance chantée dans les airs
- une étrange fumée flottait dans l'air
- ... il y a de l'air, la mer n'est qu'à six lieues...
- au pâle clair de lune
- avant que la première étoile ne s'allume dans le ciel
- ...il jette un coup d'oeil sur l'astre des nuits...
- la lune est à portée de sa main. Il frôle des étoiles, il tire au passage la queue des comètes.
- des millions d'étoiles brillantes...
- le ciel était parsemé d'étoiles...
- les étoiles dans le ciel étaient lointaines et froides.
- la peau noire comme une nuit sans lune.
- il faut couper la pointe de vos cheveux en lune neuve.
- quand on regarde la lune...
- il choisissait une étoile dans le ciel
- "Tu suspendais mon berceau aux étoiles"
- le ciel rougi par le soleil couchant.
- il vit aussi la première étoile trembler sur le soleil pâlisant.
- dans le ciel clair, les étoiles qui scintillent durement...
- la lune était déjà levée.
- la lune pénétrait dans le bois.
- il leva le museau vers les astres
- on voyait briller quelques étoiles dans le ciel d'une pureté extraordinaire.
- Lune, quel esprit sombre
Promène au bout d'un fil
Dans l'ombre,
Ta face et ton profil ?

LE CIEL

demeure la clé de voûte de
l'édifice

LES ÉTOILES

(moins souvent cités)
LES ASTRES DE LA NUIT

LA LUNE

occupe une place de choix

et L'AIR gagne en épaisseur

Les végétaux

immense forêt

- un buisson touffu
- la forêt
- un arbre
- la forêt
- un bois de pins
- la lisière du bois
- à pas de vent de loup de tilleul et de menthe
- la prairie
- couché dans les hautes marguerites et seul dans la nuit
- l'écorce de pin
- un fagot d'épines sur son épaule (la lune)
- Ne semez pas les haricots, ni le blé noir, en lune jeune... ne semez pas le trèfle en lune âgée...
- Pimpin s'allongeait sur l'herbe
- l'herbe
- la forêt
- où les arbres portent des guirlandes de fleurs blanches, où les nuits sont...
- les arbres tout blancs
- une petite clairière
- le bois
- au coeur du bois
- la branche noire des sapins
- les sapins
- les arbres d'or
- le crépuscule sur les roses
- la mousse
- les herbes
- les arbres
- + la forêt (3)
- les arbres
- les arbres
- bruissement de...feuilles, branches...

Compte tenu de la fréquence avec laquelle revient forêt, nous ne sommes pas étonnées de rencontrer autant d'arbres. Les auteurs les nomment très peu souvent : sapins et pins semblent couvrir le paysage. Le regard s'incline peu en direction du sol ; à peine la mousse et les herbes s'aperçoivent-elles.

Les animaux

- Lustu (un lapin)
- la perdrix
- à pas de vent de loup
- Ysengrin le loup
- il songeait à son cheval
- les oiseaux nocturnes
- les corbeaux de la plaine
- vers luisants
- son chien (dans la lune)
- les renards et les belettes
- les taupes
- les chiens du village et des fermes voisines
- spéculant sur la misère des bêtes
- un chat-huant
- une buse
- entre chien et loup
- parfois du parc un bêlement montait, ou frémissait une clarine
- tout ce qui se meut dans le monde sauvage est dehors...
- toutes sortes d'oiseaux et de bêtes qui se laissent rarement voir et entendre à d'autres heures.
- les bêtes bougèrent
- toutes mes araignées dorment
- une bûche
- le faon
- les lapins
- oiseaux
- le hérisson
- la taupe
- la tourterelle

Ils font partie de l'imaginaire traditionnelle, "hôtes des champs et des bois".

Remarquons la permanence des lapins, des oiseaux, de préférence corbeaux et chat-huant, des animaux sous-terrains, les taupes...

loux, bûches et faons complètent le tableau.

Elements météorologiques

- la maison est humide
 - il y faisait froid
 - il y eut pendant la nuit une grande tempête. Une pluie glacée tomba par torrents.
 - il fait très froid la nuit. La neige gèle
 - le hurlement du vent qui fait claquer, comme des coups de tonnerre, la bâche du chargement
 - des pins qui gémissent sous les rafales
 - la belle nuit d'été... agitées par la brise
 - il faisait grand froid
 - le vivier était complètement gelé
 - il faisait froid
 - les étoiles semblaient lointaines et froides
 - le cheval grelottait
 - un grand vent s'éleva qui leur faisait des peurs épouvantables
 - l'écorce de pin est si chaude encore qu'il me semblait sentir le soleil
 - un soir, Cigalou eut froid
 - le beau temps venu, Pimpin s'allongeait sur l'herbe...
 - il a dû périr du grand froid de cette nuit
 - les nuits sont aussi longues et aussi chaudes que les jours
 - la nuit est froide
 - une clarté douteuse, froide
 - la nuit arrivait, la pluie nous glaçait
 - mes vêtements mouillés (je tremblais de froid)
 - comme le bruit au coeur d'un bois d'un torrent dévalant, le vent sifflait, là-bas, sous le ciel de frimas.
 - la nuit tombait. Le vent s'élevait dans les sapins
 - lutter contre le froid
 - une belle nuit avec des paillettes brillantes sur la neige et la morsure du froid plus terrible qu'un fer rouge sur la peau.
 - au début, le porteur n'avait pas senti le froid, mais avec la nuit celui-ci devenait de plus en plus vif, transperçant les vestes de drap raides et gelées, enfonçant ses vrilles dans le corps, crispant les pauvres figures gelées des grimpeurs.
 - le ciel d'une pureté extraordinaire
 - la neige retenait partout les pierres dans les couloirs et aucun sérac ne craquait dans le voisinage. Les rafales de vent avaient cessé, mais les filets d'air glacé qui semblaient issus de la nuit venaient caresser les deux hommes.
 - le crépuscule sur les roses
- Est si pur, si calme et si doux.
Et qu'il vente ou qu'il neige,
Moi-même, chaque soir...
- ... le soir est plein d'amour (météorologie ?) la nuit on croit entendre, à travers l'ombre immense et sous le ciel béni, quelque chose d'heureux chanter dans l'infini".
 - comme il faisait très beau, l'air restait calme
 - la nuit d'octobre était si belle...
 - un automne chargé de brumes
 - les matinées deviennent froides
 - les nuits glacées.

- se protéger du brouillard humide
- la tempête continua toute la nuit,... un fort coup de vent...
- un éclair rouge...
- à minuit passé, le soleil...
- c'était le jardin accablé d'une neige neuve...
- un brouillard léger nous accompagna...
- les arbres,... rochers... s'estompaient dans une buée blanche s'épaississant avec la nuit tombante
- ... le brouillard enveloppait les toits bruns des villages...
- ... une fin de nuit pluvieuse.

Une dominante : le froid de la nuit

- "il faisait très froid la nuit"
- "les nuits glacées"
- "...le cheval grelottait"

.....

Peu de nuits chaudes et douces

- "le crépuscule sur les roses est si pur, si calme et si doux"
- "la nuit d'octobre était si belle"

Quand la pluie s'en mêle, elle est glacée.

- "une pluie glacée tomba par torrents"

.....

Et le vent...

- "le hurlement du vent qui fait claquer, comme des coups de tonnerre, la bâche du chargement".

Le gel, la neige

- "la neige retenait partout les pierres dans les couloirs"

Brouillard, brumes aussi, légers ou denses font partie des champs lexicaux de la nuit.

- imagerie nordique.

Les bruits et le silence

- la rue est silencieuse et déserte
- tout est calme
- bruit
- quand le vent se réveille, il gronde à la porte ; on croirait que quelqu'un veut entrer.
- le vacarme de ces "poids lourds"
- le hurlement du vent...claquer comme des coups de tonnerre
- gémissent sous les rafales
- les oiseaux nocturnes poussaient d'étranges cris
- il entendit un bruit dans la cheminée
- pleurnichaient dans leur chambre obscure
- pleuraient au milieu de la nuit
- ronflait de tout son coeur
- il lui fallait toute la nuit, se lever pour répondre à chaque bruit
- la nuit silencieuse retentit d'un sinistre et long miaulement de mort qui fait longtemps aboyer au seuil de leur niche ou au fond des étables tous les chiens du village et des fermes voisines.
- non seulement il l'entend (l'angélus) mais toutes les heures de la nuit et le murmure de son ensorceleuse Méditerranée, qui encore et toujours lui parle des îles...
- sourd piétinement... mystérieux passages... légers glissements... mouvements furtifs...multitude de pas assourdis.
- un glapisement lugubre
- un chat-huant miaulait
- une buse criait
- comme le bruit au coeur du bois d'un torrent dévalant, le vent sifflait
- le vent s'élevait... ce bruit...
- Anne-Marie entendit quelqu'un sortir en rampant de sous son lit
- il siffla dans la nuit
- aucun sérac ne craquait dans le voisinage
- quelque chose d'heureux chanter dans l'infini...
- parfois, du parc, un bêlement montait, ou frémissait une clarine, et on entendait l'eau de la source qui s'égouttait dans l'abreuvoir.
- j'entendis soupirer d'aise toute la forêt
- c'est une heure de mystère, de visions étranges, de sons inaccoutumés
- derrière moi, la forêt dressait un monde enchanté, crépusculaire où nul ne troublait le prodigieux silence.
- ...l'étrange nuit ! Belle dans le présent, avec son chuchotement d'eau et d'herbes...
- ... une nuit, ils entendirent appeler au secours...
- ... cette immense plage sans personne...
- ... ces cris restés sans écho, ces bruissements de bêtes, de feuilles, de branches autour d'elles".
- ... le silence sans fin de la terre assoupie
- tout était calme et le brouillard enveloppait les troits bruns...

Les bruits et le silence

"Tout est calme"

"Le silence sans fin de la terre
assoupie"

"Un prodigieux silence..."

voici la trame de la nuit,
sur laquelle vont s'exercer, et se détacher

DES BRUITS

saisis isolément

- "quand le vent se réveille, il gronde à la porte"...
- "le vacarme de ces "poids lourds"
- "le hurlement du vent"
- les cris d'oiseaux
- glapissement
et
- miaulement
- sifflement
- "une clarine"
- "un chuchotement d'eau et d'herbes"
- des pleurs...

BRUITS DISTINCTS

BRUITS AIGUS

OU ETOUFFES

BRUITS qui engendrent le mystère, l'étrange, mais
aussi la peur de la nuit.

LUMIERES ET COULEURS

- il faisait noir
- "pâle clair de lune"
- "perçant la nuit avec leurs yeux jaunes"
- "on ne voit rien, pas de lumières"
- "étoiles brillantes"
- "une comète à la queue de flamme"
- au loin brillent les lueurs rouges des feux
- "obscurité ; nuit noire"
- "l'obscurité"
- "une petite lueur"
- "ailés noires"
- vers luisants
- la nuit noire
- la peau noire comme une nuit sans lune
- une touffe noire
- les nuits claires
- quatre diables tout noirs
- le ciel rougi par le soleil couchant
- elles s'éteignaient le soir
- son oeil vif continuait de luire, en projetant une lueur rouge dans la maison
- la première étoile trembler sur le ciel pâissant
- éclairée par une lueur
- l'obscurité de la nuit
- la terre est toute blanche, les arbres tout blancs, et dans le ciel clair les étoiles qui scintillent durement versent une clarté douteuse, froide et comme méchante;
- les prunelles phosphorescentes
- sa clarté calme (la lune) illuminait une petite clairière
- les ombres fourmillaient de lumière
- la branche noire des sapins
- un homme qui lui parut énorme et tout de noir
- une belle nuit avec des paillettes brillantes sur la neige
- on voyait briller quelques étoiles dans le ciel
- la nuit brune
- le clocher jauni
- pâle
- ... un encens empourpré
- ... la nuit venait, on allumait les premiers lampadaires, c'était l'entre chien et loup de Paris, l'heure où les ténèbres ne sont pas, encore, où les globes électriques flamboient dans le jour qui va

s'éteindre. De tous côtés, les étincelles des lampes luisaient, les magasins éclairaient leurs vitrines.

Bientôt, les boulevards allaient charrier les étoiles vives des voitures, ainsi qu'une voie lactée en marche, entre les deux trottoirs incendiés par les lanternes, les rampes, les girandoles, un luxe aveuglant de plein soleil".

....c'est un émerveillement de voir comment cette place, laide et grisâtre le jour, se pare la nuit de tous les attraits que peuvent procurer les secrets de l'électricité.

