

REPÈRES

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

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

LANGUE POÉTIQUE

Des séquences - poésie dans les classes

Études sur les représentations de la
poésie chez les enfants et les maîtres

50

1978

NOUVELLE SÉRIE

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Département des Études et Recherches Appliquées aux Enseignements Généraux
et à la Vie Scolaire

Français 1er Degré

S O M M A I R E

Repères N° 50 : LANGUE POETIQUE

RECHERCHE-INNOVATION

Séquence poésie dans le cadre de la formation initiale des maîtres.

- . Jacqueline SAINT-JEAN - E.N.M Tarbes p. 1

Poésie et classes transplantées
Perception, Image, Discours, Texte poétique

- . Monique IZYQUEL - E.N.F Quimper p. 15

Communication poétique et scientifique à l'école élémentaire

- . Karine LAPLANCHE Institutrice, Ecole Application
Théophile Gautier à Tarbes
. Jacqueline SAINT-JEAN - E.N.M Tarbes
. Françoise SUBLET - E.N.F Toulouse p. 47

RECHERCHE-DESCRIPTION

Qu'est-ce qu'un texte poétique pour des enfants de 10 ans

- . Jacqueline SAINT-JEAN - E.N.M Tarbes p. 63

Représentations de la poésie chez les maîtres

- . Gilbert DUCANCEL - E.N.F Amiens p. 69

DANS LE COURRIER DE REPERES

p.10, p. 95
et p. 96

====

Bulletin réalisé par : Hélène ROMIAN
Responsable de l'Unité de Recherche
Français 1er Degré

====

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.

Droits de reproduction et de traduction réservés pour tous pays.

RECHERCHE-INNOVATION

SEQUENCE "POESIE" DANS LE CADRE DE LA FORMATION INITIALE DES MAITRES

Jacqueline SAINT-JEAN
E.N.M de Tarbes

1. CADRE INSTITUTIONNEL : LES "SEQUENCES PEDAGOGIQUES"

1.1. Terrain : Classe de M.F. Maura - CM 1 CM 2, membre de l'équipe
Ecole Annexe de l'E.N.M de Tarbes

1.2. Participants : 4 normaliens en FP 1, 1 professeur d'E.N
(animatrice J. Saint-Jean), 1 M.A (M.F Maura)
travaillant ensemble pendant 6 semaines, à
raison d'une demi-journée par semaine prévue
dans l'emploi du temps, plus quelques rencontres
hors-classe.

1.3. Organisation de chaque séance :

De façon assez souple mais en 3 temps : préparation ou mise
au point d'une activité, réalisation dans la classe, animée par un
normalien, analyse du déroulement de cette activité et recherches de
pistes pour la semaine suivante.

Des rencontres en dehors de ces séances sont nécessaires :
retentissement sur la vie de la classe - point sur une activité -
discussions - recherche de documentation, etc...

2. OBJECTIFS :

Ils se situent sur deux plans

2.1. Développer chez les normaliens

2.1.1. une ouverture personnelle au langage poétique (lec-
tures - choix de textes, etc)

2.1.2. une réflexion sur les objectifs d'une pédagogie de
la poésie

2.1.3. une observation des rapports des enfants avec le
langage poétique.

2.2. Créer ou utiliser des situations pédagogiques permettant
aux enfants de LIRE, DIRE, ECRIRE des textes poétiques.

Le compte-rendu ne portera que sur les activités déclenchées
par les deux premières séances de travail.

3. DEROULEMENT CHRONOLOGIQUE

3.1. La première séance est consacrée à une recherche collective :
comment "démarrer" une telle activité ? On cherche ce qui dans la vie
de la classe peut donner lieu à des activités poétiques. Finalement,
on décide de poursuivre une activité amorcée sur les connotations
des mots. Après Noël, en effet, les enfants ont discuté sur ce que
représentaient pour eux Noël, le Nouvel An, et quelques-uns ont

.../...

écrit des textes dont voici quelques fragments :

<u>Année</u>	<u>La vie</u>
Recommencement de la vie C'est le temps qui s'écoule La vie qui s'écoule La joie qui s'écoule La nouveauté qui s'écoule La poésie qui s'écoule C'est un trou qu'on creuse Peu à peu ...	La vie c'est la page à tourner c'est la page à remplir c'est quelqu'un qui va et vient indécis, hésitant ...

Sur cette lancée, nous choisissons 4 textes qui seront proposés aux enfants :

"Douceur" de Guillevic "Je dis douceur" ;

"Le mot poésie" de G. Jean ;

"Langage" de A. Aygueparse ;

Une page du roman de M. Tournier : "Vendredi ou la vie sauvage" où Vendredi fait découvrir à Robinson, qui appelle un chat un chat, qu'il y a une autre manière de nommer le monde, que "les mots volent d'une chose à une autre, même si ça devait un peu embrouiller les idées", et finit par jouer avec lui au jeu du portrait araucan en 5 touches... (cf. Appendice).

Ces 4 textes, de facture différente, sont tous une sorte d'invitation à l'image ...

"Je dis douceur

Douceur,
Je dis : douceur;
Je dis : douceur des mots
Quand tu rentres le soir du travail harassant
Et que des mots t'accueillent
Qui te donnent du temps.
Car on tue dans le monde
Et tout massacre nous vieillit.
Je dis : douceur
Pensant aussi
A des feuilles en voie de sortir du bourgeon
A des cioux, à de l'eau dans les journées d'été,
A des poignées de main
Je dis : douceur, pensant aux heures d'amitié;
A ces moments qui disent
Le temps de la douceur venant pour tout de bon
Cet air tout neuf,
Qui pour durer s'installera".

Guillevic, "Terre à bonheur"

"Découvrir la poésie française" page 163.

"Le mot poésie

Le mot poésie est un mot oiseau
 Un mot pour les soirées sans fantômes
 Un coup de gong dans la poudre blanche de l'été
 Un mot de contrebande
 Un mot enfant: L'herbe dans les cheveux de la pluie
 Un mot de hurlement
 De saisie
 D'être
 De temps
 De Temps surtout".

G. JEAN "Les mots entre eux".

+++ +++

"Langage

Je dis : nuit, et le fleuve des étoiles coule sans bruit,
 se tord comme le bras du laboureur autour
 d'une belle taille vivante.

Je dis : neige, et les tisons noircissent le bois des skis.

Je dis : mer, et l'ouragan fume au-dessus des vagues,
 troue les falaises où le soleil accroche des colliers
 de varechs.

Je dis : ciel, quand l'ombre de l'aigle suspendue dans
 le vide ouvre les ailes pour mourir.

Je dis : vent, et la poussière s'amoncelle sur les dalles,
 ensevelit les bouquets de perles, ferme les paupières
 encore mouillées d'images de feu.

Je dis : sang, et mon coeur s'emplit de violence et de
 glaçons fous.

Je dis : encre, et les larmes se mettent à bruire toutes
 ensemble.

Je dis : feu sur les orties, et il pousse des roses sur l'en-
 colure des chalets.

Je dis : pluie, pour noyer les bûchers qui s'allument
 chaque jour.

Je dis : terre, comme le naufragé dit terre quand son
 radeau oscille au sommet de la plus haute vague
 et les oiseaux effrayés par mes cris abandonnent
 les îles qui regardent de leurs prunelles mortes
 les merveilles des nuages..."

A. AYGUEPARSE

"Découvrir la poésie française",
 page 59.

.../...

EXTRAIT de "VENDREDI OU LA VIE SAUVAGE" de M. TOURNIER :

Lorsque la catastrophe s'était produite, Vendredi savait depuis longtemps assez d'anglais pour comprendre les ordres que lui donnait Robinson, et nommer tous les objets utiles qui les entouraient. Un jour, cependant, Vendredi montra à Robinson une tache blanche qui palpitait dans l'herbe, et il lui dit :

- Marguerite
- Oui, répondit Robinson, c'est une marguerite.

Mais à peine avait-il prononcé ces mots que la marguerite battait des ailes et s'envolait.

- Tu vois, dit-il aussitôt, nous nous sommes trompés. Ce n'était pas une marguerite, c'était un papillon.
- Un papillon blanc, rétorqua Vendredi, c'est une marguerite qui vole.

Avant la catastrophe, quand il était le maître de l'île et de Vendredi, Robinson se serait fâché. Il aurait obligé Vendredi à reconnaître qu'une fleur est une fleur, et un papillon, un papillon. Mais là, il se tut, et réfléchit.

Plus tard, Vendredi et lui se promenaient sur la plage. Le ciel était bleu, sans nuages, mais comme il était encore très matin, on voyait le disque blanc de la lune à l'ouest. Vendredi, qui ramassait des coquillages, montra à Robinson un petit galet qui faisait une tache blanche et ronde sur le sable pur et propre. Alors il leva la main vers la lune, et dit à Robinson :

- Ecoute-moi. Est-ce que la lune est le galet du ciel, ou est-ce ce petit galet qui est la lune du sable ?

Et il éclata de rire, comme s'il savait d'avance que Robinson ne pourrait pas répondre à cette drôle de question.

Puis il y eut une période de mauvais temps. Des nuages noirs s'amoncelèrent au-dessus de l'île, et bientôt la pluie se mit à crépiter sur les feuillages à faire jaillir des milliards de petits champignons à la surface de la mer, à ruisseler sur les rochers. Vendredi et Robinson s'étaient abrités sous un arbre. Vendredi s'échappa soudain et s'exposa à la douche. Il renversait son visage en arrière, et laissait l'eau couler sur ses joues. Il s'approcha de Robinson :

- Regarde lui dit-il, les choses sont tristes, elles pleurent, Les arbres pleurent, et moi, je pleure avec eux. Ouh, ouh, ouh ! La pluie c'est le grand chagrin de l'île et de tout.

Robinson commençait à comprendre. Il acceptait peu à peu que les choses les plus éloignées les unes des autres, comme la lune et un galet, les larmes et la pluie, puissent se ressembler au point d'être confondues, et que les mots volent d'une chose à une autre, même si ça devait un peu embrouiller les idées. Il entra tout à fait dans le jeu quand Vendredi lui expliqua les règles du portrait araucan en cinq touches. Vendredi lui disait par exemple :

.../...

-C'est une mère qui te berce, c'est un cuisinier qui sale ta soupe, c'est une armée de soldats qui te retient prisonnier, c'est une grosse bête qui se fâche, hurle et trépigne quand il fait du vent, c'est une peau de serpent aux mille écailles qui miroitent au soleil. Qu'est-ce que c'est ?

3.2 Première séance en classe

- Moment de communication poétique habituel dans la classe (quelques enfants disent aux autres des textes qu'ils ont aimés).

- Par groupes, après lecture silencieuse d'un des 4 textes choisis plus haut, recherche d'une manière de dire ce texte aux autres groupes qui ne le connaissent pas.

- Lecture à haute voix (communication) à une voix, deux voix, chœur etc... selon les choix des enfants.

- Discussion sur les interprétations, les critères de choix et surtout sur la question : en quoi ces textes sont-ils semblables ou différents, ce qui amène

- Propositions d'écriture par les enfants

1 "continuer Langage avec chacun ses propres mots". Une enfant dit "on dit monde... on rentre en soi-même... c'est un peu comme une boule de cristal"

2 choisir un seul mot qu'on aime (ou qu'on n'aime pas) comme Guillevic et dire tout ce qu'il évoque

3 choisir deux mots éloignés l'un de l'autre et chercher à les réunir (proposition à laquelle nous n'avions pas pensé et qui rappelle étrangement la définition de Reverdy "L'image ne peut naître d'une comparaison mais du rapprochement de deux réalités plus ou moins éloignées. Plus les rapports des deux réalités rapprochées seront lointains et justes, plus l'image sera forte ...").

4 Continuer le jeu des portraits à la manière de Vendredi

5 Chercher pourquoi Robinson ne veut pas comprendre !

- Production de textes : chacun choisit parmi les propositions précédentes (majorité pour le 4, personne pour le 5) et soit individuellement (atelier 1 : nécessité) soit par petits groupes (atelier 3 et 4) on écrit

- Les textes produits sont enfin lus, partagés, discutés. En particulier, il faut trouver les réponses aux textes de l'atelier 4 : devinettes par images.

Exemples de productions :

Atelier 1

"Je dis peinture et un grand feu de couleurs s'allume en moi
Je dis poésie sur l'univers et toute chose se métamorphose
Je dis oeil et la prunelle s'allume comme un bijou sacré..."

.../...

Atelier 2 (sont choisis les mots { bonheur, malheur → textes
très longs) { mer, temps

mer : c'est une infinité de rêves
de poésie,
de désirs
de joie, de pensée, de méditation
c'est toute la vérité qui se dessine
sur les vagues ...
c'est un barrage qu'on ne peut pas franchir..

Atelier 3 (difficultés des enfants pour "réunir" les 2 mots
choisis)

Ex : est-ce que l'assiette est la cour de la nourriture ou
est-ce que la cour est l'assiette des enfants...

Atelier 4 (là aussi difficultés à sortir de la dénotation)

"feu dévorant des villages, qui ronge, qui fait jaillir des
pierres brûlantes, qui tue, qui creuse des cheminées sous la
terre. Qu'est-ce ?"

Observations faites ensuite sur ces productions

- Le choix des mots pour les deux premiers ateliers est
intéressant : ce sont des mots "vastes" où résonnent l'espace, le
temps, le destin (prise de conscience des enfants de CM du monde
chaotique, parfois scandaleux - mot guerre - dans lequel ils sont
jetés ?). Nous essaierons de voir dans la séance suivante si des mots
plus "prosaïques" sont rejetés.

- Les associations verbales restent souvent descriptives, liées
au "thème". Les enfants ne laissent pas toujours comme Vendredi "les
mots voler d'une chose à une autre", agir par leurs sonorités, leur
forme... Nous tenterons donc un jeu poétique pour faire émerger plus
de sensations.

3.3. Prolongements de la première séance dans la vie de la classe

- Des enfants écrivent spontanément en dehors de la classe des
devinettes par images selon le jeu de Vendredi.

Ex : "c'est une chaîne qui te retient, c'est l'épine dorsale d'un
dinosaur, c'est une forge d'où jaillissent d'énormes
éclairs, d'immenses plaies qui laissent couler un sang
limpide, des sentinelles imposantes qui gardent la frontière,
ce sont des dents blanches qui parfois se couronnent de gris".

"c'est une tendre caresse ou une gifle mouillée
un puissant génie dévastateur
c'est un doux musicien
mais c'est parfois un loup qui hurle"

"c'est une balle de tennis, c'est une scène aux mille
projecteurs, c'est des millions de fourmis qui le restaurent,
c'est un grand verre rempli aux trois quarts d'eau".

.../...

- Un projet naît dans la classe : créer un livre de devinettes par images pour les correspondants.

3.4 Séance suivante

Objectifs : aider les enfants dans leur projet
leur permettre des associations verbales plus libres
les mettre en situation de choisir et d'explicitier
leurs choix.

Déroulement :

- Les enfants nous font trouver les réponses à leurs textes devinettes !

- Le normalien leur propose deux jeux destinés à provoquer des associations verbales plus libres. On cherche successivement des mots qui "font du bruit, qui font rire, qui chatouillent, qui font peur". Chacun écrit ses connotations. Les enfants en choisissent quelques-uns et pratiquent le jeu poétique "et si c'était" en proposant eux-mêmes des métamorphoses.

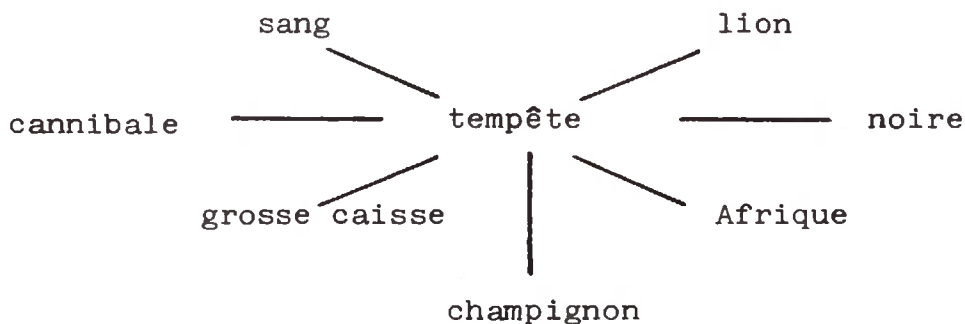
Enfin, par groupes, en utilisant tout ce matériau surgi librement ou provoqué par le jeu, ils écrivent de nouveaux textes.

Productions :

- Exemples de mots qui font du bruit : orage, ocarina, cacophonie, moteur, guerre, grelots de Thaïlande.
- Exemples de mots qui font rire : marabout, bêtise, clown
- Exemples de mots qui font peur : vampire, croque-mort, tarentule, chaîne
- Exemples de mots qui chatouillent : puce, frisson, plume, poil à gratter.

On remarque à nouveau la dominante des associations sémantiques (une pratique régulière des jeux poétiques à partir des formes graphiques et sonores des mots serait-elle nécessaire ?)

- Exemple du jeu poétique (correspondances)



- Exemple de texte produit :

"C'est un dragon rouge et orange, c'est une grosse caisse, c'est le coeur d'un géant qui bat ..."

../...

2 textes différents pour le même mot :

"C'est gris, ça détruit, ça a la forme d'un hérisson, c'est en métal, c'est une tête qui éclate".

"C'est un hérisson de la fin du monde, c'est une plante vénéneuse, qui cause le désastre, c'est un roulement de tambour, c'est un trombone qui hurle à la mort".

Observations :

On voit surgir des images fortes, des "correspondances" inattendues. La difficulté devient celle du choix, les enfants gardant parfois des images sans intérêt.

3.5 Réalisation du projet en dehors de nos interventions.

En voici les phases successives :

- Elaboration de nouvelles devinettes
- Choix : discussion pour justifier les éliminations (arguments: trop "évident", trop difficile, rapprochements trop personnels, trop banal : associations clichés rejetées pour le vampire).
- Recherche graphique : comment écrire ces devinettes. Après diverses propositions, décision de faire des calligrammes (idée venue en feuilletant le livre de M. Cossem : "Découverte de la poésie française" page 19).

Longue période de tâtonnement libre, affichages, insatisfactions, discussions : on passe ainsi du calligramme très figuratif au calligramme par touches enfin au calligramme plus stylisé ...

En cours de recherche, des documents sont mis à la disposition des enfants : "Calligrammes" d' Apollinaire dans une édition Club comportant beaucoup d'inédits, pages de revues poétiques comme Traces, Encres Vives ...

Production d'une dizaine de mise en pages pour chaque mot retenu. Discussion sur les problèmes de lisibilité, sur le choix des matériaux (couleurs, lettres découpées, etc...)

- Réalisation de l'album après le choix définitif : envoi aux correspondants.

Nous n'analyserons pas ici les productions elles-mêmes, plus ou moins intéressantes sur le plan linguistique. Nous ne ferons pas état non plus des difficultés d'animation rencontrées par les normaux, et qui tiennent souvent à leur rapport personnel à la poésie. Par contre, il paraît intéressant en se servant de la grille des objectifs élaborée avec F. Sublet (*) de décrire les caractéristiques de cette situation, et de la comparer avec l'analyse qui a été faite d'une expérience sur le thème des "Lieux mécanisés".

.../...

(*) A paraître.

Toutefois, le problème du destinataire ayant été posé par J. Jolibert (Repères 41, p. 85) "L'une des plus grosses sources de situations d'écriture inauthentiques à l'Ecole est l'absence de DESTINATAIRE de la production écrite". Je voudrais souligner qu'en effet, ici, il a été déterminant quant à la motivation à l'écriture, la forme des productions, la recherche de leur présentation (fonction phatique : vont-ils deviner, pouvoir lire, etc...).