- Surtout, ne manquons pas dans Ginza, l'éveil de la féerie électrique subitement, c'est le feu d'artifice, l'explosion des gerbes, des fusées, des bouquets, le ruissellement des fontaines.

- une immense rideau violet

- un éclair rouge

- Pouvait-on appeler nuit, ce bleu à peine sombre qui reposait sur une longue plage étincelante... ?

- sur l'eau noire (il) s'envola.

- le faisceau lumineux du phare des Baleines

- la forêt... se para de toutes les couleurs

- une longue façade noire...

- la Seine luit, toute scintillante de lumières...

- La rue était illuminée par des vitrines ruisselantes de lumière,

- Une étrange lueur illuminait le ciel

- Leur toile orange est encore visible dans le crépuscule...

- il devait faire pleine nuit dehors, la seule clarté venait du foyer. Boutard y mit une bûche et les étincelles volèrent, piquetant la suie au fond de l'âtre.

-...j'imaginai cette immense plage sans personne, ... ce feu qui brûlait dans l'ombre devant la mer.

-...les ténèbres...

-... Ce qui comptait, c'était cette heure bleue, unique dans l'année ...

-...aux fenêtres, aux arbres s'allumaient des lanternes vénitiennes, les cuivres et les cristaux des loteries éblouissaient dans la lumière du gaz..."

- "L'éclairage de nos escales n'était pas encore réalisé, et sur les terrains d'arrivée, par nuit noire, on alignait en face de Mermoz, la maigre illumination de trois feux d'essence..."

- "Puis, je m'engageais dans la zone non éclairée par le soleil. C'était la nuit dans un ciel d'un noir d'encre. Je n'apercevais même pas en bas, la poussière dorée des villes illuminées".

. D'une manière générale, nous pouvons relever une profusion de lumières et peu de couleurs, sinon le noir ("noir de la nuit", "ailes noires"; "peau noire"...) et les teintes à dominante feu ("yeux jaunes"; "lueurs rouges des feux"; "ciel rougi"; "lueur rouge"; "clocher jauni"; "encens empourpré" etc...) qui contrastent avec quelques touches de blanc ("la terre est toute blanche, les arbres tout blancs"...).

. Quelquefois, la nuit devient claire et "le ciel pâlisant", ce qui nous renvoie à un champ lexical de lumière faible :

- lueur, une petite lueur, une étrange lueur,
- clarté
- des paillettes sur la neige
- pâle clair de lune
- la seule clarté venait du foyer
- la maigre illumination de trois feux d'essence

. Quand la lumière se montre sans fard, nous assistons à une prolifération des sources de lumière . Ainsi dans un même texte :

- on allumait des lampadaires
- les globes électriques flamboient
- les étincelles des lampes luisaient
- les magasins éclairaient leurs vitrines
- les boulevards allaient charrier les étoiles vives des voitures ainsi qu'une voie lactée en marche, entre deux trottoirs incendiés par les lanternes, les lampes, les girandoles, un luxe aveuglant de plein soleil"

Cette violence, cette puissance de la lumière s'accompagne toujours d'une forte charge émotionnelle (enthousiasme, émerveillement)

Nous rencontrons une gradation dans l'intensité de la lumière :

- allumer, éclairer, briller, scintiller, étinceler, illuminer, jusqu'au flamboiement, au ruissellement, à l'explosion !

verbes qui le plus souvent, renvoient à la vision nocturne de la ville. La nuit à la campagne prend un caractère plus discret, de fait. Nous reviendrons plus loin sur cette association lumière-beauté.

LES ACTES FAMILIERS

- "je vais grimper à un arbre"
- "ont traversé la forêt"... une maison" ils y pénètrent"
- "je ferme la porte bien avant la nuit"
- "le chauffeur se met au volant"
- "Bruno se jette dans les bras de sa mère"
- " il prit le chemin du retour"
- "Lustu prit l'habitude de sortir chaque nuit du clapier"
- "il gambadait"
- "il se réfugia près de la perdrix"
- "tous deux dormaient, profondément"
- "chaque soir avant de se coucher, de la fenêtre de sa chambre, il jette un coup d'oeil sur l'astre des nuits"
- "tous les habitants du hameau se réunissent dans le pré et font, en chantant, des rondes joyeuses autour du feu".
- "tous furent endormis"
- "le petit indien resta éveillé dans l'obscurité"
- "il songeait à son cheval"
- "il frissonnait"
- "il songea à son cheval et continua son chemin"
- "il trouva son cheval"
- "avait bravé l'obscurité"
- "c'est toi qui est allé dormir près de lui la nuit"
- "les enfants marchèrent dans sa direction" et arrivèrent... jusqu'à la maison"
- "il se leva"
- "il monta à tâtons"
- "les corbeaux qui voulaient percher-là"
- "voler autour d'elle en claquant du bec"
- "perdre l'équilibre"
- "quand elle arriva à la maison"
- "pimpin s'allongeait sur l'herbe"
- "il choisissait une étoile dans le ciel"
- "passer la nuit au château"
- "il commençait à s'endormir"
- "suspendais mon perceau"
- "il est rentré à la maison"
- "Fanchon s'en alla par les prés, vers sa maison"
- "elle sommeillait"
- "la nuit venue, Poucette ne put dormir"
- "on alla au lit"
- "elles reprirent leur marche et s'enfoncèrent de plus en plus dans une contrée sauvage, pour y chercher un abri pour la nuit.
- "nous ferions mieux de dormir"
- "pour cette nuit... le laisser parmi nous"
- " Brusque réveil"
- "le gamin distinguait très bien les fentes et les trous, et il les évitait"
- "avait des accès de tristesse"
- "Sajo les prenait alors dans ses bras en chantonnant tout doucement pour essayer de les reconforter"
- "il quittait souvent sa chambrette"
- "venait pleurer au milieu de la nuit, à côté de Sajo, pour qu'elle le prenne dans son lit et le laisse dormir à côté d'elle".

- "ronflait de tout son coeur"
- "il courut dans la chambre de Teddy"
- "quand Teddy se mit au lit, Rikki-Tikki y grimpa aussi"
- "il lui fallait, toute la nuit, se lever pour répondre à chaque bruit et en trouver la cause"
- "les taupes dorment"
- "le village, au loin, dort"
- "l'homme tranquillement assis"
- "et le moment venu... fusillant ses victimes"
- "un long miaulement de mort qui fait longtemps aboyer... tous les chiens"
- "brisé par la fatigue", "les pieds écorchés par mes sabots"
- "je m'éveillai "
- "j'étais allongé"
- "il leva le museau vers les astres et poussa un glapisement..."
- "je me barricadai"
- "la petite pensait qu'elle était seule"
- "une peur la liait... Anne-Marie entendit quelqu'un sortir en rampant de sous le lit... Crier ! ç'aurait bien servi..."
- "il ouvrit une fenêtre"
- "il siffla dans la nuit"
- "Qui t'avait éborgnée l'autre nuit ? T'étais-tu cognée à quelque arbre pointu ? "
- "car tu vins pâle et morne,
coller sur mes carreaux
Ta corne"
- "Que fais-je,
venant ici s'asseoir ?
Je viens voir..."
- "nous sommes revenus à la hutte"
- "nous avons mangé en regardant tomber la nuit"
- "on ne pouvait pas s'endormir"
- "les gens de Plyn fermaient portes et fenêtres"
- "j'étais debout à quatre heures du matin... pour amener la grand voile."
- "on allumait les premiers lampadaires"
- "comme nous arrivions sur les hauteurs"
- "il se releva, éteignit les braises, embarqua ses affaires, et sur l'eau noire s'envola !"
- "la troupe des chasseurs approcha du château"
- "les enfants arrivent au camp"
- "Boutard (y) remit une bûche"
- "nous rentrâmes au crépuscule... après le dîner, le décortilage des châtaignes commença."
- "autour de mon petit lit, que de ses belles mains, bordait sur moi ma mère..."
- "pour passer le temps, on grillait des châtaignes en buvant du cidre..."
- "le train descendait dans les ténèbres..."
- "lorsque la nuit fut apprivoisée, Mermoz essaya l'océan"
- "Puis je m'engageais dans la zone non éclairée par le soleil (Gagarine)."

LE SOMMEIL / ou son contraire

- toutes mes araignées dorment
- le faon se cache encore
- autour de mon petit lit,... passaient d'une allure grotesque et farouche de petits personnages difformes, bossus, tordus et vêtus à une mode très ancienne...
- les nuits, j'étais hantée par des histoires de bêtes sauvages, de voyageurs perdus attaqués par des loups.
- au-dessus de la terre encore endormie, la montagne émergeait seule la nuit...
- quand l'obscurité fut complète,... il étendit son manteau sous un buisson touffu, s'y enroula, et s'apprêta à passer ainsi la nuit.
- les enfants ne fermeront pas l'oeil de la nuit
- et le petit indien frissonnait à l'idée de ce qu'on pouvait éprouver là-bas couché dans les hautes marguerites et seul dans la nuit.
- vers minuit, comme il commençait à s'endormir...
- une nuit qu'elle sommeillait...
- la nuit venue, Poucette ne put dormir...
- on alla au lit après avoir recouvert Ignico de cendre.
- il quittait souvent sa chambrette et venait pleurer au milieu de la nuit à côté de Sajo pour qu'elle le prenne dans son lit et le laisse dormir à côté d'elle ; tandis que dans sa case, Chilawee, étendu sur le dos...
- les taupes dorment au recoin le plus solitaire de leurs galeries souterraines.

Les actes familiers de la nuit, ou moins familiers.

- Dormir sans doute

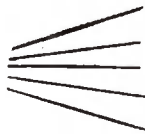
ou ne pas pouvoir dormir
mais s'allonger

- et rêver !
(mais très peu souvent)

ou bercer, reconforter...

se lever et "répondre à chaque bruit"
s'asseoir tranquillement

- rentrer chez soi



fermer la porte
allumer le feu, ou l'éteindre...
décortiquer des châtaignes
ouvrir une fenêtre
manger
.....

- tenter une expédition



en avion
en train
en montagne
en mer

ou tout simplement se promener, marcher

- siffler dans la nuit
- grimper à un arbre
- gambader.....

- la nuit tombait
- ... en regardant tomber la nuit...

Nous avons aussi rencontré cette expression qui reviendra in extenso dans les textes d'enfants.

- tout était calme et tranquille aussi...
- tout est calme
- tout était calme.

Le mystère et la beauté de la nuit -

Une phrase type qui rend compte de ces deux dimensions données le plus souvent à la nuit serait celle-ci :

"La nuit tombée, c'est alors que toutes choses prenaient profondeur et beauté."

Nous nous sommes donc posé la question : quels sont les indices qui nous mettent sur la voie du mystère, de l'étrange ?

*Le mystère ?

il est communiqué par :

- les paysages généralement "noyés de brumes"
ou "enveloppés de brouillard"
- les portes et les fenêtres fermées "les gens ferment portes et fenêtres pour se protéger du brouillard"
- la nuit elle-même qui se fait "enveloppante"
"c'était l'entre-chien et loup de Paris"
- les jeux d'ombres - "visions étranges, et sons inaccoutumés"
 - "façade noire" de préférence château ou monument ("Notre-Dame en robe du soir").
 - "les ténèbres".

A la densité de la nuit, se mêlent les intempéries : (cf. éléments météorologiques).

- le froid
- le vent
- la tempête
- l'orage
- la neige...

Epaisseur de la nuit qui contraste avec le débordement des lumières d'une violence quasi-insoutenable (cf. § lumières et couleurs - ici nous pensons à l'univers doré du conte).

* Le mystère et la beauté se trouvent confondus autour-d'un espace immense

.et du silence

- ..."derrière moi, la forêt dressait un monde enchanté, crépusculaire où nul ne troublait le prodigieux silence..."
- "...j'imaginai une plage immense, sans personne..."
- "... une impression de beauté et de mystère".

* La beauté ? Elle appelle, dans la plupart des cas, l'émerveillement, l'enthousiasme.
Elle s'inscrit notamment dans l'abondance de la lumière ou la recherche des couleurs (cf. § lumières et couleurs)
ainsi, citons à nouveau quelques extraits :

- "la forêt se pare de toutes les couleurs"

La beauté s'associe à la lumière, et n'est jamais discrète, elle éclate à travers une accumulation de verbes.

- "allumer, flamboyer, étinceler, luire, éclairer..."
- dans "un luxe aveuglant de plein soleil".
- "c'est un émerveillement de voir comment cette place, laide et grise le jour, se pare la nuit de tous les attraits que peuvent procurer les secrets de l'électricité".

- "... surtout ne manquons pas l'éveil de la féerie électrique. Subitement, c'est le feu d'artifice, l'explosion des gerbes, des fusées, des bouquets, le ruissellement des fontaines".

Nous croirions redécouvrir l'esprit pré-scientifique dont nous parle Bachelard, et qui, devant le phénomène électricité, répondait par une attitude magique !

Les auteurs ne reculent pas devant les émotions violentes et l'emphase du discours :

- "L'étrange nuit qu'il vécut ! Belle dans le présent avec son chuchotement d'eau et d'herbes le long du canot, ses bizarres sautes du vent qui d'un coup écartaient les nuages ; belle dans sa solitude ; mais plus belle encore d'espérance chantée dans les airs".

Ce qui nous a conduits à rassembler ces éléments de réflexion :

Le plus souvent, le regard de l'auteur est un regard cosmique qui s'étend sans un arrêt sur le paysage soit touffu soit largement découvert. C'est le regard de celui qui domine et tournoie longtemps au-dessus d'un paysage avant de pouvoir y entrer. L'homme apparaît très fréquemment, comme spectateur de la nuit ; confronté à des scènes pour la plupart grandioses et qui dépassent sa mesure. Cet "homme ne vit pas à son barreau sur l'échelle" comme l'affirme Ponge.

Son regard circulaire ne pénètre pas le monde, et ne s'enracine pas dans -l'ici- maintenant - autour de moi-. C'est une vision de la nuit qui fuit vers les sommets et se laisse porter par les éléments dynamiques par nature (les eaux, rivière, mer ; nuages...), vision qui finit par oublier l'homme.

En un mot une conception métaphysique du monde et de la beauté qui répond aux canons de la beauté antique.

- le beau, c'est l'impalpable, l'insaisissable qui provoque l'enthousiasme soutenue par l'éclat de la lumière.
- le beau renvoie à l'absolu symbolisé par l'infinité de l'espace parcouru par le regard (réminiscence pascalienne).
- le beau est engendré dans la lumière (connotations judéo-chrétiennes)
- le beau force l'admiration ; il se contemple ; il est ce qui est donné à voir en dehors de soi, dans un monde dans lequel le sujet devient étranger. Bien sûr, dans cette nuit, qu'il admire, il lui arrive quelques fois de rêver, ou d'avoir un accident banal... Ce ne sont pas les situations les plus fréquentes.

En résumé, un mode tragique d'appropriation de la nuit, auréolée du mythe romantique, et de l'imagerie nordique et qui n'inclut pas l'homme dans la nature, mais accentue cette déchirure sans fondement entre l'homme et le monde, entre nature et culture...

Ici, nous ne faisons qu'ouvrir le débat.

Le réel, nous est donné à travers un décor naturaliste ; il est devenu uniquement réalité à voir, à entendre.

"Or, je prétends, affirmait tout récemment Antoine Vitez, justement montrer le monde réel, ce n'est pas ce qui est visible, tangible, audible... L'impalpable du rêve, de l'inconscient font partie intégrante de ce monde".

Nous affirmons avec A. Vitez à la fin de cet article, ou avec Marthe Robert (Roman des origines et origines du roman) que "Don Quichotte n'est pas plus ni moins vrai qu'Anna Karénine malgré l'invraisemblance de son apparition".

*

C'est cette hypothèse que nous voudrions sous-tendre par une démonstration, tant il est vrai que dans l'esprit et la pratique d'un trop grand nombre d'enseignants -l'imaginaire signifie fuite, évasion jeux vains, perte de temps, etc...

Cette situation ne leur est pas totalement imputable, nous le savons. (L'analyse des I.O 23-38 et 72, en matière de récitation - poésie nous apporte un élément de réponse là-dessus).

Compte tenu de la difficulté à se situer sur ce terrain - ceci dit par expérience- je voudrais essayer d'élaborer une recherche axée sur les rapports : le réel et la fiction, montrant que le réel n'est pas forcément celui auquel on pense et que les productions dites imaginaires nous mettent "à la source du sujet parlant".

→ Comment le démontrer ?

L'analyse des manuels de lecture à partir du thème de la nuit m'a engagée sur une piste de recherche qui serait celle-ci ?

OU RESIDE LE REEL DANS LES MANUELS DE LECTURE ? par exemple.

Voici les jalons posés à partir de la lecture de :

"Mon livre de lecture"


CM1

A. Colin - 1968

- Ouvrage publié donc en 1968.

I - Or, je suis frappée par l'anachronisme existant entre l'environnement connu par l'enfant aujourd'hui et celui qui lui est présenté ici

- la rue - les boutiques

- les métiers 

- la lingère
- les bûcherons
- les scieurs
- la petite couturière
-

- l'école sent la poussière (textes et images)
voir d'ailleurs les auteurs les plus fréquemment cités

- Duhamel
- Genevoix
- Pagnol
- J. Renard
- Frison-Roche.

- le milieu social a subi de profondes modifications.

- la vie se déroule essentiellement dans un monde rural (les vendangeurs)
- la cellule familiale, dans le contexte du village qui ne connaissait pas encore la forte dépopulation actuelle, s'étend aux parents, grands-parents, oncles et tantes...

- la mère : toujours besogneuse ; selon l'imagerie populaire et auréolée d'une intelligence qui lui fait résoudre tous les problèmes économiques et autres de la famille.

"Elle savait tout faire".

II - Les valeurs véhiculées dans ce manuel qui n'est pas l'exception !

- le travail, besogneux s'exécute dans la joie
ex. : "Les ouvrières déposèrent leur ouvrage et se levèrent lentement comme à regret".
- l'amitié, la fraternité, au delà de toutes frontières !
ex. : "Des amis s'entendent pour construire une maison pour Rondeau, un brave homme très pauvre et très malheureux"
- Jean construit son chalet.
- les trésors de l'enfance et traditions familiales
des étrennes pour tous.

Le tout vécu au cours des saisons qui ont couleur de drame.

- quand vint l'automne
- le mistral
- dans la zone des ouragans
- chant du vent à décorner les boeufs (Poème C. Roy).

En résumé, une vision du monde qui se veut naturaliste, qui se prétend en prise sur le quotidien et qui privilégie :

- des métiers qui à l'heure actuelle sont marginaux ou en perte de vitesse.
- des moments de la vie : "le temps des étrennes", plutôt une parenthèse qu'une tranche de vie.
- des situations qui correspondent de moins en moins au vécu des enfants et des adultes (ex. : la mère, au foyer, disponible auprès de ses enfants).

Nous sommes confrontés à des textes, surtout descriptifs ou qui confondent l'événementiel et l'essentiel et qui ne laissent pas de place à l'expression des enfants et des adultes.

Tout se passe comme si nous entrions dans un univers clos -où le questionnement des enfants ou des adultes n'arrive pas à percer. Univers plein d'images et de portraits qui étouffent l'expression et se trompe sur le réel.

Il est vrai que les maîtres en matière de vocabulaire ont chassé le mot "dire" !

L'IMAGINAIRE A L'OEUVRE DANS LES PRODUCTIONS D'ENFANTS NOUS

ELOIGNE-T-IL DU REEL ?

—————> analyse de productions orales (s. maternelles)
et écrites

ex. : la maison en haut de l'arbre (SM - maternelle)
: commentaires après lecture de "Face" (Guillevic) S.G.
: cycle élémentaire————>textes - "fictions" de la nuit.

A condition que les stimulations proposées dépassent le stade de l'esthétisme, de l'ornement, du joli, du "ça chante", etc...

. Il est devenu banal d'affirmer que le moi pour se constituer - en termes freudiens- selon le principe de réalité- emprunte les voies de l'imaginaire que l'on retrouve sous une autre appellation comme "mécanismes de défense du moi".

C'est ici que la fiction devient réalité qui structure le langage et l'être tout autant : ex. par projection, identification ou tout processus qui amène l'enfant à intérioriser les interdits parentaux et en même temps à se dire, à exister en tant que moi par référence, souvent par opposition à l'autre.

le langage, dans le jeu symbolique, dit l'enfant et ses rapports aux autres :

ex. : Lydie (5 ans) joue à ne pas pouvoir se dégager de dessous la table où elle s'est engouffrée. Par jeu, elle lance des cris de détresse et de défi en même temps, car je ne peux pas m'occuper d'elle (j'écris !)

"J'arriverai à me sauver sans déranger les parents" s'écrie-t-elle, dans cette posture. Les paroles deviennent le lieu où se dépasse la contradiction née de l'affrontement entre principe de plaisir et principe de réalité.

Qu'est-ce qui peut être plus réel que cette fiction ?

III.3.3. Analyse des manuels de vocabulaire et d'expression

écrite :

Monique SANDRINI - MONTAUBAN

Il peut paraître étrange d'analyser ici des manuels de vocabulaire et d'expression écrite, (dont le but est d'abord de faire approcher par l'enfant la fonction référentielle du langage), alors que notre recherche vise la fonction poétique. Deux éléments au moins ont pu justifier notre intérêt pour cette étude :

1°) cerner comment l'action de ces manuels déborde précisément l'action référentielle et influence très fortement l'enfant lorsqu'il effectue une approche poétique du langage.

2°) percevoir que, même en ce qui concerne la fonction référentielle du langage, certains manuels véhiculent parfois un mode d'appréhension de la réalité qui n'est pas innocent : véhiculer la conception qu'une description doit se terminer par un "jugement de valeur", ou que certaines manifestations du langage dit "enfantin" sont à proscrire ancre en fait les enfants dans la pratique de ce qu'on appelle maintenant "le français fictif".

F.S

La catégorisation finalement adoptée pour notre analyse de textes d'enfants (cf. "démarche générale depuis 1974 : mise au point de catégories") ayant engendré une réflexion sur les codes et modèles poétiques (cf. J. Saint-Jean : codes et modèles poétiques) nous avons pensé que cette dernière pourrait s'accompagner utilement d'un examen des modèles stylistiques proposés à l'école élémentaire par le biais des manuels scolaires. Il eût été présomptueux de notre part d'envisager une étude scientifique et rigoureuse : il eût fallu pour cela et d'abord procéder à l'inventaire de tous les manuels mis à la disposition des maîtres, ce qui n'était du champ ni de nos possibilités ni de nos moyens : nous nous sommes donc bornés modestement à confronter quelques types de manuels les plus en usage dans nos classes, et, parmi eux, à choisir pour une étude plus précise bien que non exhaustive, ceux qui nous ont semblé d'une part correspondre le mieux à la période de production des textes (1972), d'autre part, se trouver à la croisée des chemins : classes rénovées - non rénovées, d'où provenaient, pour chaque moitié, l'ensemble des productions enfantines examinées : ce sont, en effet, ces manuels que nous avons, en ce qui nous concerne, retrouvé le plus souvent dans les types de classes de notre région, durant l'époque en question. Par ailleurs, et bien que notre examen des autres manuels en usage n'ait pas été systématique, nous ne croyons pas trop nous avancer en précisant que, compte tenu des différences de présentation, et des variations inhérentes aux démarches particulières le contenu de ces divers manuels est à peu près toujours identique quant aux modèles stylistiques et aux grands choix thématiques des axes d'apprentissage du vocabulaire. Nous pouvons donc considérer que, compte tenu de quelques variantes peu significatives, ces manuels reflètent tous les autres, voire même au delà de la période qui nous préoccupe : (cf. F. Sublet, modèles de la description : cadrage narratif : "comment apprendre à rédiger" - Larousse 1974).

Pour essayer toutefois d'explorer un champ plus large sans dépasser le cadre d'un article inséré dans un contexte à vocation précise, nous avons choisi 2 volumes d'une même série proposée au CM et au CE "Rigaud Vasconi" : lecture - vocabulaire - expression écrite - CE-CM col. Sudel. L1, et d'autre part, deux volumes de séries différentes de niveaux CM et CE. Il s'agit, pour ces derniers de :

Etude de l'expression Française C C - Col. Larousse- F. Dechassey
G. Roure
M. Chemel.

Des idées et des mots - CM - Hatier de G. Villars - J. Marchand
G. Vionnet.

Nous ne précisons les différences d'origine de nos réflexions que lorsqu'elles seront indicatrices de différences notables au niveau des manuels. Pour le reste, notre étude se voudra générale. Les exemples relevés le seront dans les ouvrages où ils apparaîtront le plus explicitement présentés, pour la clarté de notre étude.