On peut distinguer plusieurs destinataires successifs

- le groupe-classe quand un texte a été écrit en dehors par un seul enfant (ou en classe : 1re séance "Je dis...").
- Les autres groupes quand un texte est écrit par 3 ou 4 enfants.
- Les normaliens et animateurs à qui les enfants proposent leurs "devinettes" (on n'a pas toujours trouvé)
- Les correspondants, destinataires de tout le groupe-classe qui a choisi collectivement sa production
- Et aussi les parents, camarades à qui on a posé ces singulières énigmes. Il se trouve que cette activité prend la forme d'un jeu d'enfants, et c'est sans doute pourquoi ils l'ont choisie parmi les autres possibilités offertes au départ.

Remarque : Si jeu il y a, une lecture attentive des textes décèle une fonction expressive assez forte : les mots retenus témoignent presque tous d'un bouleversement intime face à la réalité : guerre - bombe - volcan - tambour - monde - torrent- tempête, de la peur même "codée" vampires - araignée - fantôme -. Seuls les mots klaxon et plume échappent à cette dominante. Les images sont souvent très violentes "c'est un trombone qui hurle à la mort" ou par opposition sécurisantes (besoin d'être bercé , caressé ...).

Cependant, ce travail peut soulever deux objections : par suite du choix des enfants, il isole une dimension du langage poétique, l'image, ce qui peut paraître artificiel.

D'autre part, il existe une poésie sans images.

"Depuis trop longtemps, l'image pour l'image abîme la poésie" Cocteau. Elisabeth Bing, dans son livre "Et je nageai jusqu'à la page" Ed. des Femmes, réagit avec passion contre cette caricature de l'image poétique souvent encouragée dans les textes d'enfants et qu'on appelle "trouvaille" "comme s'il suffisait de mal nommer les choses pour les poétiser" (R. Barthes). Remplacer le "merle métaphorique" par une écoute fascinée du vrai "merle de plume et de chair", retrouver "l'arrêt calme devant un objet du monde". "Le refus de la métaphore, c'est précisément le nommer".

Dans notre expérience, il ne s'agissait pas de "formules" ni de métaphores ornementales; mais plutôt de connotations à faire émerger... Le mot "et tout ce qui s'ensuit" Gamarra.

Cependant, une telle activité ne prend son sens que replacée parmi d'autres approches sans cesse présentes dans la classe : découverte libre de textes qu'on aime, désir de les dire aux camarades, écriture libre ...

.../...

En comparant le tableau de la page suivante à la description d'autres situations on remarque qu'une situation initiale très différente engendre des initiatives variées, un projet créatif. Plus complexe, plus riche en potentialités, faisant appel à des langages multiples, la situation des Lieux Mécanisés ne provoque pas d'abord le désir d'écrire, mais de fabriquer, dessiner ... A l'inverse, c'est la rencontre initiale avec des textes qui déclenche le désir d'écrire, fait émerger un projet qui suscite de nouvelles recherches, graphiques, spatiales, etc...

o - 0 - o

DANS LE COURRIER DE "REPERES"

"CAHIERS DE POEMES"

Mars-Avril 1978

N° spécial : 15 F

"EXPRESSION COMMUNICATION CREATION DANS UN C.E.T."

"Vers une démarche associant création/explication/situation de communication

1. Jeux poétiques : déblocage / libération
 initiation / créativité [...]
2. Application : réinvestir les jeux dans des structures
 grammaticales [...]
3. Travail sur thème : la ville, l'amour".

Glané dans l'"atelier d'images" :

"Je prends la liberté d'une image pleine de vie
Je sais dire la parole du jour pour le soleil de la vie
Je prends une étoile de joie à la violence de la liberté retrouvée
J'enlève la montre de la terre que le futur du monde a arrêtée |
Je demande à l'oiseau de vérité qui est l'oiseau bleu de minuit"

ZORDAN (1e C.A.P Mécanique)

Commandes : René LAFITE - HUOS - 31210 - MONTREJEAU.

c'est
une tendre caresse

c'est une fille mouillée

c'est un puissant

c'est un doux musicien

c'est parfois un loup qui hurle

Qu'est-ce ?

OBJECTIFS PEDAGOGIQUES	OBJECTIFS DIDACTIQUES
<p>ACCUEILLIR ET CREER LE VOULOIR ECRIRE</p> <ul style="list-style-type: none"> . à partir de la lecture de textes poétiques . à partir d'une appréhension sensuelle de la langue <p>ACCUEILLIR UN DESIR ET UN POUVOIR DE</p> <ul style="list-style-type: none"> . communiquer . coopérer avec les autres à travers une expérience du langage poétique 	<p>RENDRE L'ENFANT CAPABLE DE</p> <ul style="list-style-type: none"> . poursuivre l'écriture d'un texte poétique, qui sert de tremplin ou de matrice à l'écriture. . d'explorer de nouvelles possibilités en jouant avec les mots . de réinvestir cette nouvelle pratique dans son écriture . de participer à un projet d'écriture collective qui engendre de nouveaux désirs de communication . de façon progressive et démocratique qui se construit

MAITRES	ELEVES
<ul style="list-style-type: none"> . propose une rencontre avec 4 textes variés mais tous "à images" . accueille plusieurs types de lecture . accueille l'expression spontanée . anime la discussion née de la lecture des textes . accueille les propositions d'écriture faites par les enfants . propose deux jeux poétiques s'intégrant dans le projet des enfants . propose d'utiliser les résultats du jeu dans l'écriture d'une nouvelle série de textes, toujours en vue du projet . encourage le projet des enfants . met à la disposition des enfants matériaux, livres susceptibles de les aider à avancer . met en place des moments de tâtonnement, ébauches, délibérations, décisions 	<ul style="list-style-type: none"> . les enfants réagissent aux textes par leur lecture, leur expression spontanée, la confrontation de leurs choix, de leurs goûts. . les enfants cherchent en quoi ces textes se "ressemblent" ou non. . proposent 5 situations d'écriture à partir de ces textes . en choisissent une selon leur désir . écrivent individuellement ou en groupes . continuent à écrire en dehors . pratiquent ces jeux poétiques . les utilisent dans de nouveaux textes et discutent sur ces textes . élaborent un projet d'écriture livre d'énigmes pour correspondants (sorte de dictionnaire d'images) . écrivent, cherchent matériaux, graphismes . tâtonnent . comparent . choisissent . réalisent le recueil . l'envoient aux correspondants.

du côté
 de
 Blanchard
 frontière
 qui
 se
 des
 dents

la
 dent
 les
 qui
 gar
 de
 des
 sent
 un
 le
 blanc
 l'impu
 qui
 laissent
 couler
 clairs,
 de
 immenses
 plaies

mes
 d
 mes
 une
 d'aillissent
 forge
 d'ou

d'saivre
 l'épine
 un
 dino
 te
 retient
 dorsale
 est
 une
 d'aine
 c'est

POESIE ET CLASSES TRANSPLANTEESPERCEPTION, IMAGE, DISCOURSTEXTE POETIQUE

Equipe de QUIMPER E.N.F

Texte : Monique IZYQUEL

Photographies : Renée LE BROZEC

Juillet 1978

I. OBJECTIFS1.1. Objectif général de la recherche

Nature et fonctions de la lecture du texte poétique.
Découvertes parallèles d'un milieu particulièrement marqué et de poèmes contemporains.

1.2. Objectifs propres à l'année 1977 - 19781.2.1 Objectif théorique

Amener les élèves de l'école élémentaire à s'intéresser à la poésie en tant que forme, à percevoir le signifiant comme producteur de sens.

1.2.2. Objectifs pédagogiques

- Quel peut être l'apport de l'audio-visuel pour atteindre le but théorique envisagé.
- Mieux cerner les difficultés de cette entreprise, en particulier le rôle de l'élève dans cette recherche.
- Quelle application ce travail pourrait avoir à d'autres niveaux de l'école élémentaire, au niveau de la formation des maîtres.

2. HYPOTHESES2.1. Hypothèses théoriques

2.1.1. Il existe une analogie de démarche entre la "lecture" du réel, la lecture de l'image et la lecture de textes poétiques (hypothèse déjà retenue dans les travaux antérieurs, cf : Repères N° 38 : De l'indice à la métaphore, et Cf rapport 76-77) (*).

----- \/...
(*) Supplément à ce numéro de "Repères", en tirage limité.

2.1.2. Le poème est un texte clos mais non-fini

- qui permet des lectures à plusieurs niveaux
- qui possède un code de fonctionnement propre, à construire.

2.1.3. Le fonctionnement d'un texte s'établit sur un système de relations.

2.1.4. Il existe des analogies de fonctionnement entre des oeuvres picturales et des textes poétiques.

2.2. Hypothèses pédagogiques

2.2.1. La poésie contemporaine convient aux enfants d'aujourd'hui. Situation synchronique.

2.2.2. L'enseignement introduit aux signes (fait utiliser, véhiculer, manipuler des signes) mais l'enfant prend-il conscience du pouvoir des signes ? La poésie peut être l'univers privilégié de cette révélation.

2.2.3. La lecture d'un poème reste souvent intuitive, émotive, l'expression marquée de spontanéité. Sans rejeter ces approches premières, il semble nécessaire de les dépasser, de faire connaître le travail de la "séduction poétique".

2.2.4. S'il est relativement facile de susciter l'imagination à partir d'un texte ou d'une image, de favoriser les connotations, de faire une lecture "divergente", il semble plus difficile d'aboutir à une lecture "convergente" tenant compte des contraintes du texte ou de l'image, sans influence magistrale castratrice. L'équilibre des deux lectures semble souhaitable.

2.2.5. L'aspect figural et les figures du texte sont communément reconnues comme des "fantaisies" possibles en poésie, comme embellissements, mais rarement comme moyens d'expression. Il semble donc important de s'attacher à la valeur des figures et du figural d'un texte.

2.2.6. Par ailleurs, on constate que ces mêmes "fantaisies", lorsqu'elles apparaissent dans les oeuvres picturales, retiennent l'enfant qui s'astreint de lui-même à les faire signifier. L'image - au sens général - peut donc être retenue comme médiatrice de la découverte poétique.

2.2.7. L'image, souvent utilisée comme support de connaissances semble accessible à l'enfant, le dessin pratiqué dès le plus jeune âge scolaire semble adéquat à l'expression ; cependant la lecture de l'image n'est pas immédiate, elle nécessite un apprentissage.

2.2.8. Le commentaire de texte ne se justifie que sous une forme rapide pour vérifier une signification acceptable du texte.

Ces remarques, que l'on peut considérer comme des hypothèses pédagogiques, ne reposent que sur une évaluation intuitive du travail qui peut se faire en cycle élémentaire. Elles sont issues de constatations éparses, non-recensées, faites lors de visites à des élèves-maîtres en situation, de stages et de contacts divers qu'occasionne la fonction de professeur d'E.N, des travaux antérieurs menés avec des classes de CE 1 ou de CM 2.

.../...

3. MODALITES DE L'EXPERIENCE

3.1. Déroulement

3.1.1. La classe transplantée

Compte tenu de l'hypothèse théorique HT 1 et de l'origine de notre recherche, le point de départ des travaux est un séjour en classe de mer.

Cette année, l'expérience concerne essentiellement une classe de CM 2, (27 élèves, Annexe de l'E.N.F), déplacée à Brigneau (Finistère), du 17/09 au 02/10/77. Certains points s'appuient également sur un CP (30 élèves, Ecole Louis Pasteur) parti deux semaines en classe de mer à l'île des Chevaliers (Finistère), avant les vacances de printemps.

Au CP, le travail se fait en classe de mer.

Au CM l'étude repose d'abord sur la classe de mer puis se disjoint de son terme de référence au cours de l'année.

3.1.2. Exploitation en classe (CM 2)

1re phase : Actualisations d'un lieu en paysages, HT 1.

L'image étant : - soutien logistique
- objet d'étude.

2me phase : L'image et le texte

Les deux aspects : - relations analogiques entre
deux moyens d'expression (HT 4)

- fonctionnement du texte
(HT 3 et HT 2)

ne sont pas envisagés successivement mais abordés simultanément et corrélativement selon les caractéristiques des corpus proposés aux élèves.

3.2. Fonctionnement de l'équipe pédagogique

3.2.1. Avant la classe de mer, et, pendant, les membres de l'équipe concernés (instituteurs de la classe, professeurs d'E.N. - français, audio-visuel, également éveil au CP)-, se rencontrent, élaborent un projet en fonction des données du lieu, des hypothèses théoriques disciplinaires, des hypothèses pédagogiques, de soucis de décroisement.

3.2.2. Les travaux réalisés pendant la classe de mer sont analysés par l'équipe et permettent d'affiner le projet d'ensemble, d'envisager des exploitations possibles (ex : les schémas de bateaux faits à Brigneau sous-tendent l'étude des blancs en poésie).

3.2.3. Les séquences en relation directe avec la recherche sont dirigées par l'institutrice de la classe. Toutefois, pendant le congé de longue durée de la maîtresse du CM 2, le PEN de français a assumé le travail en classe.

3.2.4. La présence d'un ou deux membres de l'équipe, en particulier le PEN d'audio-visuel, à plusieurs séquences, a favorisé l'analyse critique.
.../...

3.2.5. L'ensemble du travail s'est réparti sur l'année scolaire.

4. REALISATIONS

Nous choisissons parmi les réalisations effectives les principaux points susceptibles d'éclairer notre démarche.

I. LA NOTION DE PAYSAGE

Dessins d'élèves 1 à 8 (1°)
Cf p.35

1. LOCALISATION ET ENONCE

Ref.

Mise en évidence de :

1.1. Un lieu, Brigneau, par quelques-unes de ses composantes et leur répartition dans l'espace. A

Localisation d'ensemble : repères : le port, le large, les collines.

Localisation restreinte : repères : la digue, une maison, les bouées d'amarrage.

1.2. Un moment.

Interprétation d'indices renvoyant au vécu :

Ligne de flottaison visible à basse mer,
Optimists évoluant à la voile ou à la pagaie.

→ avec ou sans vent, en fin ou en début de stage.

1.' Parallèlement en POESIE

Mise en évidence de : Fonction dénotative de la langue,
Détermination/indétermination,
La dénomination,
Le signifié du signe,
Les relations syntaxiques.

Poèmes : Guillevic ; Leynaud (*).

B

2. PAYSAGES ET ENONCIATION

2.1. Points de vue :

Direction du regard ou visée (proche de l'horizontale, oblique, proche de la verticale). C

-----/...
(*) Guillevic, "Eglise de Carnac (...)", in Carnac , ed. Gallimard, p. 23
Guillevic, "Entre le bourg et la plage (...)" , in Carnac,
Editions Gallimard, p. 33.

Leynaud, extrait de Poèmes Chinois :
"L'eau insensible de l'étang
Décapite de temps en temps
Les petits canards de l'étang.
Aucun n'y plonge en même temps".

Profondeur du champ de vision (délimitation de l'espace en plans ; répartition des plans sur une projection à la verticale). D

2' POESIE

Plans fixes : Dhainaut (*)

Translation sur un plan : Lorca (**).

2.2. Constructions personnelles

2.2.1. La face cachée : certains détails n'entrant pas dans le champ de vision sont représentés sur un dessin (4) : eau derrière la digue, la connaissance supplée à la perception ou modifie le souvenir.

2.2.2. Vision verticale, globale, schématisée, dessin (7), proche de la représentation cartographique (mais sans échelle).

2.2.3. Visées composées, dessin (8) : verticale et horizontale
 ———→ perception et imagination.

2.2.' : POESIE

Poèmes : Guillevic, Leynaud, Lorca (***)

Reflexion sur texte et connotations.

2.3. Choix des variables et leurs conséquences :

A partir de l'analyse des dessins (1), (2), (3)

- (1) Entrée du port, lieu portant la marque de l'homme (phare, digue) mais statique (indépendant du temps).
- (2) Entrée du port, activité permanente et fondamentale (pêche, présence de bateaux mais sans pêcheurs).
- (3) Port, juste après l'entrée, activité seconde (voile : présence des enfants et des optimists) délimitée dans le temps (classe de mer septembre 77).

Mise en évidence de l'énonciation

en s'appuyant aussi sur les points 2.1. ; 2.2.

- Place de l'énonciateur (inclus/non inclus dans le paysage)
- On ne peut concevoir la notion de paysage que sous une forme plurielle (il n'y a que des paysages)

E

-----/...
 (*) Dhainaut, extrait de Le poème commencé, Edi. Mercure de France p. 56

"Au-delà des roseaux scintille
 enfin respire
 une plage étoilée sous l'embrun"

(**) Lorca, Demi-Lune, in Poésies t. 1, ed. Gallimard, p. 129

(***) Guillevic, "Eglise de Carnac (...)", in Carnac, ed. Gallimard, p.23
 Leynaud, extrait de Poèmes Chinois :
 cf. page précédente.

Lorca, extrait de Don Pierre à Cheval (1er Etang), in Poésies, t. 2, Ed. Gallimard, p. 47.

- Quand l'énonciateur s'inclut dans le paysage, il devient partie du paysage, (→ environnement, modification de l'environnement).

2.3.' POESIE

- Les embrayeurs et indices de l'énonciation,
- Découverte de la possibilité de moduler le discours.

Poèmes : Guillevic et Dhainaut. (*)

1° - PRECISIONS ET COMMENTAIRES DE LA DEMARCHE SUIVIE EN 1.

Ref A :

Observations faites sur le terrain, reprises en classe à partir de photos, et de dessins d'élèves. Huit diapos envisagées successivement et commentées. Le rapport n'est qu'une synthèse des analyses.

Choix des dessins : les plus marquants pour notre propos, selon nous, parmi les productions d'élèves.

Ref B :

Un pré-choix de poèmes, fait par nous, est proposé aux élèves. Nous demandons de rechercher des équivalences entre les poèmes donnés et les remarques faites sur les dessins, de justifier leurs rapprochements. Nous n'amenons pas les élèves à expliquer les textes, nous tentons de leur faire prélever des indices d'organisation.

En début d'expérience, nous obtenons beaucoup de remarques excentriques au sujet posé. Mais progressivement les élèves ordonnent leurs investigations.

Ref C :

Considérations liées à la photo autant qu'au dessin, car les enfants ont tendance à croire que la photo "ne triche pas". Ce point a permis :

- de montrer que le regard sélectionne, construit :
- d'entamer une réflexion sur l'objectivité, et la limite indistincte, - ou flottante - du passage de l'objectivité à la subjectivité (Convient aussi à Ref D et E).
- d'assurer l'hypothèse pédagogique 7 : La lecture de l'image n'est pas évidente

a) la projection de l'espace sur un plan supprime une dimension. La rétablir n'est pas toujours chose aisée.

b) le recours à la diapositive, qui projette l'image d'un référent oblique, parfois très proche du plan horizontal, sur un écran vertical (même problème pour les photos accrochées à un mur) brouille le repérage.

Remarque : les opérations de conversions multiples que nous avons été amenés à faire faire aux élèves ont développé leur aptitude à lire l'image.

-----/...
 (*) Guillevic, "Eglise de Carnac (...)", in Carnac, Ed. Gallimard, p. 23
 Guillevic, "Entre le bourg et la plage (...)", in Carnac, ed. Gallimard, p. 33.
 Dhainaut, "Je regarde la mer, je parle
 et j'ai racines avec le sable,
 avec le vent, racines avec la mer, j'ai de mes mains
 Racines,
 Et de ma voix".

Ref D :

Approches

- de la diversification des codes : ici, opposition esthétique/géographique.
- de la non-stabilité des codes esthétiques (tous les dessins du même lieu ne se ressemblent pas), et modestement de l'opposition langue/discours.
- du lien entre code et message, entre message et récepteur.
- de la liberté de l'art et de la lecture d'un dessin ou d'un poème lorsque la situation de communication n'est pas définie.

Ces approches s'affineront au cours de séquences conçues plus spécialement en fonction de ce sujet.

Ref E :

Non-stabilité du paysage ; entre autres, effet embellissant, apaisant de la distanciation (une usine abandonnée, témoin d'une économie locale en disparition, ou en évolution, assimilée à un petit château, à un domaine de rêve). Phénomène très bien senti par les élèves, souligné par eux.