Procédés et techniques d'apprentissage

Les procédés proposés à l'étude ou à l'apprentissage par imprégnation apparaissent identiques dans les ouvrages destinés au CE et au CM, selon une méthode plus ou moins explicite : A partir d'une étude de la phrase prise dans divers genres : "description, récit, portrait, expression des sentiments", on se propose d'amener l'enfant à la technique du "bien écrire" par l'utilisation de modèles de plus en plus élaborés procédant d'une norme commune du bon et beau langage, prenant appui sur la langue véhiculée par des textes d'auteurs du XIXème siècle, pour la plupart, ou de bons auteurs contemporains, sacrifiant du reste, les uns et les autres aux mêmes critères normatifs.

Les préoccupations majeures

Narration / Description ?

Parmi les soucis les plus clairement exposés, nous retiendrons d'abord celui de "l'organisation logique de l'écrit". Ce qui frappe, en effet, c'est l'exigence immédiate du cadrage spatio-temporel, liée à la notion d'ordre naturel. Ainsi, si l'on distingue bien, dans la progression de Rigaud- Vasconi le récit, de la description : "résumé d'un récit, p. 13 / Description d'une nature morte, p. 31 - Description d'un paysage, p. 47 - un récit à composer, p. 127... il n'en va pas de même au niveau de la production écrite exigée de l'enfant : la fiche du maître, en effet aussi bien que le livre de l'élève placent au premier chef l'exigence d'un plan ordonné chronologiquement par rapport au temps vécu, dans un encadrement introduction-conclusion, l'introduction ayant pour vocation de "situer" déjà "la description qui va suivre", de "permettre" au lecteur son "identification" spatio-temporelle "justificatrice" permanente de tout écrit scolaire ; cette exigence d'identification spatio-temporelle

qui exclut donc toute description pure se poursuivra tout au long du devoir : chaque fois qu'on le peut, en effet, il est conseillé de préciser aussi dans le corps du texte, le lieu, le moment (R.V. fiche du maître) "Plan et éléments de la description leçon p. 47 livre de l'élève ; la conclusion permettant, quant à elle, d'expliciter "clairement" un jugement de valeur : la suppression du temps étant assimilée à l'absence de clarté, "l'ordre naturel" ne pouvant être que chronologique, ainsi s'explique l'introduction fréquente d'éléments de type narratif dans les productions enfantines.

Les matrices énonciatives

Il semblerait alors que le manuel scolaire fasse une large place aux matrices énonciatives, le procès d'énonciation étant en effet une actualisation temporelle et spatiale du sujet dans son discours. Or, nous nous trouvons au contraire devant une contradiction apparente liée en fait au deuxième souci des auteurs de manuels scolaires : l'expressivité de l'écrit : si l'on demande, en effet au scripteur de demeurer en permanence dans un type de description où la narration introduit un déroulement spatio-temporel, on assiste également à une évacuation rapide du sujet d'énonciation : qu'il s'agisse d'une disparition progressive du sujet, par un jeu subtil des manipulations à partir du "langage enfantin" donc "incorrect", manipulations du type suivant : Je vois une bouteille à demi pleine sur la table masquée par une soupière → Une soupière ventrue masque une bouteille à demi pleine ou d'une élimination pure et simple imposée d'emblée par la construction systématique à la troisième personne "Pierre ouvre son livre. François attend un colis", ou de l'opposition rapide dès les premières leçons, du on ou du nous, jugés sans doute plus impersonnels, l'effort est centré tout entier sur la disparition du sujet locuteur : le tableau ci-joint est, à ce titre, assez significatif (annexe 2). La première personne n'apparaît, dans les leçons de CE de Rigaud-Vasconi que dans le rôle d'actant : tout ce qui entend, voit, regarde, c'est l'autre. Le "il" volonté d'éviter que le locuteur ne centralise l'attention sur son moi ? il faut en effet éviter de se mettre en scène : l'honnête homme de nos manuels scolaires est un homme pascalien et le moi est ici haïssable !!! Mais comment, alors concilier cette disparition du sujet énonciateur avec la demande scolaire du jugement de valeur ?

C'est ici qu'apparaît la seconde préoccupation des auteurs de manuels scolaires : l'expressivité, par rapport à laquelle semble s'organiser toute démarche d'apprentissage de l'art d'écrire.

DE l'expressivité ou de la disparition de la copule dans la langue française

L'apprentissage de l'art d'écrire s'organise autour de trois pôles spécifiques : recherche de termes expressifs (verbes, noms, adjectifs) suppression systématique du verbe être, et du présentatif "il y a" auxquels s'ajoute la condamnation de modèles lexicaux de simple expression ou souhait de type je voudrais, j'aimerais.

Le manuel de Rigaud-Vasconi est assez explicite à ce sujet : chaque leçon s'achève par un petit résumé mettant en évidence les lois à retenir. Sans entrer dans un travail de citations pour lequel nous renvoyons au document annexe, relevons tout de même à la leçon 3 - livre de l'élève : "je dois m'efforcer de choisir des verbes expressifs et aussi très précis pour rendre mes phrases plus vivantes, tout en exprimant clairement ce que j'ai pu voir, entendre, sentir, éprouver. Chaque fois que je le peux, je dois supprimer de mes phrases il y a et le verbe être et les remplacer par des verbes expressifs et précis" Cette hantise de la suppression du verbe être aboutit même à la condamnation de la transformation passive, coupable essentiellement d'utiliser le verbe être, mais coupable aussi (cf. Dubois : "grammaire structurale") de réduire la distance entre l'énoncé et le sujet d'énonciation" Or, si l'on examine l'exercice proposé suivant (Rigaud-Vasconi) "je modifie les phrases ci-après, en remplaçant le verbe voir par les verbes expressifs suivants : bondir, gonfler, etc... on voit les lièvres qui font des bonds → les lièvres bondissent

on voit la gibecière gonflée par trois magnifiques perdreaux → trois magnifiques perdreaux gonflent la gibecière.

et "je remplace les verbes en italique par un verbe expressif : j'entends le bruit que fait le vent dans les arbres je vois les champignons au pied de l'arbre"

On s'aperçoit que le processus d'expressivité n'est autre chose que la suppression du sujet de l'énonciation interdisant ainsi à l'énonciateur toute forme d'implication explicite dans son propos. Mais possibilité est accordée au scripteur d'une implication indirecte, par l'introduction de sèmes évaluatifs abondamment utilisés, soumis eux aussi au critère de l'expressivité : disparaîtront ainsi du lexique de l'élève des adjectifs "banals" du type beau, joli, pour céder la place à des éléments plus marqués : du type magnifique, splendide ; ne dites pas "une belle nuit", mais "une nuit magnifique, splendide" (R.V.) : sèmes généralement traducteurs d'enthousiasme, or le jugement demandé à l'enfant est lui aussi codifié, selon la logique du texte, en critères d'emploi : enthousiasme / regret / émerveillement / effroi... Implication indirecte encore, par l'utilisation de la figure métaphorique.

La métaphore

L'apparition de la métaphore dans les manuels scolaires s'opère selon deux directions : la première participe (cf. supra) de l'évacuation du sujet énonciatif au bénéfice de tours expressifs. Un examen des pages consacrées au vocabulaire employé dans nos classes (4 - 2 - 5) permettra de se rendre compte du type figé de ces figures métaphoriques vidées à notre sens de toute "expressivité", dans la mesure où aucune utilisation insolite ne vient les réactiver : l'impact plus ou moins fort de la figure métaphorique tient essentiellement en effet "au rapprochement inattendu de deux réalités lointaines", rapprochement qui ne saurait être d'avance imposé au lecteur du texte. A ce titre, peut-on encore parler de métaphore lorsqu'il s'agit de la "ronde" ou de la "danse des feuilles folles" ? "de la pluie d'or des feuilles", et de tout ce qui peut se "blotir comme l'oisillon dans son nid" ?

Nous le voyons bien dans nos textes d'enfants : si l'image du croissant chaud de la lune (Repère n° 27) a pour nous pouvoir évocateur, c'est sans aucun doute du fait de la réactivation du cliché. Mais il s'agit dans nos manuels de viser la clarté plutôt que la poéticité. Nous voici donc bien loin de la réactivation par le jeu poétique, de l'apparition de la métaphore réelle avec entrée de plein pied dans le deuxième terme : (cf. J. St Jean : rappel du texte publié dans Repères n° 27 : "la nuit, c'est un univers qui passe dans les draps du lit" et que l'enfant de maternelle non encore dressé aux principes de logique et de clarté manipule si spontanément ; la vocation de l'école élémentaire serait-elle donc de créer pour l'enfant une poétique de bons petits cartésiens ?

La seconde direction vers laquelle s'oriente le travail scolaire concerne un travail méthodique sur la construction syntaxique comme... ainsi que, et la personnification.

Il s'agit d'établir "une comparaison entre la chose propre et la chose figurée" par le moyen d'une "image" : ex. : "un rayon de soleil comme/un trait de feu

/une flèche de feu

"le vent rugit comme un soufflet de forge"

mais plus exploitée est la personnification, qui donne d'ailleurs son titre à la fiche du maître concernant la métaphore, chez Rigaud-Vasconi. Il s'agit d'assimiler le plus possible l'objet à un être vivant :

cf. Rigaud-Vasconi p. 23, CM - livre de l'élève

"A qui l'auteur compare-t-il la locomotive"?

A un être vivant. Ainsi la locomotive n'est plus un objet, une chose, c'est un être vivant qui a une âme : nous retrouvons ici tout l'animisme littéraire du XIXème siècle.

Parfois, pour rendre la personnification plus vivante, on fait parler la chose personnifiée, en accentuant cette personnification par des procédés d'énonciation permettant d'insister sur l'assimilation de la chose au sujet parlant, pronominalisation, etc... mes enfants

ma robe

Je nourris mes enfants...

Ainsi rend-on "la description plus vivante et plus animée".

Les champs lexicaux explorés

Ils relèvent d'une conception socio-culturelle de l'art d'écrire : faire assimiler un vocabulaire correspondant aux normes du langage utilisé par les bons écrivains contemporains ; langage directement assimilable parce qu'il se réfère aux "thèmes de vie susceptibles de répondre à une motivation réelle" ; l'observation est à l'origine de tous les exercices d'expression, enracinés donc dans la description du quotidiennement vécu : mais l'enfant n'est pas naturellement observateur : "devant la réalité, il n'aura qu'une perception globale confuse, indistincte, qui se traduira par des mots vagues, inexpressifs" ; il faut donc apprendre à l'enfant à observer, c'est-à-dire à traduire son observation, au niveau de l'écrit, par un vocabulaire juste, précis, nuancé.

Les champs lexicaux privilégiés concerneront donc les activités sensorielles ; (nous verrons plus loin qu'ils se limitent, en fait aux activités essentiellement intellectuelles, si l'on peut s'exprimer ainsi, vue, ouïe... odorat ensuite, le toucher et le goût étant généralement absents), le mouvement, les sentiments et émotions.

Les thèmes de vie

généralement identiques en CE - CM.

traitent cycliquement, et selon le déroulement du temps scolaire de la rentrée des classes, des vendanges, des fruits de l'automne, de la chasse les éléments météorologiques apparaissent liés à l'opposition dehors/dedans : l'automne et la mauvaise saison, la bise, l'orage/ la maison douillette - le feu ; les moyens de protection modernes contre les éléments hostiles de la nature y sont évoqués avec une efficacité décroissante : la caravane, la tente offrent un degré de protection moindre que la maison, avec son cortège d'éléments sécurisants : veillée d'hiver - Noël en famille.

Le printemps apparaît relié à la vie animalière : animaux familiers et domestiques/ animaux sauvages, oiseaux, insectes..

L'étude des activités humaines, socio culturellement connotée semble rattachée essentiellement à une vision urbaine du monde : les activités de la terre n'y apparaissent qu'au travers d'un étonnement curieux et émerveillé, à travers les grands thèmes cycliques : vendanges - châtaignes... visite à la ferme... marché joyeusement bruyant de Paris par opposition à d'autres marchés de type exotique : un marché au Niger, en Coçprèze, en Provence (R.V. CM2)

Du monde économique, on ne retient qu'une même image idyllique envisagée sous le double aspect de la consommation et du réalisme pittoresque : la ville regorge de magasins lumineux et riches, présente des expositions de mode (C. Dior) ; le monde du travail représenté généralement par la visite d'une grande usine (chez Citroën) élude parfaitement tous les problèmes économiques et sociaux ; les grandes figures du dévouement sont représentées par le médecin ou l'infirmière.

Les progrès récents accomplis dans le domaine des communications permettent l'exploration d'un vocabulaire socio-culturellement marqué au coin de l'enthousiasme pour le génie de l'invention travailleuse :

exploration du monde
bateau
rail

exotisme
"visite aux esquimaux"
"en Laponie"
"aux Indes"

seul, parmi les manuels examinés, "l'expression française" (CE) ne sacrifie pas à la "Conquête de l'Espace".

Ainsi, à travers un apprentissage du vocabulaire continue à se forger un type humain parfaitement immuable depuis des siècles...

Le domaine animalier est le plus longuement exploré.

19 textes sur 99 C.E. R. Vasconi
33 " " 132 CM

10 / 30 C.E. "Expression Française col. Chevalier + Guiffroy"
12 / 30 C.M. "Des idées et des mots" Villars - Marchand.

sont consacrés à ce domaine, qui recoupe, par ailleurs d'autres thèmes dans le reste de l'ouvrage.

Exploration de la nature il vient en deuxième position
suivi des éléments météorologiques.

Manuels	Nature		Eléments météo- rologiques		Nombre total de textes dans l'ou- vrage	
	CE	CM	CE	CM	CE	CM
Des idées et des mots		6				30
Expression Française	2		3		30	
Rigaud Vasconi	18	20	18	14	99	132

	Total des textes consacrés à la nature et au bestiaire			
			Nombre total de textes de l'ouvrage	
	CE	CM	CE	CM
Des idées et des mots		18		30
L'expression Française	15		30	
Rigaud Vasconi	55	67	99	132

La prédominance des stéréotypes Nature-Bestiaire-éléments météorologiques dans les textes d'enfants semblerait donc bien pouvoir être rattachée aux modèles de vocabulaire véhiculés par l'apprentissage scolaire. L'inventaire qui va suivre recoupe l'exploration conjuguée des ouvrages sus-cités, dans la mesure où nous n'avons pas noté de divergences significatives.

Les modèles de vocabulaire

A - Les sensations

le goût : on rencontre happer, consommer, détester, se régaler, préférer

le toucher : tâter, prendre, tenir - caresser.

utilisés dans un contexte animalier : on caresse la fourrure du chat ; la recherche par ailleurs reste pauvre. Quelques manipulations au niveau des adjectifs de type évaluatifs, le plus souvent ; d'ailleurs à l'occasion de l'exploration du domaine de l'odorat : une odeur douce "on peut aussi trouver douce la fourrure du chat". De même pour un goût suave, sucré.

Il est à noter que, dans aucun des textes proposés par Rigaud Vasconi qui sembleraient permettre une exploration du domaine gustatif : les pêches - la panthère se désaltère - les vendanges, ne sont proposés des exercices en ce sens. Tout se passe au niveau de l'analyse intellectuelle ; on retrouve bien quelques indications, dans les fiches du maître, mais résumées à quelques lignes, avec glissement immédiat vers la réflexion mentale : "les pommes sont douces ; les poires sucrées. Quand les fruits sont-ils doux ? Quand il sont mûrs. De même goûte-t-on peu, à l'exception de la beauté d'un texte. Il en est de même chez "Villars et Marchand" où les textes sur la cuisine japonaise débouchent sur le raffinement du sucre et une politesse raffinée.

Il semble qu'il y ait là volonté (inconsciente !) d'évacuation de tout ce qui, dans le domaine de la sensation pourrait viser à susciter l'éveil d'un plaisir sensuel ; le domaine du toucher est encore plus pauvre. Si pauvre qu'il nous est impossible de rencontrer une étude, ne serait-ce qu'un paragraphe consacré à ce domaine : ceci nous semble significatif. Comparé à la prolixité en ce qui concerne l'apprentissage des termes consacrés à la vision ou l'odorat : le corps humain s'arrête pour le domaine sensoriel, au dessus de la bouche. (**)

L'odorat : son exploration s'effectue dans le domaine animalier relié au contexte de la Nature. L'apparition du printemps permet d'inventorier tout l'arsenal lié à la sensation de beauté et d'admiration enthousiaste : tout est parfumé, odorant. On rencontre alors humer - exhaler - couler - embaumer - dégager une odeur - répandre - émaner - s'insinuer. Seul se glisse dans cette débauche de plaisirs olfactifs et fades un terme péjoratif : empester. Mais rien ne saurait tout banalement "sentir bon". "les roses sentent bon" → les roses exhalent un parfum sucré. Le vocabulaire du goût est alors réinvesti, réhabilité à un niveau plus noble. La nominalisation apparaît avec adjonction de sèmes évaluatifs : une odeur (senteur) chaude, entêtante, pénétrante, douce, sucrée...

La vue : à l'exception des verbes inventoriés dans la partie : matrices descriptives (Doc. annexe) l'exploration du champ lexical de la vue se rattache en général au champ de la brillance lumineuse. Nous y reviendrons à propos du thème de la nuit.

B - Le mouvement ou l'immobilité :

L'observation de l'animal permet là aussi l'exploration du champ lexical : "le merle sautillait, s'approchait ; Mistigri s'élançait. Le chien allongeait ses pattes ; le chat rampait, l'oiseau s'échappe, le lièvre s'enfuit, les lapins se blottissent, l'aigle plane ou déploie ses ailes ; détalier, suivre, poursuivre, s'élançer, bondir, s'approcher sont examinés dans le même contexte, la seule activité humaine notable s'effectuant aussi dans ce contexte : R.V. CM2. "Je marche doucement" (pour surprendre un animal).

C - Les sentiments :

Le domaine de la joie est assez peu exploré ; on retrouve le domaine humain avec éclater de rire, s'esclaffer, mourir de rire (*) mais qui s'opposent immédiatement à grelotter de terreur, de frayeur. En effet, l'étude du vocabulaire s'appuie assez peu sur la joie : il y a alors dérivation vers l'enthousiasme par le culte de la beauté, car le sentiment de plaisir est essentiellement rattaché à l'admiration devant un beau spectacle (Nature). Parallèlement est abondamment exploré le domaine de la peur, de l'angoisse. Nous consacrerons à ce thème une analyse particulière, dans les pages qui vont suivre.

(*) Etude de l'expression Française CE.; des idées et des mots explore très peu en CM le domaine des sentiments

(**) seules manipulations rencontrées : tâter un fruit, le poulx, lisse comme de la soie (le pelage soyeux du chat) -- "employons ce mot en pensant à une étoffe".

Le champ lexical de la nuit

Il est frappant de constater que le thème de la nuit n'apparaît en tant que tel dans aucun de nos manuels de vocabulaire, mais toujours à travers une description de la Nature ou de la ville, associé à l'idée de brillance (ville/oude terreur nocturne (campagne)) à moins que l'on ne se plonge dans une admiration quasi adoratrice de la majesté et de la grandeur du spectacle cosmique au dessus de nos têtes.

La couleur : la nuit hospitalière

La nuit hospitalière s'allie à l'idée de brillance et de déferlement de lumière, par le jeu d'une opposition dehors / dedans.

La nuit de l'homme, celle de la ville est un ruissellement d'or et de lumières, dues à l'électricité, production dominée par l'homme, donc rassurante. L'expression de l'enthousiasme et de l'admiration s'effectue au moyen de la redondance lexicale ou de la métaphore : "ruissellement de lumière", "des ampoules par milliers illuminaient les façades ou formaient d'étincelantes tonnelles" - "Corinne était éblouie par les illuminations" - "les lumières éblouissantes"... A ce thème de brillance s'associe la nuit cosmique (cf. supra) avec le monde des étoiles, des astres (peu employé), de la lune : "la clarté lunaire, les étoiles magnifiques, splendides brillent dans la nuit, l'astre de la nuit, les étoiles s'allument".

A l'intérieur le thème de la nuit brillante se combine à celui de la quiétude douillette par opposition au déchaînement des éléments extérieurs (orage : les éclairs sillonnent le ciel nocturne - le vent siffle - l'ouragan hurle).

/ dedans : les bûches flambent
les flammes dansent
les étincelles jaillissent
à l'heure où la lampe luit

Nuit familiale .
lumière =
quiétude et protection

ou à celui de la fête de Noël :

l'arbre brillera
jettera mille lueurs
les lumières brillent derrière
les fenêtres

id. +
puissance magique

On propose à l'enfant l'inventaire des objets pouvant produire une lumière vive ou une lumière voilée, avec progression dans l'intensité : objets pouvant produire une lueur : cigarette - ver luisant - montre lumineuse ; objet pouvant étinceler : tissu pailleté, illuminations du feu d'artifice - diamant.

L'admiration clairement exprimée se traduit par l'abondance de sèmes évaluatifs du type splendide, magnifique, merveilleux ou de la construction emphatique/(combinée avec la première).

Quelle flamme merveilleuse c'était !
bientôt l'arbre brillera, ce sera merveilleux !

Les termes privilégiés qui se retrouvent dans tous les manuels, objets de manipulations multiples, sont ceux de l'abondance lumineuse : étinceler, illuminer, éclairer, briller, luire, éblouir, jaillir, danser. L'évocation de la nuit s'effectue très souvent aussi par la nominalisation, le qualifiant traduisant le thème de la nuit : une marche nocturne
une fête nocturne.

Elle est alliée au champ sémantique du silence et de la paix :

"le calme
le silence { nocturne - tout est calme - maman se repose un peu - c'est
l'heure d'aller dormir - tout se tait - tout s'endort"

La nuit à la campagne - l'environnement

Les éléments météorologiques comme cadre de la nuit :
la pluie - le froid - la neige - la glace.

Les lieux : la forêt - l'étang - le bois - la rivière.

Le monde animal

Le bestiaire s'organise autour d'animaux nocturnes ou insectes.

hibou	}	qualifiés hôtes nocturnes des bois et des champs
chauve-souris		
papillon de nuit		
chouette		
grillon		
ver luisant		

d'animaux domestiques ou sauvages pouvant se rencontrer la nuit : chiens, chats, poules, coqs, pigeons, lapins, chevreuils, biches, écureuils, oiseaux divers (mésange - rouge-gorge - corbeaux - aigles perdrix - geais) - renards - faons... participant à la fois **du** domaine familier de l'enfant, **de celui** de la fable ou du conte.

La présence de ces animaux dans la nuit permet à l'auteur de manuel d'engager une exploration particulière du champ lexical de l'ouïe :

La nuit inhospitalière

Dans les manuels de CM, en particulier, c'est celle de l'extérieur, ne participant pas de l'ordre humain, celle sur laquelle le civilisé n'a pas de prise, celle qu'il subit (par opposition à l'extérieur urbain, domaine de l'homme), hostile, elle se peuple de "cris plaintifs, de plaintes, de gémissements, de cris rauques" ; elle n'est "qu'un long halètement, une houle de bruissements, de brâtements, de respirations, de pas feutrés, de bruits d'ailes assourdis de jappements". On note des "présences insolites, signalées par un halètement".

"Cosette se trouve devant un espace noir et désert ; il y avait peut être des revenants ; elle vit distinctement les revenants qui remuaient dans les arbres ; la Thénardier lui apparaissait avec sa bouche d'hyène... le spectre... les fantômes de la nuit". R. Vasconi CM2.
Réponses à des questions formulées sur le texte "Terreur de Cosette".
et sur le texte de "Poil de Carotte" : question : que vous est-il arrivé d'imaginer ? Réponse : (fiche du maître) une ombre devient un animal effrayant, chaque bruit ressemble à un pas ; le silence : on croit alors qu'un ennemi silencieux nous guette ; pour Cosette (texte étudié précédemment) les arbres sont des fantômes ; des frôlements font croire à des bêtes ou à des serpents" (R. Vasconi, fiches du maître)

Ainsi s'impose à l'enfant, une vision angoissante de l'existence de l'homme au monde auquel il demeure étranger, ou plutôt qui lui demeure étranger ; il n'est jamais par rapport à la nuit, celui qui domine, qui surprend, mais celui qui subit.
Chez R. Vasconi, hormis avec le texte de Giono "Fête nocturne du printemps" où l'homme n'est d'ailleurs que spectateur, la nuit hors la protection de la ville, s'inscrit dans la terreur : nuit en mer assimilée à un naufrage ("Scènes de naufrage" Diderot - Salons) Nuit sous la tente (M. Genevoix, "Les compagnons de l'aubépine") Rigaud-Vasconi CM-.
"Quand un éclair plus éblouissant giclait... à travers la nuit (les enfants) retournaient se blottir sous leur abri de toile... ils attendaient recroquevillés..."
"la nuit vibrait sans trêve d'une clarté sursautant et brutale".