On actualise un lieu en paysages : importance pédagogique de cette notion. La réflexion sur la multiplicité et la subjectivité du paysage débouche sur la formation du jugement individuel, développe l'esprit critique (remarques faites sur l'affiche, les dépliants touristiques) : elle évite le stéréotype et spécialement le paysage icônique moteur de spéculations marchandes → notion de valeurs d'un paysage selon les différents codes (esthétique, économique, touristique, etc).

Elargissement de l'idée du "beau paysage".

REMARQUE sur l'ensemble du point 1.

Ce travail est donc centré sur l'image. Conformément à nos hypothèses, l'étude de l'image vient en premier, puisqu'elle est censée faciliter l'approche du poème.

II. LE TEXTE ET L'OEUVRE PICTURALE

1. CONSIDERATIONS GENERALES

1.1. Le texte est un tout

qui est envisagé sans référence à aucun contexte. Nous avons proposé également des extraits, un seul vers parfois, car nous considérons que le fragment constitue un nouveau texte, et fonctionne comme tel.

Il en est de même pour le tableau.

1.2. Le texte, ou l'oeuvre picturale, est un plaisir.

1.2.1. Désir

Notre étude commence, bien évidemment, par cette dimension. Tout comme le lieu devient un paysage-liberté pour l'enfant faisant ../...

de la voile ou pour la petite fille qui se livre au jeu du hasard en regardant l'eau, perméable à l'événement, le texte poétique, ou l'oeuvre picturale, est une projection de soi ou la réalisation d'une attente (Exemple de comportement relevé en classe de mer).

1.2.2. Connotations :

Nous avons laissé les élèves exprimer leurs impressions, nous avons accepté les rapprochements inattendus, les passions mêmes, sources de polémiques et témoignages d'un intérêt et de l'individu et du groupe. Le temps de la rencontre personnelle avec l'art nous a semblé essentiel.

C'est ce qui nous a conduits à faire une étude parallèle des textes et des tableaux, dans les limites de nos capacités interdisciplinaires. L'image n'est pas qu'un terme de comparaison. Image et poésie alternent et interfèrent. Notre hypothèse pédagogique N° 6 devrait être complétée : l'image et le texte sont médiateurs l'un de l'autre.

Nous pouvons noter également que les titres des tableaux sont ressentis comme réducteurs de l'imaginaire. C'est à propos du tableau d'Ozenfant, Le lac aux voiles, que les élèves ont exprimé leur contestation. D'où un débat dans la classe sur la nécessité de tenir compte ou non du titre, de se soumettre ou non à l'indication dénominative qu'il transmet. L'ensemble des élèves préfère envisager le tableau seul. (Rapprochement intéressant avec l'image icônique, cf. 1).

Par ailleurs, le titre révélé après les commentaires procure aux élèves une satisfaction d'originalité ou de concordance.

1.2.3. Diversité

- qualitative.

La liberté d'apprécier différemment un texte (une oeuvre), d'y trouver des significations différentes, est l'un des attraits de l'art auquel les enfants de 10 ans sont particulièrement sensibles.

- quantitative

Du spectacle offert, en quelque sorte, est aussi un facteur de contentement. Nous avons proposé un corpus de 40 diapositives (réalisées par le PEN d'audio-visuel) et 35 textes, au cours de l'expérience.

On constate une sorte d'insatiabilité des élèves qui, à la fin des séances s'inquiètent de savoir si on continuera la semaine suivante.

On peut expliquer cet attrait par le goût de l'image chez l'enfant, mais les réactions sont identiques pour les textes. Goût de la lecture ? Attirance du jeu plutôt. Cela nous a amenés à concevoir chaque intervention suivant un intérêt nouveau, à renouveler le déroulement de chaque séance afin de ne pas présenter les mêmes schémas d'intervention, tout en conjuguant l'alternance poésie peinture selon des dosages divers.

.../...

C'est là que s'articule le souci pédagogique : comment éviter d'être submergé, et par les documents et par l'imagination des enfants.

2. EXEMPLES D'EXPLOITATION

2.1. Peinture

2.1.1. Présentation de 3 dessins d'élèves
10 reproductions de tableaux

Projection ordonnée du figuratif à l'abstrait :

Reproductions 6, 2, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 3

(Cf. Pages 35 et 36).

2.1.2. Objectifs

Mettre en évidence :

- les limites du soutien figural, la dérive des formes.
- les opérations contradictoires d'entropie et de structure.

2.1.3. Observation selon deux directives visant à rendre les élèves conscients de la construction qu'ils font de l'image :

- est-ce une représentation de quelque chose que vous connaissez ?
- essayez de justifier ce que vous voyez.

2.1.4. Résultats

a) Entropie et structure

I. Vérification de l'hypothèse 4

+ les indices de formes et de couleurs renvoient

- à une expérience

co-occurrences de relations synecdochiques

ex : un numéro sur une forme triangulaire, la répétition de formes similaires, suffisent à évoquer des bateaux (Gleizes, 11)

- à un code

on "remonte" le glissement des formes en s'appuyant sur la couleur ;

du vert évoque la nature

du "vert-blanc" des reflets

de reflets on passe à eau,

de nature + eau à campagne avec une rivière

"peut-être une rivière où se reflète quelque chose",

(Talcoat, 10).

+ La composition renforce les premiers indices

Démultiplication du sujet principal

scène vue "au travers d'un miroir brisé" peut-on penser, (Gleizes, 11),

pluralité du motif et surtout unité de direction des éléments (Ozenfant, 8).

../...

2. Les compositions abstraites sont parfois appréciées pour l'assemblage des couleurs sans éprouver le désir de faire signifier, ex. Mondrian (16).

Les élèves sont frappés par la ressemblance du dessin (3) et du Mondrian. Dire que ces deux tableaux sont géométriques ne les satisfait pas. Le Busse (12) l'était aussi, et la juxtaposition de couleurs et de jonctions renvoyait au champ des vitraux, des tapis. Ici, ce fonctionnement est refusé. Ils supposent alors que le Mondrian répond à une codification qu'ils ignorent tandis qu'ils savent que le dessin (3) est déchiffrable (cale de Brigneau).

Il semble à l'observateur que les élèves ont ici aperçu la relation de signifiante d'une part, et l'instabilité des codes esthétiques d'autre part.

3. Cette instabilité est ressentie comme une liberté à l'intérieur de contraintes.

"Tout est permis" semble-t-il, en surface, à propos du Le Moal (13), mais la force de la forme s'impose.

Deux tendances :

- les lignes et la figure qui s'y inscrit :
"Un homme renversé" ; "un joueur de guitare".
- les lignes-signes d'un mouvement :
"un tourbillon", "ça représente quelque chose qu'on dit, une idée".

Ici, les élèves semblent faire la distinction entre le référent et le signifié.

b) Dérive des formes

exemple : le bateau
du dessin d'élève à la ligne ou la couleur.

Remarque : Nous n'avons évoqué que trois fragments d'une séquence qui s'est "montée" par suggestions et raisonnements.

2.2. Peinture et poésie

2.2.1. Rapprochement de situations de lecture dans deux modes d'expression

2.2.1.1. Clivage verbal

Il est parfois difficile d'organiser le poème vers un sens.
Exemple : texte de B. Noël (*)

-----/...
(*) B. Noël, La face de silence, XXXII, ed. Flammarion, p. 56.

"Il n'y avait plus d'envers où terrer une idée ni d'ombre pour la mousse Le sable avait bu le désir qui prolongeait ce songe et l'air ne portait plus	qui fut la proue du temps quand l'heure revenue montra le seuil dissous et l'aile refermée le chemin le chemin n'était plus que la voie du chemin sans chemin"
--	--

Le lexique sert alors d'ancrage et, comme sur un tableau, une sélection d'indices compose des réseaux sémantiques

Ici, la mer (le sable, air, la proue, l'aile)
la campagne (mousse, terrer, le chemin).

Exemple : vers d'O. Paz (*)

Les composantes de la métaphore servent à organiser la vision en trois catégories fort proches de : chose, personne, animal. (On notera en passant la force de certains schémas classificatoires).

2.2.1.2. Ailleurs, c'est la dérive de la parole qui se scinde, éclate comme dans les vitraux, se double, se renforce comme les lignes-jonctions des tableaux de Busse, Bazaine, Le Moal.

Exemple : texte de Dhainaut (**).

Le lexique ne suffit plus. Comme pour le tableau de Mondrian, ici commence un autre ordre, et donc une autre initiation.

2.2.2. Tentatives pour une lecture constructrice : ancrage formel

Progression semblable à celle suivie dans 2.1.4. a), en peinture, du sens qui s'impose au sens qui se crée, par une série de relations formelles graduées, commençant par des modulations du discours, comparables à des procédés photographiques, pour envisager ensuite des effets plus élaborés, comme le rôle de la rupture.

.../...

(*) O. Paz, Eclair au Repos, dernier vers :

"La mer combat au loin avec des épées et des plumes".

(**) P. Dhainaut, extrait de Huit poèmes d'avril, ed. Brandes 1977
Wissant.

" brume écume avec la terre avec la mer
se nouent s'épanouissent
le jour nu s'offre au jour
déferle
je n'attends rien je n'ai pas de mémoire
une vague une vague encore
houle alouette
il n'y a point de cendre il n'y a plus de temps
dehors dedans
rameaux du ciel brasier du lierre
pourquoi parler, pourquoi nous taire
il suffit de respirer dans la ressemblance
lentement l'aile arrondit l'air
incarne

"

2.3. Quelques aperçus du travail réalisé

a) 1ère phase de la modulation du discours.

I. Dédoublement (procédé du miroir)

- + comparaison de Leynaud et Lorca (*)
- + rôle des figures (décapite ≠ cymbales)
- + composition verticale - horizontale
- + concentration, décrochement sémantique et formel du dernier vers induisant la lecture.

2. Elargissement

- + Les pluriels : Cf Daive (**)
- . valeur du pluriel : infini
- . ouverture du champ par combinaison sémantique et structurale de l'horizontal et du vertical. L'axe vertical, vu par les élèves, qui concerne la forme écrite du poème, fait signifier le signifiant.

+ Les répétitions,

d'un mot, dans Guillevic (***) , rythment le texte, d'une structure, fonctionnent en équivalence. (D'autres formes d'équivalence seront reprises dans des études plus affinées). (Cf. à ce sujet l'analyse bien connue de Jakobson). D'où l'effet lancinant de fermeture issue de la composition spiralée du texte.

Références picturales : la répétition d'une forme triangulaire effilée, reproduisant la même direction, dans Le Lac aux Voiles d'Ozenfant,

le parti que Morin tire de la répétition des vagues en photo.

 (*) Cf Leynaud, extrait de Poèmes Chinois :

"L'eau insensible de l'étang
 Décapite de temps en temps
 Les petits canards de l'étang
 Aucun n'y plonge en même temps".

Cf Lorca, extrait de Don Pierre à Cheval (1er étang), in Poésies, t. 2, ed. Gallimard, p. 47.

(**) Cf Jean Daive, extrait de Le cri-cerveau :

"Alignements de terres
 transparentes
 derrière
 des ciels
 qui fusent et dérivent et s'effritent
 sous des fonds phosphorescents"

(***) Cf Guillevic, Mouettes, in Avec, ed. Gallimard, p. 33.

+ Le singulier généralisant

Terminologie retenue : singulier global, (expression des élèves)
Cf Guillevic , la mouette

Deux propositions :

- . procédé photographique appliqué au verbal : gros plan.
- . référence à la langue : cf "l'homme", "l'être humain".

b) Exemple d'une autre phase : la rupture

facteur de différenciation : contour
facteur de cohésion : relations

I. Contour

ou délimitation d'un intérieur par opposition à un extérieur. Fonction disjonctive.

en peinture : Klee (20), Manessier (21)
en poésie : recherche de formes closes dans les textes distribués depuis le début de l'expérience (Dossier grossi à chaque intervention). Recherches sur textes écrits.

Un essai de classification fait apparaître l'importance de l'espace du texte :

opposition Lorca (*), et Dhainaut, (**) : forme régulière /
forme disloquée.

rapprochement Guillevic (***) et Guillevie (****)

le tout de la strophe
opposés à Lorca

la forme ramassée des Haïkus

Cette observation de la forme d'un texte permet parfois des remarques très subtiles comme l'amorce de l'équivalence de dislocation spatiale et de dislocation syntaxique dans Dhainaut(*****) (deux premiers vers), comme les constantes de formes chez un poète, la pertinence d'une écriture, chez B. Noël, par exemple.

..../...
(*) Cf Lorca, Demi-Lune, in Poésies, t.1, ed. Gallimard, p. 129

(**) Cf Dhainaut, extrait de Huit poèmes d'avril, ed. Brandes 1977 Wissant, (voir pages précédentes)

(***) Cf Guillevic, Mouettes, in Avec, Ed. Gallimard, p. 33

(****) Cf Guillevic, Pays I "Seul trou dans le tissu (...)", in Sphère, ed. Gallimard, p. 49)

(*****) Cf Lorca

(*****) Cf Haïkus de Buson, "Un raccourci ;
pataugeant dans l'eau
des pluies d'été"

Yamei, et autres poètes japonais

Issa, "Vivants,
simplement cela, moi et
le coquelicot".

(*****) P. Dhainaut, extrait de Huit poèmes d'avril, ed. Brandes 1977
Wissant (Cf extrait p. 25)

Le rôle inducteur de la forme écrite s'hypertrophie parfois (Cf Calligrammes d'Apollinaire) ; nous avons évité les formes trop marquées et préféré proposer un poème de Dhainaut (*), moins figural et cependant apprécié comme tel. Les élèves ont noté l'équivalence sémantique - disposition ("haut", "droit", et verticalité) ("large" et étalement), l'opposition des majuscules du premier vers et le dernier vers isolé (faîte - triomphant, majestueux, etc - et racines - rejetées, invisibles, dans la terre).

2. Relations

comparaisons de discontinuités sonores et visuelles relevant de domaines différents.

. schémas de l'optimist (faits en classe de mer), et du parapluie (étude du parapluie faite en Eveil, utilisation de ce qui est affiché dans la classe,

rythme non codé de la bouée sifflante,
rythme codé du phare

et

. importance des silences, à la lecture du texte,
. importance des blancs dans le texte écrit.

→ c'est l'ensemble, pleins et blancs, qui crée le sens. On pourrait citer à ce sujet J.F. Lyotard, in Discours, Figure, ed. Klincksieck, p. 371, "... les blancs ne sont plus des signaux diacritiques, mais des interstices où la signification s'efface pour laisser jouer le sens. Ils ne se bornent plus à opposer (ou à contraster) ce qu'ils séparent, ils le diffèrent".

- à l'oral

. importance des groupes de souffle, mais le lecteur est un interprète.

. importance des éléments phoniques

un vers de Saint-John Perse : "écoute encore l'orage labourer dans les marbres du soir"

permet une mise en évidence d'échos sonores.

----- .. / ...
(*) P. Dhainaut, Le poème commencé, ed. Mercure de France, p. 135

" L'ARBRE EST UN CORPS

Si droit

Si

haut

D'abord

Que nul regard ne le mesure entier

Si large aussi

Que nul chant ne le parcourt ne l'exprime

En un seul mouvement solaire un seul embrasement

Corps de la terre

recherche d'effets identiques dans le texte de Lambersy (*) dit par l'enseignante, (dit et redit), et dans d'autres textes du dossier.

(travail très intéressant, mais qu'il serait trop long d'examiner).

[U] . comparaison de Lambersy (*) et de Dhainaut (**): le signifiant ne signifie qu'en relation avec un contexte.

3. Relations autres : Plaisir de la construction du jeu poétique

(brève synthèse d'un travail de cinq séances).

+ l'inattendu provoqué

En peinture : document de base, Magritte, Les vacances de Hegel 1958 (22) "curieux, bizarre, insolite, anormal" (1ère réaction)

Disjonction et convergence : contradiction bien vue, établie par la forme concave / convexe, transparent / opaque, retient l'eau / l'évite, rigide / déplié, etc.

relation métaphorique

relation synecdochique : le verre substitué à la pointe du parapluie

Double étude du parapluie au CM 2 : en Activités d'Eveil et en Poésie. Malheureusement, nous n'avons pu en faire une rencontre interdisciplinaire car les professeurs concernés appartenaient à des équipes pédagogiques différentes.

(*) Werner Lambersy

.../...

"fonte lourde de l'ombre
aux courbes
de fourneau familial

retrouvée enfin
cette respiration
d'arbre dans la plaine
ce souffle de môle
dans les mots

et le rythme irrégulier
de phare
dans les phrases différentes
de la solitude

près de la porte
le lait
presque bleuté
du chat".

(**) Pierre Dhainaut, extrait de Huit poèmes d'avril, ed. Brandes 1977, Wissant (Cf extrait reproduit dans les pages précédentes)

En poésie : métaphores : Eluard (*), Paz (**), Munier (***).

Disjonction saisie en tant que concomittence : Haïkus

Recherches de rapprochements "inattendus", nombreux exemples relevés par les élèves.

Créations de textes par les élèves : Cf documents annexes :
1 - 2 p.

. Globalisation : succession ~ simultanété

En peinture : Magritte, L'Empire des Lumières (23), Le Salon de Dieu (24)
En poésie : mise en évidence de l'opposition récit (succession)
poésie (simultanété)

Textes d'appui : récit oral fait par les élèves (match de football), Lambersy (Cf page précédente), P. Dhainaut (Cf page précédente) B. Noël (****) et Jaccottet (*****)

----- .../...
(*) Eluard, extrait de La Rose Publique, in La Jarre peut-elle...
Ed. Gallimard, p. 129

"Un bel arbre
Ses branches sont des ruisseaux
Sous les feuilles
Ils boivent aux sources du soleil
Leurs poissons chantent comme des perles"

Eluard, extrait de Capitale de la Douleur, Ed. Gallimard, p. 1 28

"Un oiseau s'envole ...
Il n'a jamais craint la lumière,
Enfermé dans son vol
Il n'a jamais eu d'ombre..."

(**) O. Paz, A Uxmal, "Reliefs", in Liberté sur parole, Ed. Poésie
Gallimard, p. 41

(***) Roger Munier

"Nuages,
Une laine grise et lente en passage"

(****) B. Noël, extrait de L'oiseau de craie, in La face de silence
Ed. Flammarion, p. 72.

"bonjour du sel
quand la mer se retire
pluie blanche
sur le coeur de l'été
oeuf très lisse
au panier de l'amour

quelle ville coulée
entre nous sous l'écume
quelle litière d'algues
au fond de nos mémoires".

(*****) Ph.Jaccottet, "La terre tout entière visible", in Airs,
Ed. Gallimard, p. 48.

. Globalisation : dédoublement ~ concentration : congruence

En peinture : Magritte, Le Faux Miroir (25) (26) (27).

Les titres sont toujours donnés après avoir pu établir un fonctionnement de l'oeuvre considérée. Ici, on atteint l'autre fonction du miroir. Autre, comparée au "dédoublement", (Cf 1ère phase de la modulation du discours, § 1).

En poésie : B. Noël, O. Paz, Schehadé (*).

Conclusion : L'art et la poésie ont le pouvoir de re-crée le monde, d'établir d'autres relations.

4. Pouvoir du signe.

Réflexion soutenue par les tableaux de Magritte, Ceci n'est pas une pipe (28, 29, 30, 31).

Si pour le peintre, "Les images ne signifient rien, elles font penser" (°) ; le signe verbal, lui, est arbitraire, et ce sont pourtant ces fictions qui produisent du réel (pensé) mais elles ne remplacent jamais l'objet concret.

Telle est en résumé, et en d'autres termes, la conclusion des élèves. Toutefois, on ne peut s'empêcher de rapprocher leurs propres termes (°) de propos d'adultes, même si la dimension du mot "signifient" n'est pas tout à fait la même.

"L'image est un leurre qui, dès qu'elle inspire le spectateur, redevient ce qu'elle fut - c'est-à-dire l'objet mental. Il y a un aller-retour, avec une double métamorphose ... Décidément les images ne signifient rien, sauf pendant le peu de temps où elles nous donnent à penser !" in B. Noël, Magritte, ed. Flammarion.

 (*) B. Noël, extrait de L'oiseau de craie, in La face de silence
 Ed. Flammarion, p. 71, in Extraits du corps, ed. 10/18,
 p. 107.

le ciel est creux
 les saisons se mêlent sur ta hanche
 et le grand tournesol
 dêvet son immobilité
 demain n'est qu'un galet
 au désert du silence"

O. Paz "Plein Soleil : L'heure est transparente
 Si l'oiseau est invisible
 Nous voyons la couleur de son chant"

G. Schehadé, extrait de Poésies, Ed. Gallimard, p. 66 :

" Il y a des jardins qui n'ont plus de pays
 Et qui sont seuls avec l'eau
 Des colombes les traversent bleues et sans nids
 Mais la lune est un cristal de bonheur
 Et l'enfant se souvient d'un grand désordre clair".

II° - REMARQUES D'ORDRE PEDAGOGIQUE CONCERNANT LE POINT II.

On remarque que les situations d'enseignement, dans ce point II peuvent se classer en deux catégories :

1) Les élèves sont mis en présence de documents qui leur permettent de découvrir une progression d'ensemble. Ex. 2.1., du figuratif à l'abstrait. Dans ce cas, l'enseignant :

- a ordonné les diapositives selon les critères qui lui semblaient les plus adéquats à l'objectif
- a donné le minimum d'instructions, les a reprises pour chaque diapositive
- a apaisé les discussions, ou relancé le débat en relevant une proposition passée inaperçue
- s'est aussi donné le droit d'être un participant modéré des discussions.

Dans ce cas, l'impulsion magistrale est avant tout sous-jacente, mais les élèves ne prennent conscience du sens du travail qu'à la fin de la séance.

2) Les élèves sont mis en présence d'un document qui sert de base à la découverte de l'objectif de la séance. Ex. 2.3. b) 3, l'inattendu provoqué.

Dans ce cas, le rôle de l'enseignant est plus "visible". Alors, pour contre-balancer le rôle du maître, nous avons associé les élèves à notre projet, en sculignant ou en leur faisant trouver, aussi souvent que possible, sans que ce soit fastidieux, les raisons de nos recherches, l'intérêt que pouvait avoir une question, non pas sur l'ensemble d'une séquence, mais sur les articulations de la séquence.



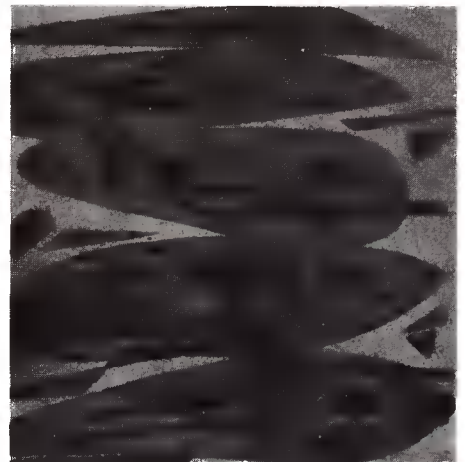
(19) Fleur de Sel :
Photo Paul Morin



(18)



(20) Hammamet,
Mahomet et la mosquée
Photo de Klee



(21) Morte eau :
Photo de Manessier

ANNEXE - DES TEXTES

. Guillevic

"Eglise de Carnac
 Qui est comme un rocher
 Que l'on aurait creusé
 Et meublé de façon
 A n'y avoir plus peur".

Guillevic

"Entre le bourg et la plage
 Il y avait sur la droite une
 fontaine
 Qui n'en finissait pas
 De remonter le temps".

Lorca "Demi-Lune

La lune s'en va sur l'eau
 Comme le ciel est serein !
 Elle fauche lentement
 Les reflets du fleuve ancien
 Tandis qu'une jeune branche
 La prend pour miroir à main".

. Lorca

"Dessous l'eau
 Restent les paroles
 Et sur l'eau
 Une lune ronde
 Se baigne
 Faisant envie à l'autre
 Si haute !
 Un enfant
 Sur le rivage
 Voit la lune double et dit :
 La nuit, joue-moi des cymbales !"

. Guillevic "Mouettes

Pour elles c'est la faim
 L'espace de la faim

Et le temps de crier
 L'espace avec leur faim,

Le temps de promener
 L'espace dans leur faim,

D'accompagner la mer
 De maudire la mer

Qui ne sait pas borner
 L'espace ni la faim"

. Guillevic

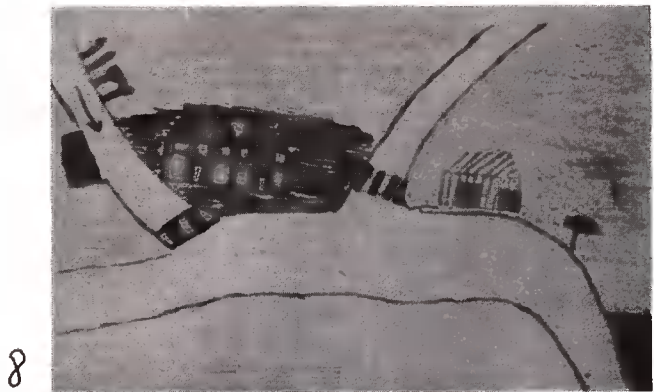
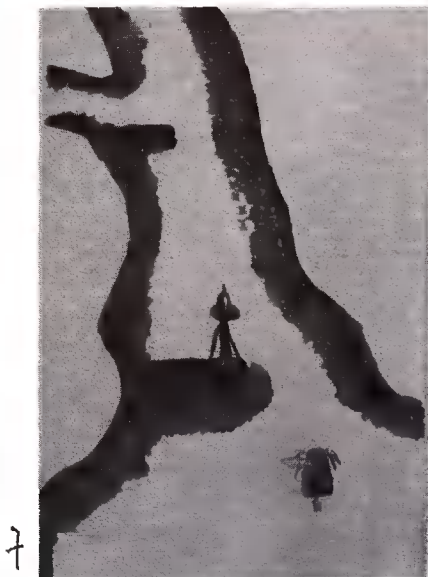
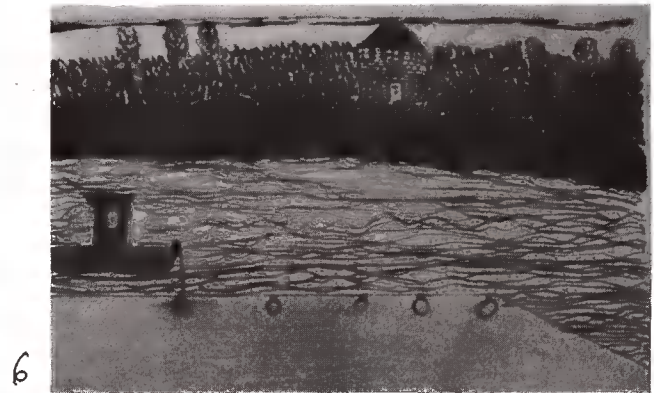
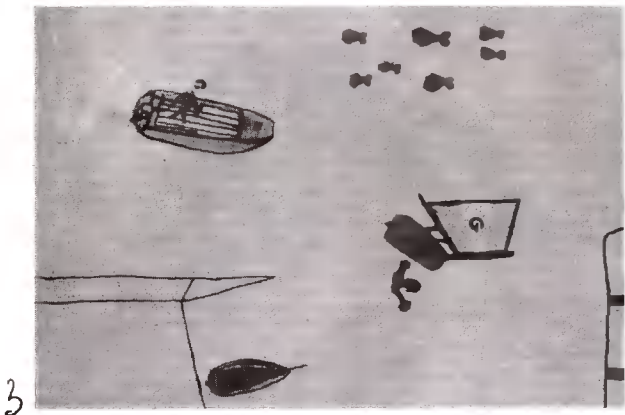
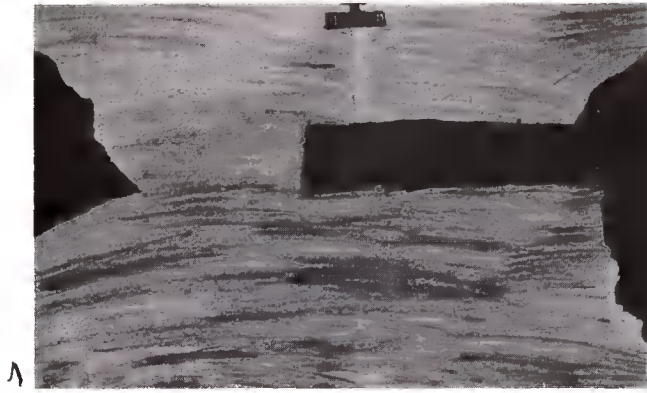
"Seul trou dans le tissu
 De silence et d'eau lente
 Où rien n'osait bouger,
 Au bord d'un bras de mer,
 La mouette aux yeux frêles
 Déchiquetait sa proie".

O. Paz "Reliefs

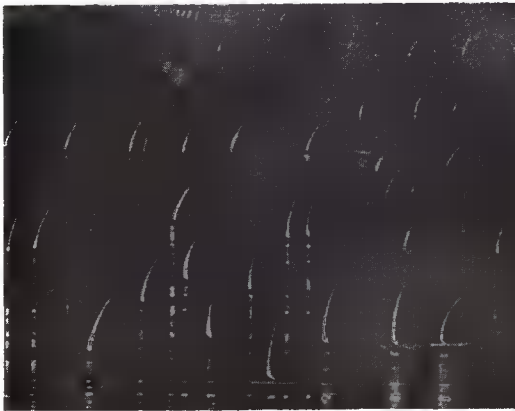
La pluie aux pieds danseurs, aux longs cheveux,
 Les chevilles mordues par la foudre,
 La pluie descend accompagnée par les tambours :
 Le maïs ouvre les yeux et croît".

Jaccottet

"La terre tout entière visible
 Mesurable
 Pleine de temps
 Suspendue à une plume qui monte
 De plus en plus lumineuse".



La notion de paysage
DESSINS D'ELEVES CM2



9



10



11



12

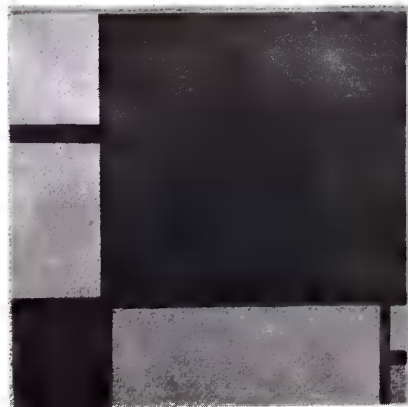


13

*Le texte et l'œuvre
picturale*



15



16



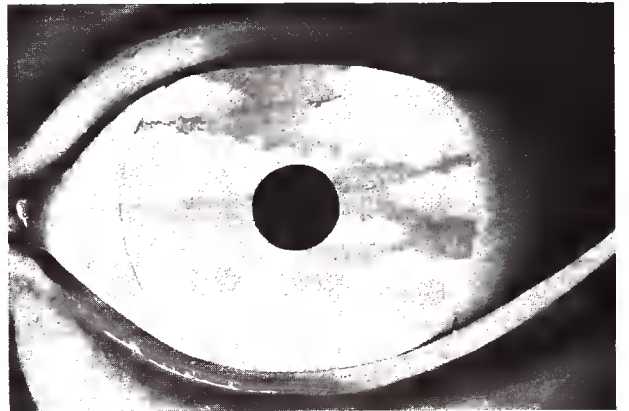
14

Le texte et l'oeuvre

picturale

22

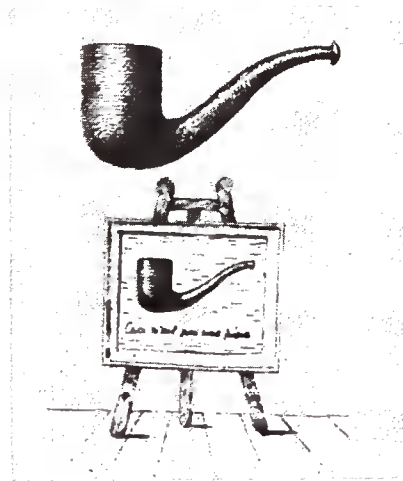
26



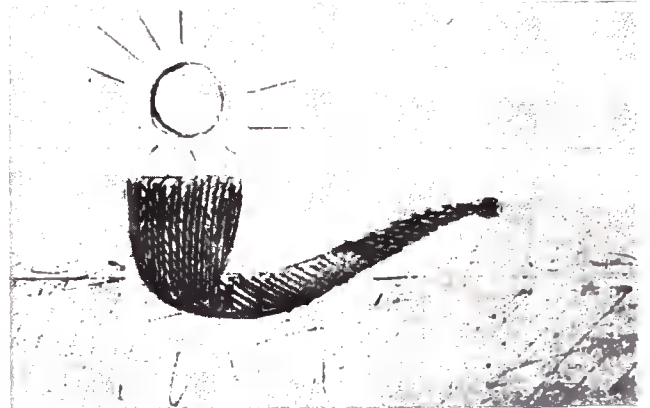
24



28



29



la pluie
la pluie
la pluie
on voit des parapluies
qui tombent sur les parapluies
est pleine d'eau

quand il y a de la pluie
il y a de la pluie
la rivière! la rivière!
la pluie! la pluie

La pluie! la pluie! c'est toujours la pluie!

Le parapluie et le verre
Le parapluie se bombe pour arrêter l'eau il se bombe pour montrer sa

force

Le verre se creuse n'est pas prétentieux comme son ennemi le parapluie

Arvier

Petits bruits...

I'indendent

Caulent et

tombent

DOCUMENTS

ANNEXES . 1 .

TEXTES D' ELEVES .

CM₂

en cascade ... s'évaporent

et disparaissent

dans les creux du verre...

et se noient...

Mais pourquoi?
!!!

COURS PREPARATOIRE

L'expérience faite au CM 2 étant antérieure à celle du CP, nous avons cherché à projeter l'objectif, la démarche, et certains sujets de l'une sur l'autre (Cf Objectif N° 3), tout en les adaptant à l'âge des enfants et à quelques contraintes (comme le calendrier, par exemple. Cf. Modalités de l'expérience).

Brièvement, quel en est l'apport pédagogique, compte tenu des choix délibérés que nous avons faits ?

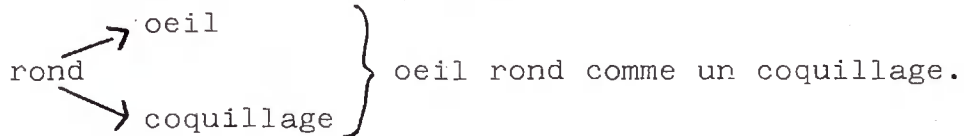
I. CHOIX DES VARIABLES (liées à l'âge des élèves et au temps limité de l'expérience)

1.1. La lecture du réel se fonde sur :

a) des observations dispersées permettant, par exemple,

- des rapprochements par contiguïté réelle (algues/eau, etc)
- par contiguïté apparente (ciel/mer, etc)
- des qualités similaires d'objets différents, en vue d'un investissement, métaphorique ou analogique, en langue,

Ex :



b) des relevés d'indices, afin de voir le mouvement par l'effet de X sur Y.

Ex :

ripplemarks \longleftrightarrow vent sur le sable
 sens inversé des algues à marée descendante \longleftrightarrow direction du vent

c) La notion de paysage selon deux variables :

- le temps

Comment se présente le rivage opposé, qu'on a en face de soi et qui est devenu familier, à divers moments de la journée.

Cf les dessins de Loctudy le jour, Loctudy la nuit (1 et 2).

- l'espace

Représentation semi-schématique de l'Ile aux Rats, toute proche et connue (Cf plus bas), mettant en opposition vertical/horizontal, (vue de profil, vue aplanie).

1.2. La lecture de l'image

- Pas de lecture systématique en tant que mode d'expression, donc pas de reproduction d'oeuvres d'art, mais une initiation à l'image en tant que moyen de communication.

Travail mené sur des images d'un vécu commun : les photos et les diapositives réalisées, par l'institutrice, de la classe de mer ont été exploitées en vue (et au cours) d'une exposition, faite par les élèves, pour informer leurs parents - venus à l'école un soir - de ce qu'avait pu être le séjour. (Scènes d'intérieur et d'extérieur).

Les élèves se trouvaient, ainsi, dans une situation réelle de communication et pouvaient appliquer à l'image un processus de repérages d'indices semblable à celui des observations dispersées faites sur le réel :

Ex : qu'est-ce qui permet de voir si les enfants sur la barque partaient faire le tour de l'île ou en revenaient ? Les élèves s'appuient sur leurs souvenirs (qui était à bord ?) mais aussi sur des indices de mouvement (dans quel sens étaient la pagaie, le bateau, par rapport à la rive).

- Pas d'analyse systématique de dessins, collages, ou autres représentations visuelles des élèves : ces réalisations sont considérées comme produits, non comme moyens. Mais on constate que les élèves prendront eux-mêmes appui sur leurs oeuvres pour soutenir leurs productions orales.

1.3. La lecture des textes

Quelques textes dits par l'enseignant, un texte écrit présenté pour une sensibilisation à l'espace du texte.

2. REMARQUES ET COMMENTAIRES (Pourquoi, comment).

Etant donné l'âge des élèves, nous avons préféré soutenir les découvertes par la création, la réflexion sur cette création ne venant que d'elle-même.

Le rôle du pédagogue a donc été d'organiser les situations de telle sorte que les élèves aient pu établir des relations.

2.1. Exemple : Qu'est-ce qu'une île ?

Double direction équilibrante :

a) Imaginaire et connaissance : l'île aux rats

- nombreuses propositions imaginaires, depuis le tas de cailloux jetés là par quelqu'un qui a creusé un trou, jusqu'à une sorte de plateau qui flotte, en passant par une ligne à l'horizon, mais pas forcément une terre entourée d'eau, et pas forcément, non plus, isolée géographiquement de la terre, ni rattachée géologiquement au continent.

- connaissance par la vie sur l'île : tour de l'île à pied, tour de chaque île en bateau, l'île à marée basse, etc...

- mais comment représenter l'île aux Rats qu'on voit de l'île Chevalier ?

.../...

C'est alors, que pour certains enfants, la connaissance entre en conflit avec la perception. L'un d'eux, par exemple, éprouve le besoin de justifier sa décision :

"Je ne vois pas comment est l'arrière mais je suis obligé de la fermer parce que c'est une île".

L'imaginaire s'est estompé, ou plutôt une certaine représentation imaginaire a été effacée par la connaissance. Et le problème est de s'appuyer sur la connaissance pour accéder à un autre palier de l'imaginaire qui peut être la poésie.

b) Connaissance et imaginaire "Iles" de Cendrars (3) (*)

- Les élèves viennent d'envisager le profil de l'île, qui a été finalement dessiné sur un calque. On leur distribue le poème de Cendrars, photocopié.

Certains essaient de le lire. Tous reconnaissent le mot "îles". Puis ils jouent avec les deux feuilles, et certains font glisser le calque sur le poème. Ils découvrent alors l'analogie entre le contour du texte et le contour de l'île, le jeu entre le mot et la forme du texte écrit, l'imaginaire se déplace.

Nous avons choisi à dessein ce poème pour les répétitions du mot "îles" perceptibles même aux moins habiles en lecture, et pour sa forme porteuse de sens sans toutefois s'imposer comme un poème-dessin.

Les élèves qui ont saisi parfaitement l'équivalence, qui ont vu le pouvoir de la forme, ont d'ailleurs tenté de l'accentuer en créant des textes idéographiques. Cf. documents annexes. (12 ont essayé, 4 ont réussi).

L'espace du texte semblait si important à quelques uns qu'ils se sont étonnés que la maîtresse puisse le dire sans regarder le texte.