Assez implicites au C.E. ; formulés très explicitement page après page au CM, par la communication conjuguée de conseils et de modèles d'écriture.

I. La première préoccupation reste le Plan liée à la notion d'ordre naturel et d'observation du réel.

CE 1 : Rigaud Vasconi p. 18 livre de l'Elève

J'ai raconté une histoire ; j'essaie de l'écrire. J'observe la gravure. Je cherche plusieurs titres en pensant aux personnages à l'endroit où ils travaillent.

J'imite un personnage de la gravure et je dis :
de quel outil je me sers
comment je découpe les grappes
Pourquoi je tiens...
Ce que les porteurs doivent faire.

CM1-2 : Rigaud Vasconi, p. 47 : DESCRIPTION

Pour qu'une description soit bonne, elle doit :

- 1) suivre un plan ordonné (présentation courte - vue d'ensemble retraçant le cadre du paysage que l'on décrit, détails caractéristiques de ce paysage.
- 2) être complète : je dois non seulement décrire ce que je vois mais aussi ce que j'entends, et ce que je sens.
- 3) être exacte et précise : pour cela j'emploie des mots exacts et des verbes vivants.

Pour décrire un ensemble animé, on pourra employer le plan suivant :

Introduction : lieu, moment et êtres qui composent l'ensemble.

Description d'ensemble :

- a) énumération donnant une idée de l'animation en évitant toute sécheresse ; caractériser rapidement chaque partie de cette énumération.
- b) choix d'une ou deux parties de l'énumération qui seront décrites avec plus de précision...

conclusion : assez brève, elle peut faire part des sentiments et des réflexions provoquées par cet ensemble animé.
(fiche du maître, thème Fêtes et Spectacles).

RECIT

p. 127, Livre de l'Elève :

Un récit raconte un événement c'est-à-dire une série d'actions qui se suivent et s'enchaînent à un moment précis, pour aboutir à un résultat. Pour que le récit soit parfaitement compréhensible, il faut :

1) situer rapidement au début le lieu, le moment où se passe l'action. Le ou les personnages qui vont y participer. C'est ce qu'on appelle l'introduction.

2) Donner un ton au récit (surprise, gaieté, peur, tristesse...) et distinguer une ou deux actions caractéristiques que l'on racontera. C'est la partie principale du récit que l'on appelle le développement

3) indiquer le résultat de ces actions : c'est ce qu'on appelle la conclusion.

II. L'expressivité :

a) Comme évacuation du sujet d'énonciation

je dois m'efforcer de choisir des verbes expressifs et aussi très précis pour rendre mes phrases plus vivantes, tout en exprimant clairement ce que j'ai pu voir, entendre, sentir, éprouver. Je ne dois presque jamais employer les expressions toutes faites comme : "se trouve, je vois, j'entends, je fais."

.... Plus loin, les mêmes conseils seront donnés pour : je sais, je dis, répondre, regarder.

Seront classés comme verbes expressifs ; entre autres et par fréquence d'emploi : s'étendre, se blottir, s'exclamer, prendre, chercher, etc..... R. Vasconi CM.

Villars-Marchand-Vionnet ajoutent que ces verbes expressifs "rendront les phrases plus vivantes tout en exprimant clairement et de manière peu ordinaire, ce que j'ai pu voir, sentir, éprouver (en fait, cf. supra, il s'agit le plus souvent d'une transformation de P1 visant à supprimer le sujet de l'énonciation au bénéfice du verbe de P2 ; ex. je vois les lièvres bondir → les lièvres bondissent).

b) Suppression de il y a et du verbe être

Chaque fois que je le peux, je dois supprimer dans mes phrases "il y a" et le verbe être, et les remplacer par des verbes expressifs et précis : les feuilles mortes jonchent le gravier (et non il y a...).

Les oiseaux se blottissent dans leur nid et non les oiseaux sont...

La transformation passive

Dans les phrases ayant un verbe à la voix passive, je supprimerai le verbe être en les tournant à la voix active en donnant pour sujet au verbe expressif le mot qui indique ce qui fait vraiment l'action (cf. supra).

c) Les figures syntaxiques facteurs d'expressivité :

emploi du style direct :

l'emploi du dialogue et du style direct rendra ma description plus vivante (R.V. livre de l'élève).

cadrage spatio-temporel :

je rends les phrases plus vivantes par l'emploi de dès que... ou à peine... etc...

N.B. : le cadrage causal est aussi conseillé, par le truchement dans ce dernier cas d'un adjectif placé en tête de phrase, justification apportée de "l'ordre naturel" possibilité donnée au lecteur de "bien se situer par rapport au récit".

Le complément de **temps** - pour la même raison- sera déplacé en tête de phrase.

Ex. : par une froide nuit d'hiver (R. Vasconi C.M.
anxieux, l'enfant...)

l'emploi du présentatif :

voici, voilà, voici que.../qui/

de l'inversion, tours impersonnels et emphatiques la transformation : l'allègement de P. emploi des deux points :

"l'emploi des deux points permet d'alléger la phrase et de la rendre plus vivante".

La figure emphatique :

dans l'expression du souhait

"Pour exprimer un souhait, avec plus d'élan et de conviction, je peux construire ma phrase :

Avec l'exclamation : Oh ! comme je voudrais avoir des ailes neuves !

Avec l'ellipse : des ailes neuves ! des ailes neuves ! ...

Avec la fausse interrogation : que ne donnerais-je pas pour avoir des ailes neuves !

Avec l'emploi de l'infinitif : oh ! pouvoir être équipé d'ailes neuves !

Avec la répétition du verbe : Ah ! je voudrais ! je voudrais avoir des ailes neuves !

Avec l'emploi du subjonctif : Ah ! que l'on me donne...

(R.V. Livre de l'Elève, p. 248).

Dans l'expression de la tristesse : "il est bien fini l'admirable été !

N.B. : j'aimerais, je désirerais, je voudrais sont bannis pour "manque d'élan et de conviction".

d) Les figures syntaxiques, expression d'activité, de mouvement de rapidité expressives.

Accumulation de verbes pour un seul sujet

Accumulation de qualificatifs (sans toutefois dépasser 3)

Juxtaposition

Coordination (et - et - et puis)

Gradation par ordre croissant de force :

ex. : "une voix curieuse, étonnante, extraordinaire".

e) Les figures de contenu, facteurs d'expressivité

Le choix de l'adjectif :

"j'évite d'utiliser l'adjectif banal qui n'apporte pas de précision valable (grand, petit, neige blanche, citron jaune) et je choisis l'adjectif plus expressif.

ex. : au lieu d'écrire, les grands peupliers, les petites feuilles, il vaut mieux écrire les peupliers élancés, les feuilles minuscules.

La comparaison, la métaphore ; (la personnification)

"Pour rendre une description plus exacte, je peux utiliser une comparaison imagée.

Pour rendre la description d'un objet d'une chose beaucoup plus vivante, je peux comparer cet objet, cette chose à un être vivant ; je peux les personifier". R. Vasconi, CM, p. 283 ; livre de l'Elève.

la métaphore : pas de leçon spécifique, mais présentée au cours de manipulations - ex. : la pluie d'or des feuilles
la ronde des feuilles...

(cf. partie analyse).

DOCUMENT ANNEXE II

Les matrices descriptives : le sujet d'énonciation

Etude de l'expression Française
(coll. Chevalier - Guiffray)

Matrices sensorielles essentiellement

Vision

C.E. : 1ère leçon :

je voyais

je regardais (fixer les yeux sur quelque chose pour mieux voir)

Je distinguais : verbe cerné par un exemple et une question : "A travers le voile de pluie, l'auteur pouvait voir les épis de blé ; elle les distinguait."

Q. : Pourquoi regardez-vous attentivement la foule des mamans à la sortie de l'école ? - Doit vraisemblablement appeler la réponse : "pour distinguer la mienne parmi les autres".

Apercevoir : lié à l'idée de lointain (les terres de l'auteur sont loin de la route)

Ces verbes sont opposés au verbe : cacher et à la locution : être invisible.

J'examinais

Lecture, vocabulaire, expression orale et écrite (Rigaud-Vasconi)

C.E. : 1ère leçon

Regarder (Jean regarde les gâteaux)

Voir : n'apparaît qu'à la page 21 mais non en énonciateur : Jean saute et rit. Il verra des poiriers.

immédiatement suivi de guetter ((repris de multiples fois dans le manuel et au C.M.)

Observer : (p. 25) repris p. 26

Le chasseur voit un oiseau... il observe

voir est alors abandonné. Il n'a d'ailleurs jamais fait l'objet d'une manipulation, servant seulement de moyens à l'introduction de termes à réemployer : verger (il verra des poiriers) dans le...

Il semble qu'il soit malséant de voir dans nos manuels scolaires.

On rencontre aussi découvrir.

Mais, les matrices descriptives sont systématiquement évacuées, par utilisation de la 3ème personne, et disparition du sujet de l'énonciation ; celui-ci ne réapparaissant que par le biais d'éléments linguistiques, immédiatement repérables ; toutefois : Pronominalisation... ou comme actant : "Je prends mon imperméable"

On retrouve aussi le on, le nous, plus impersonnels - cf. Conseils de rédaction : banissez la construction : j'è voyais s'entendre un champ de blé.

→ Un champ de blé s'étendait à perte de vue.

L'ouïe

J'entends
J'écoute
Je dresse l'oreille/ nous...
Je prête l'oreille
Je tends l'oreille
Je percevais.

(on peut) écouter (l'enfant écoute le maître)
entendre (cf. supra)
Ces deux verbes ne sont manipulés que comme support pour l'introduction de mots expressifs devant lesquels ils devront disparaître.
J'entends le bruit du tonnerre → le tonnerre gronde.

L'odorat

Je sens
J'aspire par le nez
Je respire
Je reniflais

cf. supra

Le toucher

J'effleurais
J'appuyais
Je saisisais
Je caresse

Si la démarche de cet ouvrage rejoint ultérieurement celle de tous les manuels en ce qui concerne la disparition du sujet de l'énonciation au bénéfice de termes "vivants", l'expressivité étant fonction non de l'énoncé mais du mot, elle le fera de façon moins impérative ; les auteurs précisent toutefois qu'il s'agit de "faire passer l'élève du langage enfantin à celui de l'adulte" (préface CE1) ; il semblerait donc que l'utilisation de matrices descriptives soient liées à un langage enfantin dont il faut faire disparaître les traces. Il serait intéressant de vérifier l'impact de cette éducation scolaire non seulement sur les productions enfantines, mais sur les productions d'adultes non insérés dans une situation scolaire. Nos textes, en tout cas, ne semblent, pas fortement influencés par cette exigence au niveau de la production.

CONCLUSION

Notre étude s'est attachée à examiner les grandes lignes de la théorie stylistique et des modèles de vocabulaire proposés par les manuels de l'école élémentaire. Certainement très incomplète, elle permet toutefois une vision assez juste si on la compare avec les thèmes rencontrés dans l'analyse des manuels de lecture (cf. Jeanne Alberton) qui, on peut le constater, regroupent les mêmes sujets ; (encore que le choix des manuels se soit effectué sans complicité aucune, l'auteur de cet article ignorant critères de choix de celui qui effectuait l'analyse des livres de lectures, et vice-versa).

Le réinvestissement de l'acquis scolaire saute aux yeux dans nos textes d'enfants, pour peu que l'on parcoure même rapidement les articles "Récit /description" - "effet de réel, effet de fiction" - "récits non poétiques" consacrés (supra F. Sublet - J. St-Jean) à l'analyse des textes. Il serait intéressant de procéder à l'étude comparative des textes poétiques / non poétiques et des conseils du bien rédiger. On s'apercevrait alors que les textes à fonctionnement poétique sont précisément ceux qui échappent à l'emprise des modèles formels : englué dans les stéréotypes, l'enfant s'efforce en effet à une restitution studieuse de modèles mal assimilés et non intériorisés qui, de ce fait, fonctionnent à vide. Par son souci de clarté et de véracité, l'école réduit le langage à sa seule fonction référentielle où l'expression ne fonctionne pas comme langage. L'importance donnée aux conseils d'organisation logique et syntaxique du texte, l'importance donnée par privilège au mot revêtu par nature, et lui seul du critère d'expressivité, dénient au texte toute possibilité de fonctionnement relationnel et conduit le scripteur à un processus figé de réponse à un stimulus, en dehors de toute intériorisation ou prise en charge du langage. A tel type de demande correspond tel type de vocabulaire exploré, telle figure métaphorique, telle figure syntaxique, tel déroulement de la réflexion. tout se passe comme si la langue ne procédait que d'un alignement de mots habilités de par eux-mêmes à véhiculer l'"écriture" sans qu'aucun réseau, aucune relation, en harmonie ou en rupture ne se puisse créer. Il n'y a plus alors "d'écriture" : devant la page blanche, le point de vue personnel disparaît pour laisser place à un modèle engrangé, devenu réflexe : le réel véritable laisse, de fait, la place à une fiction de réel puisée dans la thématique du manuel : je ne vois plus, je ne sens plus, je ne pense plus : le manuel a vu, pensé, senti à ma place.

Pour que l'écriture apparaisse, il est nécessaire que sache se rompre le stéréotype, la **structure** figée réélaborés subjectivement, et que se produise une prise en charge du langage avec réinvestissement de la fonction expressive : sans doute, alors, sans autrement chercher atteindra-t-on le vrai réel.

RECHERCHE-VALIDATION

TRAITEMENT INTER-EPREUVES CM 1

1. Traitements effectués

Christine BARRE DE MINAC
I.N.R.P

A la suite du stage de Colombes (1) (janvier 1975), l'optique suivante a été prise pour le traitement inter-épreuves :

- Chaque élève est caractérisé par son milieu social d'origine et par le type de pédagogie pratiquée par son maître. R (classes expérimentales), T (classes "traditionnelles")

- A propos de chaque épreuve on se pose les questions suivantes : les résultats sont-ils déterminés avant tout par l'origine sociale des élèves ? Par la pédagogie pratiquée par le maître ? Y a-t-il interaction, c'est-à-dire la pédagogie joue-t-elle de la même manière selon les milieux sociaux ?

Ont été ainsi traitées les épreuves suivantes :

- INED-INOP . Partie verbale
- . Partie non-verbale
- . Total

- Vocabulaire : 6 épreuves

- Syntaxe : 11 épreuves

La profession du père a été retenue comme indicateur de l'origine sociale des élèves. Sur cette base, quatre catégories ont été constituées :

- Catégorie 2 : milieux favorisés
- Catégorie 4 : milieux défavorisés
- Catégorie 1 : milieu moyen : cultivateurs et commerçants
- Catégorie 3 : milieu moyen : salariés et fonctionnaires.

Pour caractériser la pédagogie pratiquée par le maître, plusieurs indicateurs ont été retenus :

- Appartenance ou non aux équipes expérimentales
- Nature des réponses au QIPF. Un recodage des réponses a été effectué, permettant de situer les maîtres par rapport à un certain nombre de dimensions essentielles, sous-jacentes au QIPF, selon que les maîtres se situent ou non dans le cadre des hypothèses pédagogiques du Plan de Rénovation.

Au total, la pédagogie peut être caractérisée de 16 manières différentes, les maîtres étant, chaque fois, répartis en deux groupes.

(1) cf. "Repères" n° 29-30

Pour chaque épreuve, 16 analyses de variance ont été effectuées, afin d'évaluer l'impact des 16 variables pédagogiques par rapport à la variable socio-culturelles.

2. Problèmes d'interprétation des résultats

Gilbert DUCANCEL

Amiens - juin 76

Une première nécessité apparaît : il faut nous donner un cadre général d'interprétation. Dans les séminaires où nous avons étudié les résultats du traitement à partir des épreuves de syntaxe et de vocabulaire, nous nous sommes posé la question des interprétations que nous sommes en droit de faire. Nous avons abordé au coup par coup certains aspects, et nous avons pu commenter des résultats extrêmement intéressants. Il faut maintenant avoir une idée de la "logique" de l'ensemble, c'est-à-dire se demander quel est le type d'interprétations que l'on peut faire au vu de l'ensemble des données. Il y a des problèmes de cohérence que les analyses intra-épreuves ne soulevaient pas et auxquels nous ne pouvons échapper quand nous passons au niveau inter-épreuves.

Le premier constat que nous puissions faire, est le suivant : les variables qui différencient le plus souvent de manière significative les performances des enfants à nos épreuves sont les variables pédagogiques. Le plus souvent l'"avantage" est aux enfants des classes expérimentales. C'est un résultat de première importance, et les conséquences devront en être tirées.

Mais il serait intéressant de savoir quelles sont les tâches qui "font" que tels enfants bénéficiant de telle pédagogie réussissent mieux que les autres et celles qui font qu'ils réussissent moins bien. Par exemple, dans l'épreuve de vocabulaire, la catégorie socio-professionnelle que nous avons appelée catégorie 1 (agriculteurs, petits artisans, petits commerçants) est dernière avec une pédagogie R (*) et "première" avec une pédagogie T. La moyenne des performances de la catégorie 1 ne révèle pas cela. Il y a d'autres cas. On ne peut donc se contenter de raisonner sur les moyennes globales et en ne considérant qu'une variable à la fois. Il faut analyser le détail des résultats.

Quand on n'a de différences significatives de performances ni pour les variables pédagogiques, ni pour la variable sociologique, on n'est pas autorisé à dire que ces variables ne sont pas liées à des différences de performances. Simplement, les différences ne sont pas suffisantes pour qu'on puisse dire que l'une au moins différencie significativement les performances des élèves.

Inversement, quand on constate des différences significatives dans les performances selon toutes les variables à la fois, cela peut signifier que toutes interviennent, - et chacune suffisamment simultanément -, pour différencier significativement les performances des élèves, et non pas qu'il faut leur conjonction pour les différencier significativement.

Parfois, de plus, on note une interaction : par exemple, tel type de pédagogie est lié à des différences significatives de performances en faveur des enfants de telle catégorie socio-professionnelle par rapport aux autres catégories, et aussi à des différences significatives de performances, en faveur des enfants de toutes les catégories par rapport à ceux qui relèvent des autres pédagogies.

(*) R : classes expérimentales
T : classes traditionnelles

Dans un autre cas de figure, l'interaction est telle que, globalement, on ne constate pas de différences significatives liées aux variables pédagogiques et sociologique. Et pourtant elles interagissent: les enfants de telle catégorie socio-professionnelle réussissent mieux que les autres telle tâche avec telle pédagogie et moins bien la même tâche avec telle autre. La moyenne de leurs performances ne sera pas différente significativement de celle des autres, aussi bien selon la variable sociologique que selon les variables pédagogiques. Et pourtant il y a interaction parfaite, puisqu'il y a inversion.

Il faudrait, en conséquence, tester la signification des différences de performances point par point, épreuve par épreuve, aussi bien en ce qui concerne les interactions positives que les interactions négatives.

La pédagogie n'est donc pas une donnée simple agissant de manière simple. Son action passe par des médiations très diversifiées et très difficiles à cerner, avec des distorsions, même dans un cadre pédagogique qui se veut cohérent comme le Plan de Rénovation.

Au plan sociologique, les différences sont "régulières" pour les catégories 2 (Industriels, gros commerçants, professions libérales, professeurs, ingénieurs, cadres supérieurs...) et 4 (ouvriers agricoles, ouvriers spécialisés, ouvriers qualifiés, employés de commerce, contremaîtres, personnels de service...), en faveur de 2, comme on pouvait s'y attendre. Le groupe 1, lui, est "irrégulier", ainsi que le groupe 3 (instituteurs, infirmiers, cadres moyens, agents d'assurance...) mais les irrégularités ne sont pas les mêmes. Chacune de ces deux dernières catégories mériterait une étude particulière.

En ce qui concerne les groupes 2 et 4 on observe d'une part que la pédagogie R est liée à des performances supérieures et d'autre part qu'à certaines épreuves les performances des enfants du groupe 2 sont supérieures à celles des enfants de groupe 4 (en pédagogie R).

Cela nous pose des questions d'ordre pédagogique. Il s'agit des épreuves de "conjugaison" et de "négation" (syntaxe). Une hypothèse interprétative qui a été avancée est celle-ci : ces points de syntaxe ont été travaillés partout avant le CM 1, donc avant l'année où nous avons fait passer nos épreuves ; les enfants de 2 ont ici une avance sur ceux de 4 à l'entrée du CM 1 ; en pédagogie R, tous réalisent en CM 1 sur ces points des performances meilleures que leurs homologues en pédagogie T, mais les enfants de 2 y gardent leur avance sur ceux de 4. Cette hypothèse, si elle était vérifiée, expliquerait qu'on ne constate pas ce phénomène pour la "nominalisation" par exemple.

Pour l'ensemble des épreuves de syntaxe, on constate qu'il n'y a qu'une légère infériorité, en moyenne, des performances des enfants des milieux 2 et 3 ne bénéficiant pas d'une pédagogie R. Par contre, cette infériorité est davantage marquée pour les enfants de catégorie 4 et, a fortiori, de catégorie 1. On peut donc dire qu'au CM 1, tous les enfants relevant de pédagogie T fournissent des performances syntaxiques à nos épreuves inférieures à ceux qui relèvent de la pédagogie R, mais que ce sont les enfants de 4 et de 1 (sommairement : fils d'ouvriers, de petits employés, d'agriculteurs, de petits commerçants et artisans) dont les performances syntaxiques sont les plus distantes par rapport à celles des enfants des classes R.

Cependant, il faut voir exactement sur quelles tâches portent ces différences. Car cette première analyse inter-épreuves montre qu'on ne peut faire comme si nos épreuves étaient homogènes. Evidemment, si nous ne nous posions pas la question, si nous faisons comme si les items fonctionnaient harmonieusement, à l'intérieur de l'épreuve vocabulaire, à l'intérieur de l'épreuve syntaxe, nous irions plus vite ! Ce que nous devons faire, c'est d'abord une interprétation globale, puis, ensuite, interpréter dans le détail et voir si cela contredit ou non, nuance ou non, - et comment ? et sur quels points ? -, l'interprétation globale.

En résumé, et concrètement, il y a lieu de :

- faire des graphiques correspondant aux tableaux présentant les données selon les quatre catégories socio-professionnelles.

- étudier les performances des enfants de la catégorie 1

- étudier les performances des enfants de la catégorie 3

- étudier la variation de la distance entre les moyennes des enfants de 2 et des enfants de 4.

- étudier l'ordre des huit groupes de données, mais d'abord faire l'analyse globale de la variance

- prendre des précautions méthodologiques : par exemple, vérifier la normalité des distributions des données, bien qu'on puisse faire l'hypothèse qu'avec un tel nombre de sujets la distribution est normale ; se demander dans quelle mesure l'hétérogénéité interne des épreuves rend compte de la dispersion des performances à ces épreuves...

FONCTIONNEMENT DES EQUIPES

LISTE DES TERRAINS EXPERIMENTAUX
1976 - 1977

*

* Terrains ayant déposé un dossier signalétique à l'I.N.R.P
Françoise ROSSARD - INRP.