Après leur découverte, et seulement après, la maîtresse a montré un calligramme d'Apollinaire, "Me voici au bord de la mer" (Poèmes épistolaires in Apollinaire, "Oeuvres poétiques", Ed. Biblio. de la Pléiade, p. 825.).

CONSTATATIONS :

1. L'examen du texte du perroquet est particulièrement intéressant car l'enfant a croisé le texte selon une disposition horizontale et verticale correspondant à l'opposition sémantique (4).

Le texte du bateau, lui, donne au "f" une valeur de mât. (5).

Quant à l'oiseau, si le tracé est visible sous le texte ce n'est que pour mieux écrire.

2. Quelques élèves, au CP, passent de la connaissance à l'imaginaire, et inversement, en ayant conscience du glissement.

.../...

(*) Tous les chiffres entre parenthèses renvoient aux Documents Annexes CP, p. 45

2.2. Deuxième exemple, Le soleil et la mer

C'est aussi la situation de création qui amène un petit groupe de 5 élèves à une réflexion critique.

Les élèves regardent la mer, il y a du soleil. Dans un carton, tout ce qu'il faut pour dessiner, ou découper. Comment représenter ce qu'on voit ? Ils décident de faire un collage : un soleil rond, en papier doré, au haut d'une grande feuille bleue, des rayons en papier argenté, des vagues en secteurs de cercles de papier doré et argenté, deux tronçons de plumes - recherchées sur la grève - pour représenter des oiseaux.

De nombreux commentaires accompagnent l'action, comme : "le soleil fait gicler ses rayons et éclabousse sa lumière électrique sur la mer", plaisir et ivresse verbale.

Ce qui a retenu notre attention :

Les enfants accueillent un adulte dans leur jeu, mais quand l'adulte propose le vers d'Octavio Paz,

"La mer combat au loin avec des épées et des plumes", la discussion commence. Les enfants "analysent" le vers pour le réfuter, en s'appuyant sur ce qu'ils voient, ce qu'ils font.

Ils rejettent successivement :

- . les plumes, car elles n'ont rien à voir avec l'eau, elles représentent la vitesse des oiseaux, comme des flèches.

- . au loin, car c'est près.

- . combat : non, ça ne va pas, (il est vrai que la mer est justement très calme) ; ils repoussent toute idée de violence, cherchent des termes amicaux, retiennent "se parlent". Donc les vagues, sur leur tableau, se parlent aussi,. Ils passent ainsi du vers de Paz, à la réalité, au tableau, et retiennent une phrase de l'un d'eux comme étant tout à fait ça :

"Quand l'eau bouge sous le soleil, on dirait que les vagues en aluminium se parlent" (J.Y.).

REMARQUES :

Nous pensons avoir, là, un exemple d'associations verbales "travaillées", par opposition à des néologismes charmants et imagés comme "ce matin, l'île s'est dénoyée", parce qu'elles opèrent des mouvements de translation entre le réel, le réel imaginé, l'image analysée.

Nous pensons également qu'il pourrait y avoir un réinvestissement de lecture d'un texte poétique faite quinze jours plus tôt et ayant débouché sur un collage. Deux strophes d'André de Richaud, et tout particulièrement les vers : "et la mer et le monde
se parlent bien souvent".

Mais ici la situation est plus complexe.

../...

Tous les enfants ont, par ailleurs, réalisé des créations diverses nous permettant de croire, qu'à des degrés différents, chacun a approché la métaphore, et senti que la forme participait au sens, comme le montrent les os de seiches décorés, devenant personnages (6) ou poissons (7), les compositions décoratives et leurs commentaires (8, 9). On peut aussi relever l'attention que les élèves ont portée à la composition d'affiches pour l'exposition : mise en page, types de caractères, photos et légendes (documents non reproduits).

Il semblerait que les observations du réel aient favorisé l'expression artistique et verbale.

On constate aussi que les élèves à l'aise en lecture sont également plus à l'aise dans toutes ces activités.

FORMATION DES MAITRES

Application faite au cours d'un R 6 (*) selon trois directions :

1. En s'appuyant nettement sur le travail réalisé au CM 2. Lecture : textes, images.
2. En considérant que la création favorise les découvertes : créations verbales des stagiaires à partir de tâches étranges, colorées, de parfums aussi.
3. En liant poésie et gymnastique, (à l'intérieur d'un travail interdisciplinaire englobant d'autres activités de français), pour établir une relation entre :
 - a) le mouvement, les formes, le verbal.
 - b) la relaxation et le poème dit.

Remarques, point 3 :

- a) le professeur de français participe, comme un stagiaire, au travail d'E.P.S
- b) utilisation d'enregistrements de textes poétiques :
 - . un extrait (le début) de "La Ralentie", de Michaux, dit par Germaine Montero, ec. BAM. Mais le bruitage est dispersant,
 - . il nous est apparu préférable de faire notre propre enregistrement sur bande magnétique. Nous avons choisi de dire un poème très récent d'Andrée Chedid, "Sommeil contradictoire", ed. Brandes, 1978.

Deux objectifs :

1. Voir si la poésie est favorable à la décontraction. A quelles conditions ?
2. Faire faire ensuite des enregistrements aux stagiaires afin d'analyser l'importance de l'interprétation, de la voix, de la diction, des conditions techniques. Faute de temps, nous n'avons pu aborder ce point 2 par la pratique. Nous nous sommes limités au commentaire de notre enregistrement.

(*) Stage de recyclage de 6 semaines. Cf Documents Annexes F.M. p.45

Le perroquet me pourra pas
 il s'échappera
 Le perroquet me pourra pas non
 être marchera dormira
 Le perroquet me pourra pas sauter
 il dans dans
 Le perroquet pourra pas crier
 gouverner la sa
 Le perroquet me pourra pas
 bien cage cage

Le sea teau a voiles
 s'élève des vagues qui
 ballent comme de l'aluminium

(5)

» Iles

Iles
 Iles
 Iles où l'on ne prendra jamais terre
 Iles où l'on ne descendra jamais
 Iles couvertes de végétations
 Iles tapies comme des jaguars
 Iles muettes
 Iles immobiles
 Iles innoubliables et sans nom
 Je lance mes chaussures par dessus bord car je voudrais
 bien aller jusqu'à vous.

B. Cendrars "

TEXTES D'ELEVES CP

DOCUMENTS ANNEXES

C.P.

(3)

DOCUMENTS ANNEXES F.M.

Bouquet cinétique

FLEURS ONDULATOIRES
 dont le feuillage moiré
 sans jamais les reprendre
 les poursuit à l'infini



CORPUSCULE

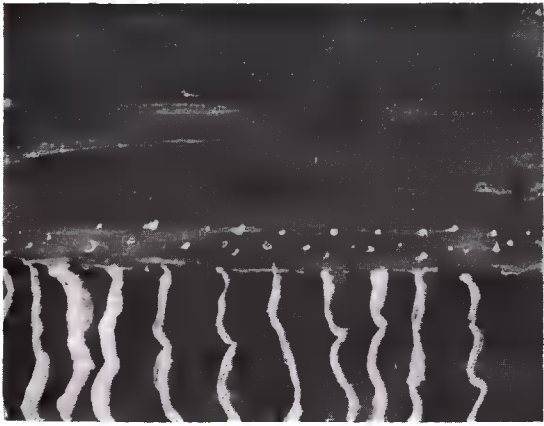
ÉTOILE EXPLOSIVE

PROJETÉE

VERS

DES IONS IMBÉCILES

1



2

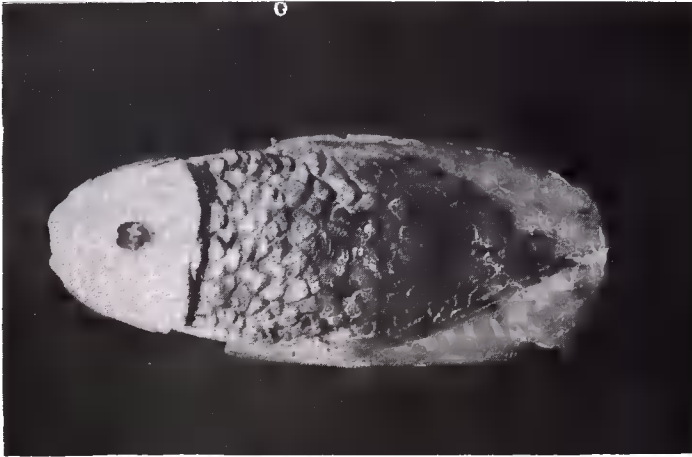


10



9

6

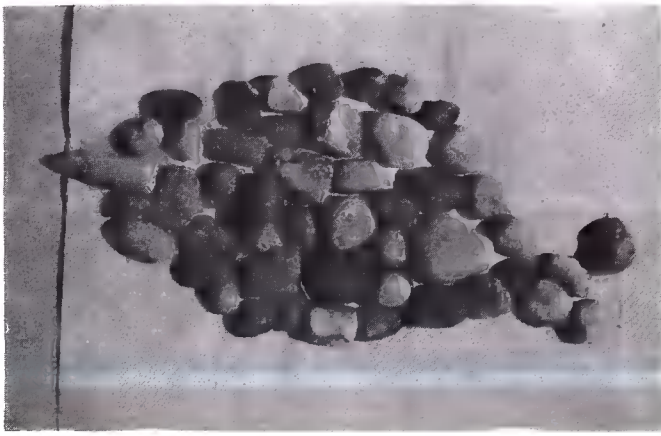


7

"On dirait que le poisson nage dans les arbres." J.-Ph.



6



8

"Un poisson à bec de suppositoire!" P.-Y.

COMMUNICATION POETIQUE ET SCIENTIFIQUE A L'ECOLE ELEMENTAIRE

"Le mouton et la laine" : récit et analyse
d'une activité réalisée dans un CE 1 de
l'équipe expérimentale de Tarbes.

Karine LAPLANCHE
Institutrice de CE 1 (Ecole
d'Application Th. Gautier à Tarbes)

Jacqueline SAINT-JEAN
P.E.N, animatrice de l'équipe
expérimentale de Tarbes

Françoise SUBLET
P.E.N, E.N.F Toulouse ; responsable
du groupe "Approche poétique de la
langue".

Depuis les journées nationales de Toulouse, (29, 30 mars 1978) le groupe "Approche poétique de la langue" s'est donné une nouvelle tâche : cerner les problèmes de la communication poétique : étude de son fonctionnement, et de ses relations avec la communication scientifique, dans les discours des élèves et des maîtres.

Il s'agit bien de la suite de l'évolution de ce groupe depuis 1970 :

- 1970 :

On l'appelle "Groupe-Poésie" : on s'y occupe surtout de faire et de décrire des actions d'innovation qui rendent la poésie présente dans les classes "rénovées" (*).

- 1972 :

Ce groupe s'appelle "Poésie-Créativité". Il continue les actions d'innovation, mais il s'occupe aussi de la recherche-validation : l'I.N.R.P lui demande de fabriquer des épreuves pour voir si, dans le domaine de la créativité verbale et de l'approche poétique de la langue, il y a des différences significatives entre classes "rénovées" et "non renovées".

- 1974 :

Changement de nom, le groupe devient "Approche Poétique de la langue". Nous nous centrons sur l'étude du fait poétique dans les textes d'enfants (approche linguistique surtout : Cf Repères n° 37 et 38 (**)). Recherche achevée en 1976, en partie du moins. Nous commençons la rédaction des Commentaires du Plan de Rénovation : "Activités Poétiques" (achevés en 1978) (***).

.../...

(*) selon les options du Plan de Rénovation

(**) disponibles gratuitement

(***) à paraître dans la Collection INRP - NATHAN, Plan de Rénovation.

- 1977 :

Ce groupe a besoin de revenir à des actions de recherche-innovation, et en 1978, nous formulons donc ainsi notre nouvelle tâche :

" - cerner les problèmes de la communication poétique : étude de son fonctionnement, et de ses relations avec la communication scientifique dans les discours des élèves et des maîtres.

- De façon plus précise, pour l'année à venir, questions à aborder :

1. Quelles sont les relations entre discours scientifique et poétique ?

2. Quels cheminements entre ces deux types de discours :

- Comment passe-t-on d'un moment où les deux discours sont indifférenciés, au moment où ils se différencient, et se séparent ?

- Quelles sont les interventions qui ont permis cette différenciation progressive : faites par qui, de quelle nature, à quel moment ?".

Et nous commençons donc cette année cette nouvelle recherche-innovation : nous nous trouvons en fait devant des problèmes théoriques et pédagogiques importants, lorsque nous avons à analyser des documents de classe. Aussi avons-nous décidé de commencer par étudier tout particulièrement un document écrit par Karine Laplanche, où elle décrit une activité réalisée dans sa classe au cours de l'année 1977 - 1978. Nous avons mené cette étude collectivement, au cours de journées de rencontre académiques à Toulouse (31 mai et 1er juin 1978). Cet article est donc en fait le produit d'un travail collectif ; on y retrouvera :

- Le récit fait par la Maîtresse, Karine Laplanche,

- L'analyse collective de notre groupe mêlée à nos propres réflexions.

Article incomplet dans la mesure où Jacqueline Saint-Jean s'est proposé de faire plus tard une analyse des textes produits par les enfants, au cours de cette activité.

LE MOUTON ET LA LAINE EN CLASSE DE CE 1 (Karine Laplanche)

Lors d'une recherche sur les plaisirs et les dangers de la neige, nous avons lu : "Chanson d'un berger surpris par la neige" de Paul Fort.

Le lendemain, le journal local relatait, dans les faits divers, le sauvetage de 80 moutons bloqués par la neige en vallée d'Aure. Le poème devenait réalité...

Les élèves veulent aussi faire un texte sur les moutons des Pyrénées : ils ont en effet l'habitude d'écrire après l'entretien (ex : journal de la classe). Une première phrase est lancée :

../...

"Les moutons des Pyrénées ont de la laine toute douce comme la neige".

Le texte s'est arrêté là. Les enfants se rendent compte qu'ils ne savent rien sur les moutons. Une liste de 50 questions est établie et il y en aura d'autres. Voici les 10 premières telles qu'elles ont été immédiatement enregistrées au tableau : cela donnera une idée de leur formulation.

1. Que mangent-ils? dans quoi ? quelle quantité ?
2. Combien de temps vivent-ils ?
3. Où vivent-ils ?
4. Comment on leur nettoie les pattes ?
(Jean-Michel a une tante qui élève des moutons : il nous apprend qu'elle leur donne du sel)
5. Comment on fait du sel ?
6. Les moutons ont-ils des sabots ?
7. Comment ils naissent ? Combien pèsent-ils ?
8. Combien mesurent-ils ?
9. Il paraît qu'on les marque : comment les marque-t-on ?
10. Avec quoi est-ce qu'on les tond ?

Jacqueline Saint-Jean a regroupé l'ensemble des questions dans le tableau suivant (les chiffres indiquent le nombre de questions posées) :

NAISSANCE (8,9)	VIE / COMPORTEMENT (11, 12)	NOURRITURE (3)	ANATOMIE (3)
<ul style="list-style-type: none"> - Comment ? - Taille, poids, - Couleur du bébé, - Age de procréer, - Saison - Lieu - Alimentation du nouveau-né - Durée de grossesse 	<ul style="list-style-type: none"> - Age pour marcher - pour brouter, - Durée de vie - Milieu de vie - Sommeil - Sortie, horaires - Maladies - Toilette 	<ul style="list-style-type: none"> - Nature, Quantité - Récipient - Boisson - Saison des foins 	<ul style="list-style-type: none"> - Sabots ? - Couleur des yeux ? - Couleur
<p>PRODUCTIONS (8)</p> <ul style="list-style-type: none"> - La "marque" : comment ? - La "tonte" : quand, comment, combien de temps . - La laine : lacage, utilisation 		<p>SENSATIONS, EMOTIONS, CARACTERE (10)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ont-ils froid, peur, mal ? - Ont-ils envie de s'échapper ? - Ont-ils des accidents ? - Sont-ils paresseux, méchants ? 	
<p>Ce classement, rapide, montre une dominante affective forte des questions (naissance, émotions...) : peu de questions sur l'anatomie par exemple.</p>			

On pourrait d'ailleurs se demander si certaines des questions ne sont pas aussi une projection de questions que les enfants se posent sur eux-mêmes.

.../...

A. PREMIERE PHASE D'ACTIVITES EN CLASSE

Les enfants apportent des documents : des images, des albums, des informations recopiées sur des encyclopédies, des livres, mais aussi des échantillons de laine, des peaux de mouton, un estomac de mouton, des ciseaux (forces) pour tondre.

Activités d'éveil : l'estomac du mouton, les ruminants, la transhumance, la tonte, les différentes étapes de la transformation de la laine. Mais cette transformation de la laine, malgré les documents (échantillons de laine à chaque étape de la transformation) les diapositives, les schémas, garde son mystère, et le désir de voir des moutons vivants grandit.

B. VISITE CHEZ UN ARTISAN TISSERAND

Cette dame file au rouet.

1) Dans l'atelier

Elle leur montre une toison, des peignes, des colorants, et enfin s'assoit à son rouet. Les enfants sont fascinés par le mouvement et la transformation de la nappe en fil. Dans le fond de l'atelier, deux personnes travaillent sur des métiers à tisser.

2) En classe

Les élèves dessinent (les dessins sont très colorés), puis racontent par écrit ce qu'ils ont vu (Cf. Textes d'enfants série 1)

La lecture du poème "La chanson du rouet" (Leconte de Lisle), leur a donné des envies de rythmes, rythme de la pédale, et d'expression corporelle, mouvements circulaires.

N.B Ces dessins sont destinés (ainsi que les textes), à un album pour les parents.

C. VISITE D'UNE BERGERIE ET D'UNE CARDERIE

1) La bergerie à Bénac

Les enfants ont la joie de voir une centaine de moutons dans leur bergerie, et des agneaux, dont deux nouveaux-nés. Ils peuvent caresser deux moutons apprivoisés. Ils posent des questions au berger.

2) La carderie à Saint-Pé de Bigorre

Au bord du Gave, une vieille usine tenue par une jeune femme seule : elle lave, sèche, carde, et peigne la laine pour faire des couvre-pieds à l'ancienne. Les enfants sont intéressés par :

- l'énorme quantité de toisons marquées,
 - le bassin circulaire où la laine est rincée
 - l'essoreuse actionnée par la force hydraulique avec un système d'engrenage et de courroies.
 - le séchoir : grande armoire métallique dans laquelle circule bruyamment de l'air chaud.
- .../...

- le "loup", machine à déchiqueter la laine en flocons,
- la machine à peigner constituée par une série de rouleaux munis de petites dents, et qui transforme la laine en masse légère et gonflée.

D. LES TRAVAUX EN CLASSE

1. Un travail d'équipe pour l'élaboration d'un album
2. Un travail de structuration du temps

Chaque élève fait une "photo-flash" en dessinant sur sa feuille un moment précis de la sortie, puis les dessins sont reclassés collectivement dans l'ordre chronologique. Les élèves complètent leur dessin par un texte et des bulles, pour faire une bande dessinée.

3. Un travail sur les impressions sensorielles.

L'expression spontanée des enfants voyant se dérouler la nappe de laine leur avait fait dire : "j'aimerais me rouler dedans".

En classe, nous avons rappelé cette sensation de douceur.

Lecture du poème de Supervielle,

"El Alba

Couvertures de laine
 Sur un corps de poète
 Un mouton met sa tête
 Sur le bord de mon lit
 Avec ses yeux de verre
 A-t-il passé les mers
 Ou descend-il du ciel
 Foncé de l'Argentine ?"

Lecture aussi d'un poème de
 Tristan Tzara :

"d'une enfance tendrement
 je dis la laine
 la main dans la main
 ma voix perdue".

D'autres images s'associent à la nappe de laine : une couverture moelleuse, un manteau, une fleur de laine, un nuage de coton, les cheveux blonds de Christophe, de la neige, un agneau, de la mousse, de la barbe à papa etc...

Les enfants reprennent individuellement ces images pour en faire de petits textes (Cf textes d'enfants série 2).