TERRAINS	RESPONSABLES ET ANIMATEURS D'EQUIPE	THEME DE TRAVAIL
<p><u>Académie d'Aix-Marseille</u></p> <p>E.N.F. Aix en Provence</p>	<p>Mlle LABERNARDIE Directrice</p> <p>Mlle MANZON Professeur</p> <p>Mlle PERRICHON Professeur</p> <p>Mme BIANCO ($\frac{1}{2}$ poste de Recherche)</p>	<p>Langue Orale</p> <p>Langue Ecrite</p> <p>Langue Orale</p>
<p><u>Académie d'Amiens</u></p> <p>E.N.F. Amiens</p> <p>Coordination Régionale</p>	<p>Mme LEFEVRE Directrice</p> <p>M. DUCANCEL Professeur</p> <p>M. NIQUE Professeur ($\frac{1}{2}$ poste de Recherche)</p>	<p>Langue Ecrite</p> <p>Responsable du groupe national : Langue Ecrite (Gle)</p>
<p>E.N.F. Laon</p>	<p>Mlle LEMBROUCK Directrice</p> <p>Mlle DENIS Professeur</p>	<p>Langue Orale</p>
<p>Ecole de garçons des Girondins 02 100 - St-Quentin</p>	<p>M. LEBRUN Directeur d'Ecole</p>	<p>Langue Ecrite</p>

<u>Académie de Besançon</u>		
E.N.F. Besançon	Mlle MARCHAL Directrice Mme GOMOT Professeur	Langue Orale
E.N.G. Besançon	M. CARETTI Directeur M. KONOPCZYNSKI Professeur	Langue Orale
E.N.G. Lons le Saulnier	M. GIORDANI Directeur M. GUILLIOT Professeur	Langue Ecrite
<u>Académie de Bordeaux</u>		
E.N.F. Bordeaux	M. CORPRON Directeur Mlle VERTALIER Professeur	Langue Ecrite
E.N.M. Agen	Mlle MAILLET Directrice M. SEGUY Professeur	Langue Ecrite : apprentissage premiers
E.N.M. Périgueux	M. HENRY Directeur Mme LACHASSAGNE Professeur	Langue Orale
<u>Académie de Caen</u>		
E.N.G. Caen	M. CARADEC Directeur M. POULAIN Professeur	Langue Ecrite
Coordination Régionale	M. MADOUAS Professeur	Langue Orale

<u>Académie de Caen (suite)</u>		
E.N.F. Coutances	M. GRELE Directeur Mlle MARSIGNY Professeur	Langue Ecrite
E.N. Alençon	Mlle LAVIGNE Directrice M. TERRIER Professeur	Langue Orale
<u>Académie de Clermont-Ferrand</u>		
E.N.G. Chamalières	M. GIRAUD Directeur M. SERRE Professeur	Langue Orale
E.N. Moulins	M. ASTRE Directeur Mme SCHOEN Professeur	Langue Ecrite
<u>Académie de Dijon</u>		
Ecole d'Application La Trémouille 18, Bld de la Trémouille 21 000 - DIJON	Mme LOLIVE Directrice	Langue Ecrite
<u>Académie de Grenoble</u>		
E.N. Privas	M. SEMPER Directeur M. MAS Professeur M. GEAY Professeur	Langue Ecrite Langue Ecrite
<u>Académie de Limoges</u>		
E.N.M. Guéret	Mlle PRINCIPAUD Directrice	Langue Ecrite

<p><u>Académie de Lyon</u></p> <p>E.N. St-Etienne</p>	<p>M. DAUBRESSE Directeur</p> <p>Mlle ROMEAS Professeur</p>	<p>Langue Ecrite Apprentissages premiers</p>
<p><u>Académie de Montpellier</u></p> <p>E.N.F. Montpellier</p> <p>E.N.F. Nîmes</p> <p>E.N.G. Nîmes</p> <p>Coordination Régionale</p> <p>E.N.M. Carcassonne</p>	<p>Mme CARIOU Directrice</p> <p>M. VERDHELAN Professeur</p>	<p>Langue Orale</p>
	<p>M. LEFEVRE Directeur</p> <p>Mlle CHABERT Professeur</p>	<p>Langue Orale</p>
	<p>M. LEFEVRE Directeur</p> <p>M. ORIEUX Professeur</p> <p>Mme PAGES Professeur</p>	<p>Langue Orale</p>
	<p>Mme AURES-DUCHESNE Directrice</p> <p>M. KERLOC'H Professeur</p>	<p>Langue Orale</p>
<p><u>Académie de Nantes</u></p> <p>E.N.M. Angers</p>	<p>Mme MANESSE Directrice</p> <p>M. BEAUTE Professeur</p>	<p>Langue Ecrite</p>

<u>Académie d'Orléans Tours</u>		
E.N. Chateauroux	Mme IMBERT Directrice M. BERNIGOLLE Professeur M. MARTRECHARD Professeur	Langue Ecrite Apprentissages premiers
E.N. Bourges Coordination Régionale	M. GUILLON Directeur Mme PECHEVY Professeur	Langue Ecrite
<u>Académie de Poitiers</u>		
E.N.F. Poitiers	Mlle LASSALAS Directrice Mme AGNIEL Directrice Ecole Annexe	Langue Orale
E.N.G. Poitiers	M. BROUT Directeur M. MESTRE Professeur	Langue Ecrite
	Mme A.M. HOUEBINE Université de Poitiers Linguistique	Responsable du groupe national : Langue Orale
<u>Académie de Reims</u>		
E.N.M. Chalons sur Marne	M. DELETANG Directeur M. BAJARD Professeur	Langue Orale
<u>Académie de Rennes</u>		
E.N.F. St-Brieuc	Mme CHOLLET Directrice M. ANGOUGEARD Professeur	Langue Ecrite

<u>Académie de Rennes (suite)</u>		
E.N.F. Quimper	M. AUMONT Directeur Mme IZYQUEL Professeur	Langue Ecrite : Langue Poétique
E.N.G. Vannes Coordination Régionale	Mme LECLERC Directrice Mme CHAUMONT Professeur	Langue Ecrite
E.N.F. Rennes	Mme PINTHON Directrice Mme GREGOIRE Professeur	Langue Ecrite
<u>Académie de Strasbourg</u>		
E.N.G. Colmar	M. BOURGUIGNON Directeur M. BRUNNER Professeur	Langue Orale
E.N.F. Guebwiller	Mme MICHARD Directrice M. LOBSTEIN Professeur	Langue Orale
<u>Académie de Toulouse</u>		
E.N.M. Tarbes	Mme BUCHERON Directrice Mme SAINT JEAN Professeur	Langue Ecrite : Langue Poétique
Ecole Maurice Jacquier Rue du Poitou 31 300 - Toulouse	Mme ZONABEND Inspecteur professeur à l'E.N.F.	Langue Ecrite
E.N.M. Rodez	M. MILLON Directeur Mme ALBERTON Professeur	Langue Ecrite : Langue Poétique

DANS LE COURRIER DE "REPERES"

- "Pratiques" n° 6 Septembre 1975

"Grammaire - Textes"

Editorial : "Les Maîtres : une formation en question"

J.C. CHEVALLIER "Langue et enseignement" - J.F. HALTE, R. MICHEL, A. PETIT-JEAN "Le discours de la lettre.." - B. COMBETTES, J. FRESSON - "Pour une linguistique textuelle" - J.P. TETART "Le statut pédagogique de l'oral" - J.F. HALTE, R. MICHEL, A. PETITJEAN "Candide : analyse textuelle"

- "Pratiques" n° 7-8 - Décembre 1975

"Lire"

Editorial : "Apprendre à lire" - H. ARRIVE "Lire, dé-lire" - C. OLLIER "Gestes de lecture" - J.C. CHAUMETTE "Ecriture/lecture : travail filmique" - A. PICQUENOT "Enseignement et bande dessinée" - J.M. ADAM "Le discours publicitaire" - PH. ALES "Les Villes de Rimbaud" - B. COMBETTES "La nouvelle nomenclature grammaticale"

- "Pratiques" n° 9 - Mars 1976

Editorial : "La nomenclature, le changement dans la continuité" - J.M. ADAM "Le Conte du Graal : analyse textuelle" - CH. NIQUE "Etude syntaxique (sujet et COD) - F. VANOYE "Ecrit/oral : l'enjeu de leur enseignement" Y. JANOT "Repos dans le Malheur d'H. MICHAUX" - M. CHAROLLES "Exercices sur les verbes de communication"

- "Pratiques" n° 10 - Juin 1976

"Enjeux des textes".

Editorial : "Intervention" - CH. GRIVEL "Du traitement d'apprentissage des textes" - P. QUEREL "De l'idéologie dans les manuels scolaires du primaire" - J.M. ADAM "Langue et texte : imparfait/passé simple" - J.P. GOLDENSTEIN "Une grammaire de texte pour la composition française" - CL. OLLIER "Les inscriptions conflictuelles"

Chaque numéro 20 F - Abonnement 65 F

S'adresser à André PETITJEAN 2 bis rue des Bénédictins 57 000 METZ

<p><u>Académie de Toulouse (suite)</u></p> <p>E.N.G. Toulouse</p>	<p>M. GARRIGUE Directeur</p> <p>Mme CHARMEUX Professeur</p>	<p>Langue Ecrite</p> <p>Apprentissages premiers</p>
	<p>Mme SUBLET Professeur ENF Toulouse</p>	<p>Responsable du groupe académique et du groupe national : Langue poétique</p>
<p><u>Académie de Versailles</u></p> <p>C.F.P.I.V.O St-Ouen L'Aumône</p>	<p>M. RENVERSEZ Directeur</p> <p>Mlle JOLIBERT Professeur</p>	<p>Langue Ecrite</p>

DANS LE COURRIER DE "REPERES"

BERNARD TORESSE

"La nouvelle pédagogie du français" t III

"Décloisonnement et globalisation"

O.C.D.L. - Paris 1976

Qu'est-ce que la nouvelle pédagogie du français ? Comment appliquer concrètement en classe les instructions du 4 décembre 1972 ?

AU SOMMAIRE

- I - Conseils généraux pour rénover l'enseignement du français
 - 1 - Les Instructions Officielles du 4-12-72
 - 2 - Bibliographie de base
 - 3 - La nouvelle démarche générale de l'enseignement du français
 - 4 - Ce qu'il ne faut pas faire
 - 5 - Ce qu'il faut faire pour rénover l'enseignement du français

- II - Le décroisonnement des disciplines
 - 1 - Quelques considérations générales
 - 2 - La pédagogie du thème
 - 3 - Français et activités d'éveil au CM

- III - La globalisation du français
 - 1 - Quelques considérations générales
 - 2 - La pratique de la globalisation du français

- IV - La classe coopérative

DANS LE COURRIER DE "REPERES"

"Linguistique fonctionnelle et enseignement du français"
II Etudes descriptives et perspectives d'application

"Recherches Pédagogiques" n° 79 - 1er trimestre 1976

AU SOMMAIRE :

Fondements théoriques et hypothèses du groupe - La coordination - L'énoncé minimum. Remarques théoriques et implications pour l'enseignement - L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire. Remarques pédagogiques à partir des conclusions de la recherche sur la conscience de la structure de la phrase - L'énoncé minimum. Essai d'applications pédagogiques en classes de 6° et 5° - Le sujet. Les critères grammaticaux suffisent-ils à reconnaître les fonctions syntaxiques ? Le maniement des procédés de subordination chez les enfants - Les relatifs - Modalités verbales : syntaxe et sémantique. Recherches dans le 1er Cycle - Futur périphrastique . futur . conditionnel - Pré-enquête syntaxique sur ordinateur. Quelques résultats - A propos de la norme. Remarques sur l'emploi des participes en apposition - Contribution de l'étude de l'agrammatisme des aphasiques à la mise au point d'une progression grammaticale - Repérage d'un segment. Problèmes d'orthographe. Dans quelles conditions peut-on rationaliser l'enseignement de l'orthographe ? - Préalables à une étude en vue de l'établissement d'un programme dans l'enseignement du code graphique - remarques sur "le code orthographique et grammatical" de René Thimonnier.

DAHS LE COURRIER DE "REPERES"

"NOTRE LANGAGE"

Collection - Joseph LEIF

responsable pédagogique - Jeannie AESCHIMANN

Armand Colin BOURRELLIER

- | | |
|----------------------------|--------------------|
| . Grammaire et langage CM2 | 1er trimestre 1976 |
| . Verbe et langage CM2 | " " " |
| . Guide pédagogique CM2 | " " " |

Au sommaire de "Grammaire et langage"

- Structure de la phrase (60 fiches de travail)
- Le groupe du nom (25 fiches)
- Exercices d'entraînement au langage : le pronom, les types de phrase (38 p.).

Jeannie AESCHIMANN a animé une équipe de recherche I.N.R.D.P. au début de l'expérimentation du projet d'I.O de 1967 et du Plan de Rénovation.

DANS LE COURRIER DE "REPERES"

"POUR L'EXPRESSION"

Essai de pédagogie de la langue maternelle
dans la collection Bibliothèque Pédagogique
F. Nathan 1976

Francine BEST

"Ce terme d'expression est confus ; on l'emploie souvent à tort et à travers sans préciser à quelles théories il se réfère soit sur le plan linguistique soit en psychologie. Nous nous trouvons ici, une fois de plus, devant une notion mixte, renvoyant à diverses disciplines - la psychologie, la pédagogie, mais aussi l'esthétique et la linguistique - qui est utilisée en pédagogie sans être jamais conceptualisée, éclairée, précisée.

C'est à cette tâche d'élucidation théorique que nous invitons le lecteur, tout en nous appuyant sans cesse sur des descriptions de situations vues et analysées"

F. BEST

Relevé dans la table des matières :

- La fonction d'expression - Expression et communication
- La parole et l'écriture
- Apprendre à écrire
- Expression corporelle et jeu dramatique
- Le sujet et l'objet de l'expression
- Imaginaire et expression
- Liberté et expression