4. Avoir un mouton à soi

Rappel des émotions éprouvées pendant la sortie. Ils ne connaissent que la joie et ne savent pas très bien ce qu'est une émotion. Nous essayons de définir d'autres émotions par un jeu oral faisant intervenir les moutons.

"La joie, c'est un mouton qui ..."

Quelques exemples proposés par les enfants :

"La joie, c'est un mouton qui naît, c'est un mouton qui monte sur un vélo..."

"Le plaisir, c'est un mouton qu'on peut prendre dans ses bras, c'est se coucher sur un mouton".

.../...

"La peur, c'est un mouton qui meurt, un bélier qui fonce".
 "L'étonnement, c'est deux cents moutons, mille moutons".
 "La tendresse, c'est un papa mouton qui lèche son agneau".

Lecture du poème : "MOUTON NOIR

Triste mouton noir
 Ton oeil tiède et doré me regarde
 Ton oeil trop doux, ton oeil mélancolique
 Car je vois bien maintenant que tu connais mon âme
 Et tous les liens de tous mes secrets se sont
 brisés pour toi
 Tendre et triste mouton noir".

P. de Mandiargues ("L'âge de craie", Gallimard)

A partir de la structure du poème, les enfants, individuellement, "parlent" à leur mouton en expression écrite. (Cf textes d'enfants Série 3).

5. Création d'un conte collectif

"Les aventures de Matelot" (déformation de "matelas").

- Les 3 premiers chapitres sont élaborés collectivement.
- Le 4ème et 5ème par petits groupes de 4 à 5 élèves.
- Le dernier individuellement.

====

TEXTES SERIE 1

La promenade :

Ce matin, nous sommes allés dans un magasin où il y avait une dame qui nous a dit comment on faisait la laine. Elle s'est assise devant un rouet et nous a fait voir comment elle le faisait. Elle appuyait sur une pédale qui faisait tourner la roue. Avec ses doigts, elle faisait la grosseur de la laine. Elle nous a dit aussi que ce n'était pas la peine de tuer le mouton pour avoir sa toison. Elle nous en a montré une d'un mouton qu'on n'a pas tué. Il y avait des dames qui tissaient le fil pour faire du tissu. (Christophe).

La visite de ce matin :

La dame nous a montré une toison, mais il y avait pas la peau, ça tenait tout seul grâce aux écailles et à la graisse. Si elle met un peu de poudre verte, trois heures après la laine est verte après on la file, ça a l'air très compliqué mais ce n'est pas compliqué. Avec ses doigts elle tire très peu de laine et le fil est fin, si elle prend plus le fil est plus gros. (Nathalie)

La laine des moutons :

Un matin avec la maîtresse on est allé au Jardin Massey, pendant que 10 enfants sont allés dans un magasin où on tissait, mais ce n'était pas nous qui tissions. Quand le mouton a froid pendant

.../...

l'hiver, sa toison pousse, et quand le mouton a trop chaud, pendant l'été, le berger tond la laine du mouton. Ensuite une dame l'achète, mais pas toute propre, elle l'achète toute sale. Elle le lave d'abord, ensuite elle la peigne avec des brosses qui font tomber les trois-quarts des saletés. Ensuite elle file la laine avec une machine d'autrefois qui s'appelle un rouet. Ca faisait de la grosse laine pour faire des manteaux, des bonnets, des écharpes. (Nathalie U.)

Le magasin :

On a vu un magasin de mouton. Elle nous a montré comment on faisait la laine avec une machine grande elle pouvait même faire des pulls, des manteaux, de tout, elle pouvait même fabriquer des animaux mais pas des animaux vivants, des animaux en laine de mouton, mais quand elle fait quelque chose c'est mignon. Moi un jour je ferai un mouton et ce jour-là je le ferai bien... quand je vais être grande, je pourrai être comme cette dame, être dans un magasin comme cette dame je pourrai faire la même chose... (Nicole)

====

TEXTES SERIE 2

Dans un manteau de laine
petit mouton
a bien chaud, chaud.
La neige est douce
comme du coton
le coton est doux
comme un mouton
le mouton est doux
comme de la mousse
le nuage en coton
le mouton l'aime
l'aime beaucoup.

(Nathalie L.)

Cécile
fait du fil
Hélène
tisse la laine
Christophe
coupe l'étoffe
et Frédéric
coud la tunique

(Tous)

doux comme un agneau
doux comme un mouton
doux comme une fleur en laine
doux doux
comme de la mousse
doux doux
comme de la neige
doux doux
comme du coton
comme des nuages en coton
une couverture moelleuse.

(Nicole)

Mouton blanc
O mon cher mouton blanc
Je vous aime mieux qu'une fleur
Et vous me donnez tout laine et fil
Et vous me faites des couvertures.

(Véronique)

Doux et chaud dans un manteau.
Doux comme un chat de neige et comme un nuage de coton.
Les cheveux de Christophe sont blonds comme de la neige.
C'est bien d'être dans le manteau du mouton.

(Marie-Claire)

.../...

Le bonhomme :

Un bonhomme de neige, doux comme une fleur en laine, doux comme un agneau
 Tient des fleurs en laine dans sa main,
 Il tricote de la mousse dans un manteau de coton. (Nathalie U.)

Un nuage est doux comme de la mousse
 Un mouton blond est de la couleur des cheveux de Christophe
 Une couverture moelleuse comme un nuage de coton
 Christophe est doux comme de la neige de laine. (Lionel)

Un mouton de laine
 Sur un manteau de aline, un mouton tricote de la laine douce et chaude
 Que fait-il ? Peut-être un bonhomme de neige ou un chien en laine
 Ou une couverture moelleuse.
 Il a fait un nuage de coton (Marie-Christine)

La neige tombe sur la mousse
 La mousse est douce comme une couverture moelleuse
 La couverture est chaude comme la laine d'un mouton. (Hélène)

Dans un manteau, doux comme une fleur de laine
 Un mouton doux comme un nuage de coton
 mange les cheveux de Christophe. (Pierre).

Les cheveux blonds de Christophe mangent de la barbe à papa,
 Christophe n'est pas content, il a les joues en barbe à papa
 Christophe a les cheveux en laine, je l'appelle fleur des neiges.

(Jean-Michel)

====

TEXTES SERIE 3

Mouton blanc
 Joyeux mouton blanc
 Je voudrais que tu te roules dans la rosée du matin. (Suzanne)

Petit mouton bleu
 Oh mon cher mouton bleu, un jour tu seras dans ma maison, tu me prêteras de ta laine
 Pour me réchauffer ; je dormirai avec toi,
 Je te caresserai le soir oh mon petit mouton bleu je t'aime.
 (Cécile).

Mouton violet
 Petit mouton violet tu sautes et tu ris dans les champs
 et tu joues à saute-mouton
 Comme cadeau je t'achèterai un joli noeud de papillon.

(Hélène)

../...

Mouton blanc

Joyeux mouton blanc. Ton poil est doux vraiment doux, tu es mon mouton,
Je te prendrai comme un bébé je te donnerai le biberon et je m'amuserai avec toi
tu es mon mouton tu dormiras près de moi, tu es chaud comme l'eau chaude. (Marie-Claire)

Mouton triste

Triste mouton je vais t'acheter tu ne seras plus malheureux avec moi
Nous achèterons une bergerie et tous les deux on sera très heureux.
J'ai quitté ma famille pour venir avec toi et on mènera notre vie. (Pierre)

Mouton blanc

Mon joyeux mouton blanc
Mouton blanc je t'aime
Tu es doux comme un édredon
Tu aimes manger, tu aimes boire
Mouton blanc je t'aime
Mon joyeux mouton blanc
Tu es sage mon mouton blanc

(Béatrice)

Mouton rose

Mouton rose et joyeux
Tu me regardes avec ton oeil doré
Ton oeil trop doux, ton oeil joyeux
Maintenant je vois bien que tu
connais mon âme
Tous mes secrets et tous mes
liens se sont brisés pour toi
Joyeux mouton rose et tendre
J'ai fait ça pour toi.

(Nathalie U.)

NOS REFLEXIONS

Nous avons beaucoup discuté de ce document : nous avons souligné et son intérêt, et son aspect incomplet, car un certain nombre d'informations nous manquent, pour savoir plus précisément la part respective des enfants et du maître. Nous avons été amenés d'ailleurs à parler de la méthodologie adoptée dans le groupe Français-Eveil, pour rendre compte d'une innovation en classe (Cf Repères 39 et 43 (*) articles de G. Ducancel).

Mais dans son état actuel, ce document nous a paru très fécond et nous avons essayé, nous appuyant sur lui, de cerner les relations qu'on y percevait entre approche scientifique et poétique du réel.

A. CLASSEMENTS DE TEXTES LUS ET ECRITS

Nous avons essayé d'abord de classer les textes lus aux enfants par la maîtresse, ou écrits par les enfants, en suivant l'ordre chronologique de la démarche suivie et en faisant deux types de distinction :

- approche subjective et objective d'une part
- fonction expressive et poétique d'autre part à l'intérieur de la sphère subjective.

(*) Disponibles

.../...

DEMARCHE SUIVIE	APPROCHE SUBJECTIVE		APPROCHE OBJECTIVE
	FONCTIONS		
	Expressive	Poétique	
à la suite d'une recherche sur les plaisirs et les dangers de la neige,			
LECTURE.....		"Chanson d'un berger surpris par la neige"	
un événement réactualise ce poème :			
LECTURE d'un article de journal
discussion ; impact au niveau de l'affectivité des enfants : désir			
d'ECRITURE		"les moutons des Pyrénées ont de la laine toute douce comme de la neige".	
discussion : on ne sait rien sur les moutons : recherches d'informations et			
ECRITURE au tableau 50 questions
1er apport d'informations sous forme d'objets apportés par les enfants et			
LECTURE DE DOCUMENTS
étude plus systématique (estomac, ruminants, transhumance tonte, fabrication de la laine).....		 On peut supposer que d'autres documents ont été
- Une partie de cette étude semble peu assimilée : désir de voir, d'observer.			LUS et/ou ECRITS .../...

DEMARCHE SUIVIE	APPROCHE SUBJECTIVE		APPROCHE OBJECTIVE
	FONCTIONS		
	Expressive	Poétique	
. visite chez artisan DESSINS ET ECRITURE	Impressions et observations des enfants dans une 1ère série de textes
. LECTURE d'un		poème : "La chanson du rouet"	
. visite à la bergerie :	... exprimées oralement	 questions orales berger
. visite d'une carderie.	. désirs, émotions..... exprimées oralement notées peut-être par la maîtresse ("j'ai- merais me rouler dans la laine)	 et remarques orales
. retour en classe - Décision d'ECRITURE ALBUM (avec quels écrits ?)			
- ECRITURE.....		 à partir de dessins bandes dessinées, bulles sur les étapes de fabri- cation de la laine.
- LECTURE à partir des sensations chez le cardeur		De poèmes de Tzara et de Supervielle	
- et recherches d'autres images, puis ECRITURE.....		de textes poétiques liés aux sensations venant de la laine (série 2)	.../...

DEMARCHE SUIVIE	APPROCHE SUBJECTIVE		APPROCHE OBJECTIVE
	FONCTIONS		
	Expressive	Poétique	
- Rappel et recherche d'émotions ; jeu oral puis LECTURE d'un		poème de .. Mandiargues "Mouton noir"	
- et ECRITURE.....	d'un texte où les enfants parlent à leur mouton (série 3)		
- ECRITURE		d'un conte collectif	

A la lecture de ce tableau, plusieurs choses nous ont frappées :

1) La phrase initiale écrite par les enfants relève en fait de plusieurs fonctions du langage : ("les moutons ont de la laine toute douce comme la neige")

- expression : on sent dans cette phrase la présence de la relation affective des enfants aux moutons avec en particulier "toute douce"...

- référentielle : une information sur les moutons des Pyrénées est fournie.

- poétique : on perçoit un fonctionnement poétique à plusieurs niveaux :

- . comparaison laine/neige
- . la structure même de la comparaison : toute douce comme (on aurait attendu plutôt : aussi douce que...), permet de faire entendre des sonorités graves dans un environnement aigu.
- . laine et neige, d'un point de vue sonore ne diffèrent que par un phonème *l/3*.

2) Or, à partir de cette phrase initiale très "ouverte", les enfants et la maîtresse ont surtout retenu la fonction référentielle, et une approche de type objectif (Cf. documents apportés, et demandes diverses d'information). Et au fond, tout ce qu'il pouvait y avoir d'affectif dans les questions initiales des enfants sera reporté à la 2ème grande phase de la démarche, quand les enfants iront voir, et pourront exprimer de façon plus "claire" leurs émotions ou sensations.

3) La fonction poétique, d'après ce récit, a été souvent introduite par la maîtresse dans la mesure où elle lit régulièrement des textes poétiques en relation avec les sensations éprouvées par les enfants .
.../...

Mais la maîtresse ancre aussi ses propositions d'activités poétiques dans ces sensations des enfants (Cf. textes série 2). Et au fond, on peut supposer que ces textes sont le produit de cette triple activité (vécu des enfants, lecture de textes poétiques et jeux d'écriture). Une analyse plus fine des textes d'enfants, comparés aux textes qui leur ont été lus, nous en apprendra sans doute beaucoup.

4) Mais on pourrait aussi se demander si, au fond, la fonction poétique n'était pas aussi présente dans les premières impressions, lors des diverses visites : pour le savoir un enregistrement au magnétophone aurait été nécessaire, pour garder trace des paroles des enfants. Le fait de prendre des notes (beaucoup plus "pratique") risque d'appeler à résumer, à ne pas être attentif à l'expression des enfants, essentielle du point de vue de la fonction poétique.

5) La fonction d'expression est par contre souvent associée à la fonction référentielle : ce qui nous confirme bien que, dans la première phase de découverte d'un élément, sont intimement liés approche objective et subjective. Et ce n'est que dans l'étape suivante (observation et reconstitution du réel) que se dégagera plus nettement l'approche objective.

B. LES ROLES RESPECTIFS DE LA SUBJECTIVITE ET DE L'OBJECTIVITE

1. La subjectivité

"L'intégration des apprentissages n'a lieu que s'ils prolongent le système des besoins de l'enfant et s'ils modèlent son système de représentations. [...] La maîtrise de la méthode expérimentale ne se limite pas à la mise en oeuvre d'une série de comportements scolaires appris séparément (isoler des variables, émettre une hypothèse, imaginer un montage pour vérifier l'hypothèse...), mais elle est avant tout une manière d'utiliser les données de l'expérience pour apprendre à connaître par soi-même : elle implique en particulier des aspects affectifs (être disposé à chercher par soi-même, savoir s'étonner, avoir confiance en ses possibilités de découvrir, savoir mobiliser son imagination pour inventer, chercher à recourir à son expérience, pour définir les variables possibles)". (*)

En ce sens, on peut dire que plusieurs moments de cette démarche sur le mouton et la laine sont fondés sur cette prise en compte de l'affectivité des enfants et de leurs représentations, pour parvenir à une construction plus objective du réel :

- impact affectif de l'article de journal (les moutons perdus dans la neige) et intérêt pour les moutons (une façon de les réchauffer ?)

- les questions ensuite posées témoignent aussi de cet intérêt. On peut aussi les lire comme une identification des enfants aux moutons, (Cf. de nombreuses questions qui pourraient tout aussi bien s'appliquer aux enfants eux-mêmes).

-----/..
 (*) Article de V. Host dans le N° 16 du bulletin de liaison cycle élémentaire / 1er Cycle, "Activités d'éveil scientifique", I.N.R.P. p. 5 et 6.

- les impressions et sensations des enfants au moment des visites ont sûrement sous-tendu le désir de savoir. Connaître, c'est rencontrer des "grands" qui font et qui savent. C'est avoir envie de devenir... C'est aussi rencontrer la vie, la mort (Cf. l'inquiétude pour le mouton qu'on tond : est-il vivant ?). C'est peut-être aussi rencontrer dans la réalité des personnages de conte : quand les gestes habiles et évidents de la fileuse tiennent de la magie ...

- construction d'un savoir à partir des représentations initiales : Cf. les dessins individuels qui ont servi à reconstituer les étapes de fabrication de la laine (*).

- prise en compte des aspects subjectifs d'un problème qui relève d'abord apparemment de l'approche scientifique. L'article "environnement" de l'Encyclopedia Universalis rend bien compte de cette direction possible : "L'aspect objectif de l'environnement est celui dont les éléments peuvent être décrits, étudiés et mesurés par les sciences physiques et naturelles en tant que phénomènes extérieurs [...] Tout aussi important est l'aspect subjectif de l'environnement humain, c'est-à-dire l'environnement tel qu'il est perçu ou compris par l'homme, soit individuellement, soit collectivement. C'est en effet en fonction de cette perception psychologique et culturelle que l'homme se détermine et réagit sur l'environnement, modifiant son comportement personnel et agissant dans le contexte socio-économique et socio-culturel dans lequel il est placé. A cet égard, on notera qu'il existe toujours une interaction entre l'environnement et l'environné, soit de caractère conscient, soit de caractère inconscient ou instinctif. De même, on rencontrera dans les diverses sociétés humaines des attitudes très différentes par rapport à la nature et au milieu de vie".

Ce double aspect du concept d'environnement humain est essentiel à la compréhension et à la solution des "problèmes de l'environnement". Or, ces aspects subjectifs étaient sans doute présents dans le thème des moutons et de la laine. Par exemple, la visite à la carderie et au magasin de tissage, relevant d'un artisanat traditionnel qui redevient à la mode renvoie à des aspects subjectifs, comme le "retour à la nature" dans une civilisation urbanisée, Cf. le goût pour les laines naturelles, les "tissés-mains" etc... Autrement dit, la carderie ou le tissage traditionnel est très intéressant pour faire comprendre et sentir les opérations fondamentales de l'art de tisser traditionnel. Mais il y a aussi risque de ne pas en souligner le caractère très marginal, menacé d'un point de vue économique, produits destinés à satisfaire certains goûts de certains milieux, etc... D'où peut-être penser aussi à cet aspect là. (Par exemple : à partir d'une observation des tricots des enfants, les classer, voir si certains sont faits en laine naturelle, pourquoi, est-ce qu'ils aiment, etc...).

2. L'Objectivité

- "appliquée" aux référents "réels" que sont le mouton et la laine

C'est bien le choix qui a été fait par la maîtresse et les enfants de s'intéresser au thème de la phrase initiale proposée par un ou des enfants : "les moutons des Pyrénées...".

 (*) Non reproduits.

.../...

Et cette étude objective a alimenté les productions subjectives des enfants :

- textes série (1) : impressions et informations. Fonction expressive et référentielle.
- textes série (2) : relations personnelles à la douceur des mots et des choses. Fonction poétique.

Il est bien sûr difficile d'apprécier la part respective des médiations proposées par la maîtresse et des propositions des enfants : qu'est-ce qui joue un rôle déterminant : les lectures de poèmes, les jeux poétiques, les consignes, les propositions des enfants ?

- l'objectivité "appliquée" à la langue.

Reportons-nous au N° 47 de Repères (*), où l'analyse de la langue est appelée "activité d'éveil scientifique". Nous avons montré plus haut l'intérêt linguistique de la phrase initiale : "les moutons des Pyrénées ont de la laine toute douce comme la neige". Or cette réflexion linguistique pouvait aussi ouvrir sur de nouvelles investigations au niveau de l'éveil scientifique ou poétique.

- a. quand l'observation de la langue peut mener à l'éveil scientifique.

On pouvait par exemple, en s'attachant au signifié des mots, chercher en quoi laine et neige se ressemblent ou diffèrent.

	LAINE	NEIGE
couleur	blanche, mais aussi brune et beige ; doit être lavée pour être blanche.	blanche, mais peut devenir sale.
origine	pousse sur la peau	tombe du ciel
éléments	poils ; flocons	cristaux ; flocons
sensations	douceur chaleur légèreté, tant qu'elle n'a pas été travaillée. laine "légères" et "lourdes"	douceur froid (mais chaleur pour les esquimaux ; peut servir pour isoler). légèreté (quand elle n'est pas tassée)
couverture abri	de l'animal, puis de l'homme	neiges légères et lourdes de la terre, et parfois de l'homme ; igloos.
utilisation	tondre ; laver ; tisser ; tricoter ... filer la laine	; ramasser ; tasser ; enlever ; faire des boules ; marcher filer sur la neige.
-----		.../...

(*) Disponible

Cette recherche des analogies pourrait peut-être permettre :

- de faire émerger certaines représentations des enfants, qui peuvent être fausses (Cf certains enfants qui se réveillent et voient de la neige par terre : certains ont pensé qu'elle avait poussé).
- de faire émerger aussi certaines questions : pourquoi parle-t-on de flocons de neige et de flocons de laine ? Est-ce que la laine et la neige sont faites pareil, l'une avec un ensemble de poils, l'autre avec un ensemble de flocons ? Mais les flocons eux-mêmes ? etc... Pourquoi l'une et l'autre peuvent servir d'abri ?

b. Quand l'observation de la langue peut mener aussi à l'éveil poétique

- en s'attachant aux signifiants et signifiés des mots, chercher l'expression douce de cette matière douce. Et c'est en fait ce qui a été fait à la suite de la visite, par les enfants, dans les textes de la série 2. Mais cette attention à cette sensation était déjà présente au début de l'activité.

- en s'attachant aux signifiants et aux signifiés de neige et de laine, on découvre que ces deux termes ont dans leurs champs lexicaux des termes communs : flocons, couverture, manteau, s'enfoncer dans... et on parvient à poser le rapport laine = neige

mouton terre

Ce qui nous renvoie à des images-clichés bien connues, la neige est le manteau blanc... Il y aurait peut-être à poursuivre avec les enfants cette relation neige/terre. La relation neige/laine pourrait aussi être poursuivie : Cf le jeu de l'un dans l'autre.

- en s'attachant aux signifiants sonores : on pourrait faire des textes s'attachant à jouer sur les deux types de sonorités de laine et neige la voyelle aigüe [ɛ] et les consonnes harmoniques [l] et [n] (Cf. jeu signalé dans "Pratiques" par Ricardou, p. 55, N° 20 sur les planètes de couleur). Ici encore, il faut constater que les textes de la série 2 "travaillent" tout-à-fait dans ce sens, avec les sonorités et les signifiés liés à la douceur.

====

Evidemment, il n'est pas sûr que ces directions de travail aient convenu à cette classe-là, à ce moment-là. Tout le problème pédagogique est de ne pas exploiter systématiquement telle ou telle direction, d'être attentif aux propositions des enfants même lorsqu'elles s'expriment de façon latente. On peut par exemple faire l'hypothèse que l'union laine/neige est aussi une sorte de "conjuraison" qui "réchauffe" les moutons perdus dans la neige. Neige blanche, douce : la mort proche.. oubliée. Et que ceci était peut-être la fonction essentielle de la phrase initiale.

D'où , nécessité :

- d'observer, de noter ou mieux d'enregistrer les réactions des enfants, surtout dans les premières phases de la recherche.
- de pouvoir écouter ce qu'il y a de latent dans telle proposition : les interventions de l'enseignant (très diverses : renvoyer aux enfants ce qu'ils viennent de dire ou d'écrire, pour observer, discuter, ou leur présenter des lectures, ou des jeux de langage ou toute autre sorte d'exploration du réel ou de la langue), seront alors sûrement mieux communiquées, intégrées.

RECHERCHE-DESCRIPTIONQU'EST-CE QU'UN TEXTE POETIQUE POUR DES ENFANTS DE 10 ANS ?

Compte-rendu d'une expérience réalisée dans la classe de M.F Maura
CM 1 - CM 2

Jacqueline SAINT-JEAN
E.N.M de Tarbes

o - o - o

1. OBJECTIFS1.1. Initial :

Observer la perception du fait poétique par les enfants en utilisant quelques textes du corpus analysé dans "Repères" N° 38 (ces mêmes textes ayant par ailleurs été proposés à des maîtres en recyclage).

1.2. Un autre objectif est apparu en fonction des réactions spontanées des enfants qui se sont mis à écrire des textes.

Quel regard les enfants portent-ils sur leurs propres textes ?

Peut-on "entraîner" les enfants à avoir un autre regard sur leurs textes", les entraîner à découvrir les passages où se perçoit ce goût des mots ? (grille d'objectifs en cours d'élaboration).

2. DEROULEMENT

- Lecture par les enfants des 4 textes choisis par F. Sublet et moi (D. C, Christophe B., Laurent F., Michel G., se reporter à "Repères" N° 37). Nous n'avons volontairement pas choisi de textes à fonction poétique forte. Chacun choisit le texte qu'il préfère et travaille ensuite avec des camarades qui ont fait le même choix : on essaie d'explicitier par écrit les critères de choix.

- Après lecture à haute voix des textes, chaque groupe présente les raisons de son choix aux autres.

- Discussion collective sur la question qui se pose à eux : Qu'est-ce qu'un texte poétique ?

- Apparition dès cette séance du désir d'écrire "leur" nuit. Des textes sont écrits immédiatement (fin de la 1ère séquence).

Nous lisons ces textes M.F Maura et moi, frappées de découvrir des "germes" poétiques, ça et là, souvent noyés dans le reste. Nous décidons de choisir 6 de ces textes, de facture différente, et de les "renvoyer" au groupe-classe en leur posant la question "qu'est-ce qui dans chacun de ces textes produit sur vous l'effet poétique le plus fort"? Ils en discutent, le soulignent, puis réécrivent un autre texte à partir de ce qui les a accrochés. Chaque groupe travaille sur un seul texte : 6 nouveaux textes sont donc produits./...

3. ANALYSE DES CHOIX DES ENFANTS

16 ont choisi le texte de B. (Christophe)
 6 ont choisi le texte de F. (Laurent)
 1 a choisi le texte de G. (Michel)
 0 n'a choisi le texte de C. (D.)

On peut noter au passage que lors du sondage fait auprès de maîtres en recyclage, le texte de C. ne sera choisi qu'une fois.

L'analyse des textes classait les textes de B., de F., et C. dans les descriptions, la première sans effet poétique réel, les 2 autres "avec faits poétiques". Le texte de G. classé dans les "fictions" à effet poétique (se reporter à "Repères" N° 37).(*)

Les choix des enfants ne coïncidant pas avec cette description, nous devons à nouveau nous poser la question figurant page 68, "Repères" N° 37 : "L'enfant ne peut-il recréer naïvement certains clichés" qui n'en sont pas pour lui, ou alors a-t-il été mis antérieurement surtout en contact avec la poésie classique, qui, selon R. Barthe, "n'était sentie que comme une variation ornementale de la Prose."

D'autre part, n'avons-nous pas fait une erreur en ne proposant pas aux enfants de textes franchement plus poétiques ?

L'étude de la conversation des enfants (sur enregistrement) fait apparaître les critères suivants :

- Les IMAGES : "nous avons choisi ce texte à cause des "images", c'est bien "imaginé", "il évoque bien la nuit".

C. pour eux, "ne fait pas assez appel à son imagination", "il raconte". En fait les enfants distinguent très mal, dans leurs propos, ce qui est purement descriptif de l'image poétique (des activités pourraient les aider à cette prise de conscience). Ils appellent image tout ce qui leur permet de voir la nuit ou d'IMAGINER. Leur langage révèle cette {ambiguïté "Il décrit bien, on voit bien les images".
 }confusion

- La fonction expressive : L'élève a l'air "d'aimer la nuit", "il me semble que Christophe aime la nuit".

- L'EFFET POETIQUE sur le lecteur :

"Moi aussi j'aime les nuits d'été", "je préfère une nuit d'hiver" "j'aurais pu faire un texte comme ça", "la première phrase m'a intriguée, j'ai eu envie de lire la suite", "j'aurais envie moi aussi de faire un texte avec les mots calme et douce".

- La BEAUTE :

En fait, il s'agit le plus souvent des figures qualifiées de "belles expressions", "il compare les étoiles à des diamants". Aucun enfant ne relève d'effet sonore ou prosodique (un seul répète "une nuit douce et calme" à plusieurs reprises ... pour son plaisir ...)

.../...

 (*) "Repères" N° 37 : disponible gratuitement.

4. ANALYSE DES REPONSES A LA QUESTION : "QU'EST-CE QU'UN TEXTE POETIQUE ?"

4.1. Tous sont d'accord pour dire que c'est un texte "où on voit bien les images", "où il y a de belles images", avec la confusion déjà signalée plus haut. Pour tous les autres arguments proposés, la controverse est vive.

4.2. On discute beaucoup sur les "mots" poétiques : "un texte qui a de belles expressions qu'on n'emploie pas tous les jours". Réactions très vives "les plus beaux textes sont souvent faits avec les mots les plus simples", "on peut faire beaucoup de poésie avec les mots de tous les jours", "on l'a vu l'autre jour avec le mot école !" Et chacun de faire appel à son expérience de lecteur ou "d'écrivain".

4.3. Parallèlement la discussion s'engage sur les rapports Poésie/Réel/Irréel (cf. "Effets de Réel; Effets de Fiction" dans notre analyse). Les uns affirmant "qu'on sort un peu du réel" par exemple avec "les êtres bizarres", ou la fin du texte de G., les autres rétorquant qu'un texte peut être poétique "sans sortir du réel". Une fillette évoque son expérience de la forêt la nuit pour démontrer que cet effet "bizarre" est bien "réel".

4.4. Surtout, les enfants s'évertuent, en vain, à définir la différence entre un texte "normal" (c'est leur mot) et un texte poétique. Le texte "normal" par exemple raconte "ce qu'on a fait en vacances", c'est "une histoire vécue", mais un autre rétorque "un texte imaginé est aussi un texte normal".

Bref, les enfants sentent intuitivement que le texte poétique a un fonctionnement spécifique, sans parvenir à l'explicitier. Au passage, on a pu noter l'opposition narration/poétique (cf. textes classés récits non poétiques dans notre analyse).

4.5. Une discussion un peu confuse s'élève sur le rôle de la lecture à haute voix qui peut faire apparaître un texte "comme plus ou moins poétique", "selon la manière de le lire". Certains essaient une distinction "le texte de Robinson, on a essayé de le faire vivre, pas de le rendre poétique". "C'est pas parce que tu vas chuchoter le texte que tu vas le rendre poétique" et finalement "le texte on peut pas lui faire dire autre chose".

Cette analyse constate que la perception du fait poétique chez les enfants de CM, dans une classe où le contact avec la poésie est fréquent, reste surtout intuitive. Les résultats de l'activité proposée sur leurs propres textes peuvent apporter d'autres éléments d'appréciation.

5. OBSERVATIONS SUR LA REECRITURE DE TEXTES

Textes proposés et 2 textes réécrits ci-joints (les autres ayant été égarés, ceux-ci ont été retrouvés dans le Journal de classe !).

5.1. Conformément à leurs propos, les enfants ont semblé plus souvent sensibles aux images qu'aux sons, rythmes ...

5.2. Les choix des enfants sont parfois opposés .../...

5.3. Il s'agit plus souvent d'une transformation du texte que d'une réécriture plus libre (un groupe cependant s'écarte tout à fait de "l'original").

5.4. La réécriture a fait émerger des choix linguistiques divers

- 5.4.1. élimination : on ne garde que les "meilleures" images d'un texte par exemple
- 5.4.2. répétitions, refrains : on répète le ou les mots, passages qui ont "accroché".
- 5.4.3. développement à partir de l'image retenue, on "brode" et on retombe souvent au stade 1
- 5.4.4. transformation de l'organisation du texte (déplacements).

Parfois ce travail mène à une maîtrise plus consciente du langage poétique, de sa densité, de ses éléments prosodiques. Mais il ne nous a pas paru toujours efficace. Peut-être faut-il imaginer de meilleures situations permettant à l'enfant de découvrir l'écriture comme travail gestation toujours inachevée ... Ou au contraire, de telles activités peuvent-elles risquer de freiner l'expression ? Peut-être, dans ce cas particulier, un travail individuel de l'enfant sur son propre texte (mais tous ne s'y prêtaient pas) aurait-il été préférable.

Il y a là une piste de recherche encore peu explorée.

o - 0 - o

LA NUIT

Happé,
 Le chasseur se sent happé
 Le chasseur se sent happé dans ce noir et
 ce silence de mort blotti,
 Le chasseur se blottit
 Le chasseur se blottit, caché dans un buisson
 Le chasseur se blottit, caché dans un buisson
 près de la rivière.

(Marc, Laurent, Frédéric)

LA NUIT

La nuit est un doux pays secret
 profond et calme.
 La nuit est armée de milliers
 de pièges qui nous guettent
 qui nous poursuivent.
 Quand la nuit tombe,
 C'est une grande tristesse
 Qui emplit notre coeur,
 Un grand désespoir que l'on annonce

(Valérie, Martine, Marie-Hélène, Emmanuelle)

o - 0 - o

La nuit

67

La nuit tombe,
Les lampadaires sont éclairés,
Les rues sont de plus en plus calmes,
Les lumières des maisons sont allumées.

La nuit tombe,
Les chiens aboient,
Les chats miaulent,
Les cheminées fument.

La nuit tombe,
Les étoiles étincellent,
La lune illumine le ciel,
Les écoles sont vides.



Daniel

Valérie

La nuit



La nuit est un doux pays secret,
Pays profond et calme,

La nuit est armée de milliers
De pièges qui nous guettent,
Qui nous ~~suivent~~^{poursuivent} à chaque minutes
Qui s'écoulent.

Quand la nuit tombe,
C'est une grande tristesse qui
emplit notre cœur,
Un grand désespoir que l'on annonce

La nuit

La nuit tombe, tel un grand rideau noir
 qui se referme sur le monde. Les étoiles
 scintillantes semblent garder des secrets
 que nul ne saurait déchiffrer. La lune
 brille et les étoiles filantes fendent le ciel et
 les nuages. Tout à coup un voile blanc
 se referme sur la terre. C'est le jour qui se
 lève, la nuit qui s'en va.

nuit d'amour

C'est une nuit d'été,
 une ~~est~~ nuit calme et douce
 - c'est une nuit étoilée où la lune ne se voit pas
 le hibou crie, la chouette lui répond,
 car ce n'est pas une nuit comme les autres
 c'est une nuit d'amour pour tous les oiseaux
 les oiseaux du monde

Marc

La nuit

La nuit tombe de plus en plus vite. Il a neigé. Près
 de la rivière, caché dans les buissons, le chasseur
 est à l'affût. Il ~~est~~ est blotti, et il se sent
 happé dans ce noir et ce silence de mort.
 Il est blotti, et il attend.
 Il attend le gibier qu'il ne voit pas.

REPRESENTATIONS DE LA POESIE CHEZ LES MAITRES

Essai d'appréhension de cette représentation chez des instituteurs en stage. Influence de la nature du stage et de son déroulement.

Gilbert DUCANCEL
Equipe de l'E.N.F d'Amiens - 1974 (*)

o - 0 - o

L'étude qu'on va lire a bénéficié de la collaboration de M. Duhamel, I.D.E à Lille qui a assuré une partie de la passation, et de C. Lelièvre, professeur à l'E.N.F d'Amiens avec qui les épreuves ont été mises au point.

Elle est née des difficultés que nous avons en tant qu'intervenant dans les stages de recyclage sur le thème de la pédagogie de la poésie. Nous rencontrons une résistance des stagiaires aux innovations, aux changements d'attitude pédagogique. Une évaluation des effets des stages entreprise en 1973 avait montré que seulement environ 10 % de ceux qui avaient suivi les stages de l'E.N.F d'Amiens déclaraient avoir ensuite innové en matière de poésie en classe.

Nous avons fait l'hypothèse que la représentation qu'ont les maîtres de la poésie est une des causes de ces résistances, et qu'agir sur cette représentation est un des moyens de faire évoluer les pratiques.

Il fallait donc essayer d'appréhender cette représentation. Nous nous sommes demandé aussi si cette représentation évoluait du début à la fin des stages. Nous nous sommes enfin demandé si elle était la même pour des maîtres suivant des stages de nature différente.

Le besoin urgent où nous étions de répondre au moins à nos deux premières questions et le manque absolu de moyens nous ont conduit à des "écarts" méthodologiques dont on trouvera l'exposé plus loin ("Variables"). Il convient avant tout de considérer que nous avons mené une recherche exploratoire. Il nous semble cependant qu'elle apporte des éléments de réponses à nos questions.

LE CHOIX DES INSTRUMENTS

Différents instruments s'offraient à nous.

Certains ont été écartés parce que leur utilisation nécessite un temps que nous n'avions pas : l'analyse de contenu d'interviews, par exemple.

.../...

(*) Pour des raisons indépendantes de notre volonté, ce document est publié avec un sérieux décalage par rapport à l'événement. Que l'auteur veuille bien nous en excuser. N.D.L.R

D'autres l'ont été parce qu'ils ne permettaient pas d'atteindre notre objet : un questionnaire d'attitude aurait permis d'inférer la représentation du rôle du maître en matière de poésie par exemple, mais pas la représentation de la poésie à proprement parler.

Nous avons alors décidé d'utiliser des instruments psycholinguistiques (1) qui fassent apparaître les connotations du mot poésie pour les sujets considérés. Rappelons que les connotations sont le "halo associatif" du mot. Par exemple, le mot syndicats peut connoter salaires, libertés, avenir, ... pour tel individu ou tel groupe, et manipulation, politique, désordre, ... pour tels autres. Les connotations nous paraissent être un moyen intéressant de cerner les représentations et, en même temps, l'action du mot sur les sujets et leurs attitudes devant le concept auquel il renvoie.

Cependant, on doit dire que l'inventaire des connotations pose un certain nombre de problèmes. Au plan théorique, on peut, entre autres choses, se demander si les connotations sont liées aux expériences individuelles des sujets ou si elles sont culturelles, sociales. Dans la première éventualité, on aurait affaire à des épreuves projectives. Il nous semble qu'en fait la signification connotative relève à la fois de l'individuel et du collectif. D'ailleurs, il en va vraisemblablement de même pour les épreuves projectives. Commentant son "Bestiaire", R. ZAZZO écrit : "Ce qui nous intéresse ce ne sont pas les bêtes telles qu'elles sont, mais telles que les imaginent les enfants à travers une très longue et très forte tradition. Cette tradition s'alimente à des sources très diverses. Sources sociologiques, variables suivant les zones géographiques et culturelles ..." (2). Ajoutons que nous travaillons sur des groupes et que ce que nous voulons mettre à jour, ce sont les "connotations partagées".

Un autre problème est celui qui consiste à se demander si les connotations du mot poésie ont à voir avec les expériences que les sujets ont eues des oeuvres poétiques (durant leur propre scolarité, dans l'exercice de leur métier, etc.) ou bien avec les souvenirs qu'ils ont du lexique des oeuvres qu'ils ont rencontrées.

On peut chercher une réponse à deux niveaux. Au niveau théorique, il semble que l'on ne puisse soutenir que la mémorisation d'un contexte lexical soit seulement affaire de stockage selon les fréquences d'occurrence. La lecture et la mémorisation sont des activités qui ont à voir aussi bien avec le sujet et la situation où il se trouve qu'avec l'objet (ici, l'oeuvre poétique, ensemble régi de potentialités de significations à investir/construire par le sujet).

Au niveau du choix des épreuves, nous avons eu recours au différenciateur sémantique d'OSGOOD (3). Nous le présentons plus loin. Il semble plutôt fournir des indications sur les représentations nées des expériences des sujets. Mais pas exclusivement.

.../...

- (1) Cf. J.M PETERFALVI : Introduction à la psycholinguistique, Paris, P.U.F, 1970.
 (2) Cf. R. ZAZZO : Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant, Neuchâtel, Delachaux-Niestlé, 1969.
 (3) Cf. OSGOOD : Studies on the generality of affective meaning systems, in The American Psychologist, - I - 1962.

Nous avons aussi construit deux instruments que nous avons appelés des indicateurs de connotations. Nous les décrivons plus loin. Ils relèvent des techniques d'association restreinte entre signes, dont on s'accorde à reconnaître qu'elles sont propres à l'étude de la signification connotative (4) et (5). Ils nous semblent plutôt fournir des indications sur les représentations nées du contexte lexical. Mais pas exclusivement.

QUESTIONS ET HYPOTHESES

La première question à laquelle nous nous efforçons de répondre est celle de savoir quelle représentation de la poésie ont les enseignants en situation de début de stage de formation continuée.

La seconde est de savoir si et comment ces représentations diffèrent selon la nature du stage. Cette question recouvre en partie une hypothèse : il y a une différence entre les représentations selon la nature du stage, hypothèse que nous ne pouvons préciser davantage. Mais elle comporte aussi un aspect descriptif qui nous intéresse tout autant.

Nous formulons une seconde hypothèse : la représentation n'est pas la même en fin d'un stage de 6 semaines. La troisième question est de savoir quelle est cette représentation de fin de stage.

La dernière question, qui conditionne la confiance qu'on pourra apporter aux réponses aux questions précédentes, est celle de la validité de nos épreuves, en particulier de celles que nous avons construites.

POPULATION

La population totale est de 147 sujets. Elle est constituée de 3 groupes :

- groupe Lille - C.A.E.I : 75 instituteurs engagés dans un stage pluridisciplinaire d'un an débouchant sur l'obtention du C.A.E.I. Les sujets ont été interrogés avant qu'ils n'abordent la formation à la pédagogie de la poésie.

- groupe Amiens R 6 - A : 32 instituteurs en stage de recyclage Français de 6 semaines. Les sujets ont été interrogés le premier jour du stage.

- groupe Amiens R 6 - B : 40 instituteurs en stage de recyclage Français de 6 semaines. Les sujets ont été interrogés le dernier jour du stage.

-----/...
 (4) Cf. J. DEESE : The structure of association in Language and thought, Baltimore, The John Hopkins Press, 1965.

(5) Cf. F. JODELET : L'association verbale, in Traité de psychologie expérimentale VIII, Paris, P.U.F, 1965 .

Pour répondre à la première question, on examinera les comportements des sujets des groupes Lille - C.A.E.I et Amiens R 6 - A rassemblés.

Pour répondre à la seconde, on comparera ces deux groupes.

Pour répondre à la troisième, on comparera les réponses du groupe Amiens R 6 - B et du groupe Amiens R 6 - A.

En ce qui concerne le contrôle de la validité, il a été effectué par la comparaison des résultats aux différentes épreuves. (Voir plus loin).

VARIABLES

Les variables sont les suivantes :

- début/fin de la formation spécifique en pédagogie de la poésie
- nature du stage : pluridisciplinaire d'un an débouchant sur un diplôme/monodisciplinaire de 6 semaines ne débouchant pas sur un diplôme.

Un certain nombre de variables parasites ont été neutralisées par la constitution des groupes : l'âge (moyennes et répartitions semblables), le niveau d'études (le nombre de sujets ayant fréquenté l'enseignement supérieur est négligeable ; la proportion de sujets n'ayant pas reçu de formation initiale dans une Ecole Normale est voisine dans les trois groupes).

Par contre, il ne nous a pas été possible d'en contrôler d'autres : le sexe (il n'y a qu'un homme dans l'ensemble des sujets d'Amiens alors que les sexes s'équilibrent à peu près à Lille), le niveau d'enseignement (Maternelle et Cours Préparatoire à Amiens, tous niveaux à Lille), le statut de l'expérimentateur (professeur à Amiens, professeur et inspecteur à Lille). Il est évident que cela rendra certains de nos résultats ambigus et devra nous inciter à la prudence dans l'interprétation.

EPREUVES

Nous avons construit deux indicateurs de connotations.

Le premier a été constitué par une liste de cent mots pris au hasard., à l'aide d'une table de nombres au hasard, dans un dictionnaire. Cette liste est donc représentative par hypothèse de l'ensemble du vocabulaire français. Chaque sujet se voyait remettre cette liste. La consigne, orale, était : "Inscrivez en haut de la feuille le mot Poésie. Compte-tenu de ce mot, vous pouvez, pour chacun des mots de la liste, ou bien barrer, ou bien souligner, ou bien ne rien faire. "On a refusé de répondre aux demandes d'éclaircissements autrement qu' en répétant la consigne. On n'a pas limité le temps accordé. Les sujets ont donc trois possibilités : le choix de certains mots, et nous considérerons que poésie connote ces mots positivement, le refus de certains mots, et nous considérerons que poésie connote aussi ces mots, mais négativement, que ces mots lui sont antinomiques, et, enfin, l'abstention pour les mots qui ne connotent pas avec poésie. ../...

LISTE DES CENT MOTS

allergique	appendice	bonasse	chevillette	commanditaire
courtil	crocher	défaitisme	dérocher	enchemiser
flan	honnêtement	irréfléchi	massicot	orthodoxie
pilote	rabaner	réfrigérant	saccharifier	stade
taxinomie	temporalité	truellage	assibiler	bloquer
chamarrure	chantonner	cofferdam	contondant	cordelière
découverte	dépilatif	diviseur	écouter	encaserner
escourgé	exercé	fétichisme	front	gratteur
guillochage	larvé	limpidité	ménorrhée	modéré
naissance	ornementer	curdissure	piéton	précisément
rabat	rôtissoire	sopraniste	antiar	avoisiner
bégueulerie	boutargue	chemiser	coulisse	crin
désaffectonner	empiècement	étampeur	figure	giroflée
girofler	hoqueter	imposer	liquéfiable	monarchiser
partialement	pertuis	précarité	régressif	saumuré
sauver	téléphoniquement	trismus	appogiature	assortissant
assoupi	chicaner	chipoter	cryptographie	déposséder
empoigner	trillage	gaufrage	introduction	légitimité
morsure	paroire	parti	poussier	pulvérisateur
récalcitrante	renouveau	repêchage	sommier	tertio

Le second indicateur de connotations a été constitué par les mots non vides de sens de la seconde partie de "Fiançailles" d'Apollinaire (Alcools) qui ont été mêlés au hasard. La passation et les consignes étaient les mêmes. Ce poème a été choisi parce que son lexique présentait les catégories qui apparaissaient dans le premier indicateur. Un tel choix était nécessaire dans la mesure où ce second indicateur devait avant tout servir à contrôler la validité des réponses au premier.

Nous avons d'autre part utilisé le différenciateur sémantique d'Osgood. On trouvera en Français une présentation de cette technique (6).

Il s'agit d'une technique destinée à faire apparaître les connotations des mots et des concepts : "I think the semantic differential technique is one which tends to draw out the connotations of signs ; it is a procedure in which a single stimulus is judged successively against a serie of different scales. In all other psychological methods with which i am familiar a serie of different stimuli are judged successively against a single scale, and i think this judgemental situation tends to draw out the denotative meaning of scales" (OSGOOD, op. cit).

OSGOOD et ses collaborateurs ont identifié trois dimensions connotatives ; l'évaluation (bon/mauvais), la puissance (fort/faible) et l'activité (vite/lent). Les concepts sont soumis à des échelles bipolaires relevant de ces trois dimensions.

-----/...
 (6) Cf. G. DE LANDSHEERE : Introduction à la recherche en éducation, Colin, 1970. 3ème Edition.

PETERFALVI : op. cité.

MENAHEM : Le différenciateur sémantique, Paris, Laboratoire de Psychologie expérimentale de la Sorbonne.

Ex :

agréable :---:---:---:---:---:---:---: désagréable (Evaluation)
 rond :---:---:---:---:---:---:---: anguleux (Activité)
 brutal :---:---:---:---:---:---:---: délicat (Puissance)

etc...

Exemple :

Emotion

GENTIL	:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---	CRUEL
SALE	:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---	PROPRE
FUTILE	:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---	IMPORTANT
INOCCUPORTUN	:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---	OPPORTUN
BON	:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---	MAUVAIS
INSIPIDE	:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---	SAVOUREUX
BEAU	:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---	LAID
BRILLANT	:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---	SOMBRE
PRECIEUX	:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---	SANS VALEUR
GAI	:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---	TRISTE
VRAI	:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---	FAUX
DESORDONNE	:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---	ORDONNE
COLORE	:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---	INCOLORE
VIEUX	:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---	JEUNE
JOLI	:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---	HORRIBLE
INUTILE	:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---	UTILE
DESAGREABLE	:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---	AGREABLE

En ce qui nous concerne, nous nous sommes tenu à une dimension : l'évaluation. Il y a trois raisons à cela :

- Il nous est apparu que cette dimension déborde le plus souvent sur les deux autres. Ainsi : brutal-délicat nous paraît aussi bien relever de l'évaluation que de la puissance.

- La dimension d'évaluation est celle qui intéresse le plus notre étude.

- Nous ne sommes pas en possession des instruments permettant le traitement d'une analyse tridimensionnelle.

Alors que l'indicateur de connotations permet un relevé de celles-ci, le différenciateur permet de mesurer les évaluations et les différences d'évaluation. Rappelons qu'il semble plutôt fournir des indications sur les représentations nées des expériences des sujets.

Nous avons dressé une liste de concepts qu'il nous paraissait intéressant d'évaluer à côté de celui de Poésie : Compréhension, Imagination, Surprise, Naturel, Emotion, Rêve. Nous avons ensuite constitué 17 échelles bipolaires évaluatives à 7 intervalles. Nous avons inversé certaines d'entre elles pour éviter l'effet/...

d'apprentissage. Le test a été soumis à 17 sujets du groupe Amiens R 6 A. Chaque concept était traité sur une feuille séparée. L'ordre a été : Compréhension, Imagination, Surprise, Poésie, Naturel, Emotion, Rêve.

ANALYSE DES DONNEES

La signification statistique des résultats a été testée par les techniques non-paramétriques appropriées (7). Le seuil retenu dans tous les cas a été .05. Cela signifie que nous nous sommes refusé à prendre plus de 5 % de risque de nous tromper en rejetant l'hypothèse nulle selon laquelle par exemple il n'y a pas de différence entre les réponses de tel groupe et celles de tel autre groupe.

Le fait que nous procédions à cette analyse statistique n'enlève rien aux réserves que nous avons faites (Cf. Variables). Cette analyse permet de dire qu'une différence est trop grande pour s'expliquer par le hasard. Elle ne permet pas de dire que cette différence ne s'explique pas par une variable parasite.

On remarquera aussi que les données prises en compte sont les réponses des groupes, c'est-à-dire les réponses mêlées de tous les sujets qui les composent. Le caractère exploratoire de cette recherche sur lequel nous insistons à nouveau, empêchait qu'on puisse affecter à chaque individu un score selon telle dimension, un autre selon telle autre, etc... et analyser les distributions des scores individuels. La recherche vise précisément à dégager des dimensions qui permettraient à une recherche ultérieure de considérer les performances individuelles.

PREMIERE QUESTION : QUELLE REPRESENTATION DE LA POESIE ONT LES ENSEIGNANTS EN SITUATION DE FORMATION ? (au début d'un stage de formation continuée)

La réponse à cette première question nous est fournie par les résultats de la passation du premier indicateur de connotations aux sujets Amiens R 6 A. et Lille C.A.E.I rassemblés, et aussi par les réponses de 17 sujets du groupe Amiens R.6.A au différenciateur sémantique.

a) Indicateur de connotations :

1. Ensemble des résultats

n mots soulignés	: 2255
n mots barrés	: 2993
n mots ni barrés ni soulignés	: <u>5452</u>
Total	: 10700

Les 107 sujets ont pour attitude la plus fréquente de s'abstenir de choisir positivement ou négativement. On peut avancer deux

----- ..//...

(7) Cf. SIEGEL : Non parametric statistics, New York, Mc Gaw-Hill
1956 .

explications : comme souvent devant de tels choix les sujets sont gênés et se réfugient majoritairement dans l'abstention ; les sujets marquent que pour eux poésie entretient un rapport aristocratique avec le corpus de 100 mots représentatif par hypothèse de l'ensemble du vocabulaire français.

Nous constatons aussi qu'il y a significativement plus de mots barrés que de mots soulignés. Les sujets rejettent davantage l'association qu'ils ne la choisissent. Poésie est avant tout en divorce avec le vocabulaire de la langue française. Au total, le comportement d'association n'a lieu qu'environ 1 fois sur 5. Cela semble aller dans le sens de la deuxième explication que nous avons avancée des nombreuses abstentions.

2. Les mots barrés :

Les mots barrés le sont en moyenne 30 fois. L'écart à la moyenne n'est significatif qu'à partir de II. On trouvera ci-après la liste des mots barrés au moins 41 fois.

Mots barrés significativement plus que la moyenne :

Effectifs		n fois	n-m
I.	trismus	59	29
I.	truillage	57	27
I.	cofferdam	56	26
3.	assibiler	55	25
	bégueulerie		
	désaffectionner		
I.	dépilatif	52	22
I.	taxinomie	51	21
I.	appogiature	50	20
3.	boutargue	49	19
	antiar		
	saccharifier		
I.	téléphoniquement	47	17
2.	encaserner	46	16
	ourdissure		
1.	escourgé	45	15
2.	guillochage	44	14
	bonasse		
5.	allergique	42	12
	récalcitrance		
	paroïre		
	défaitisme		
	monarchiser		
1.	rabaner	41	11

Si l'on regroupe les mots en classes réunissant chacune 3 fréquences, on obtient :

Effectifs	n-m
6	11, 12, 13
5	14, 15, 16
4	17, 18, 19
3	20, 21, 22
3	23, 24, 25
2	26, 27, 28
1	29, 30, 31

La corrélation entre l'effectif des classes et la grandeur de l'écart à la moyenne est négative, très forte et significative (test de SPEARMAN : $\rho = -.97$). L'attitude des sujets est systematique : ils focalisent leurs refus au fur et à mesure qu'ils en augmentent la force.

Parmi les 24 mots, on relève 14 mots d'emploi peu courant, de sens mal connu, voire inconnu : trismus, truillage, cofferdam, assibiler, taxinomie, appogiature, boutargue, antiar, saccharifier, ourdissure, escourgé, guillochage, paroïre et rabaner. Il n'y a que 6 mots de la même catégorie dans le reste du corpus. La différence est significative.

On relève également 4 mots évoquant conflits, contrainte, régression par des institutions et des idéologies : bégueulerie, encaserner, défautisme et monarchiser. On n'en relève que 3 dans le reste du corpus. La différence est significative.

Aucune autre catégorie dont la présence soit significative n'apparaît.

3. Les mots soulignés :

Les mots soulignés le sont en moyenne 22 fois. L'écart à la moyenne n'est significatif que pour les mots soulignés au moins 32 fois.

Mots soulignés significativement plus que la moyenne :

Effectifs		n fois	n - m
1	renouveau	65	43
1	limpidité	59	37
2	naissance	55	33
	giroflée		
1	chamarrure	51	29
3	chantonner	47	25
	découverte		
	écouter		
1	ornementer	46	24
1	assoupi	40	18
1	girofler	39	17
1	chevillette	38	16
1	fétichisme	35	13
4	sopraniste	33	11
	figure		
	cordelière		
	modéré		
T : 17			.../...

Comme on s'y attendait, ces mots sont moins nombreux que les mots barrés significativement plus que la moyenne. Cependant la différence entre ces deux effectifs n'est pas significative, alors qu'elle l'était entre le total des mots barrés et celui des mots soulignés. Si l'on met ce fait en relation avec un écart extrême à la moyenne beaucoup plus grand (43 contre 29), on peut dire que les choix se sont concentrés sur un nombre de mots plus grand qu'on ne s'y attendait et avec une intensité plus grande que celle des refus.

Reste à savoir si l'attitude est systématique comme l'était celle des refus. Aucun regroupement en classes ne fait apparaître une corrélation avec l'écart à la moyenne. Il n'y a donc pas cette focalisation que nous constatons pour les refus, mais au contraire une dispersion anarchique des choix.

Parmi les mots significativement choisis plus que la moyenne, on relève 5 mots évoquant le changement positif, l'enrichissement, l'entrée dans une réalité nouvelle : renouveau, naissance, chamarrure découverte, ornementer. Il n'y en a que 3 dans le reste du corpus. La différence est significative.

On relève aussi 4 mots évoquant l'absence de tension, de conflit, la paix : limpidité, chantonner, assoupi, modéré. Il n'y en a que 5 dans le reste du corpus. La différence est significative.

Mais si l'on se demande pourquoi, dans ces deux catégories, les mots que nous avons relevés sont plus soulignés que d'autres de même catégorie comme gaufrage, honnêtement, avoisiner par exemple, on est conduit à avancer qu'un stéréotype de la poésie vient surdéterminer ces choix. A ce stéréotype se rattachent, nous semble-t-il, les 9 mots énumérés plus haut, ainsi que giroflée, écouter, giroflier, chevillette, fétichisme, soprano et figure. Ainsi se dessinerait la représentation stéréotypée de la poésie : chants et thèmes paisibles ou apaisants, enjolivés et magiques, donnant accès à une réalité meilleure, nouvelle, limpide.

4. Conclusion :

L'indicateur de connotations semble avoir conduit les enseignants considérés à faire apparaître une représentation stéréotypée de la poésie. Le stéréotype rend compte à lui seul de toutes les connotations positives. On peut penser aussi qu'il commande le refus des mots qui connotent contrainte, conflits, changements négatifs dus à des institutions ou des idéologies.

Mais il ne semble pas que le stéréotype suffise à tout expliquer. Par exemple, il appellerait, plutôt qu'il ne rejetterait, les mots rares. Or ceux-ci sont significativement refusés. De plus, les attitudes de refus sont systématiques, alors que les attitudes de choix ne le sont pas, et la poésie semble être considérée comme un domaine hors du commun, distingué. On peut se demander, bien sûr, si ce dernier trait ne relève pas, lui aussi, d'une représentation stéréotypée. Mais on peut se demander aussi si le refus des mots rares, la focalisation des refus et ce sentiment de retranchement de la poésie du domaine commun ne résultent pas de la situation des sujets, situation de début de formation qui serait ressentie comme inferiorisante et provoquerait l'abstention et le rejet. De la même façon, cette

situation rendrait compte du fait que les choix sont à la fois distribués anarchiquement et plus forts que les rejets : le stéréotype agirait comme une sorte de bouée de sauvetage à laquelle on s'accroche fébrilement et avec d'autant plus de force.

b) Différenciateur sémantique :

Les scores qu'on trouvera aux tableaux suivants ont été obtenus en affectant les choix des valeurs suivantes :

:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:
 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3

1. Valeur des concepts ; Examen des moyennes :

Les moyennes font apparaître deux groupes :

A. (Compréhension)	: + 2,01
D. (Poésie)	: + 1,62
B. (Imagination)	: + 1,56
E. (Naturel)	: + 1,46
G. (Rêve)	: + 0,47
F. (Emotion)	: + 0,46
C. (Surprise)	: + 0,41

2. Différence entre les évaluations ; Distance linéaire entre Poésie et les autres concepts :

Les moyennes expriment la valeur en fonction d'un 0. La distance linéaire permettra de mesurer la différence entre les évaluations.

La formule de calcul des distances linéaires entre concepts est la suivante : $D_{ij} = \sqrt{\sum d_{ij}^2}$, où D_{ij} est la distance linéaire entre les concepts i et j , et d la différence entre les valeurs attribuées aux concepts i et j .

Exemple : Distance entre Poésie et Imagination :

$$D_{AB} = \sqrt{(1,23 - 0,45)^2 + (1,33 - 0,33)^2 + \text{etc...}}$$

Les calculs donnent les résultats suivants :

$$D_{DB} = 3,06$$

$$D_{DE} = 3,41$$

$$D_{DA} = 3,53$$

Cf pages suivantes : tableau des scores
 Scores et profils.

.../...

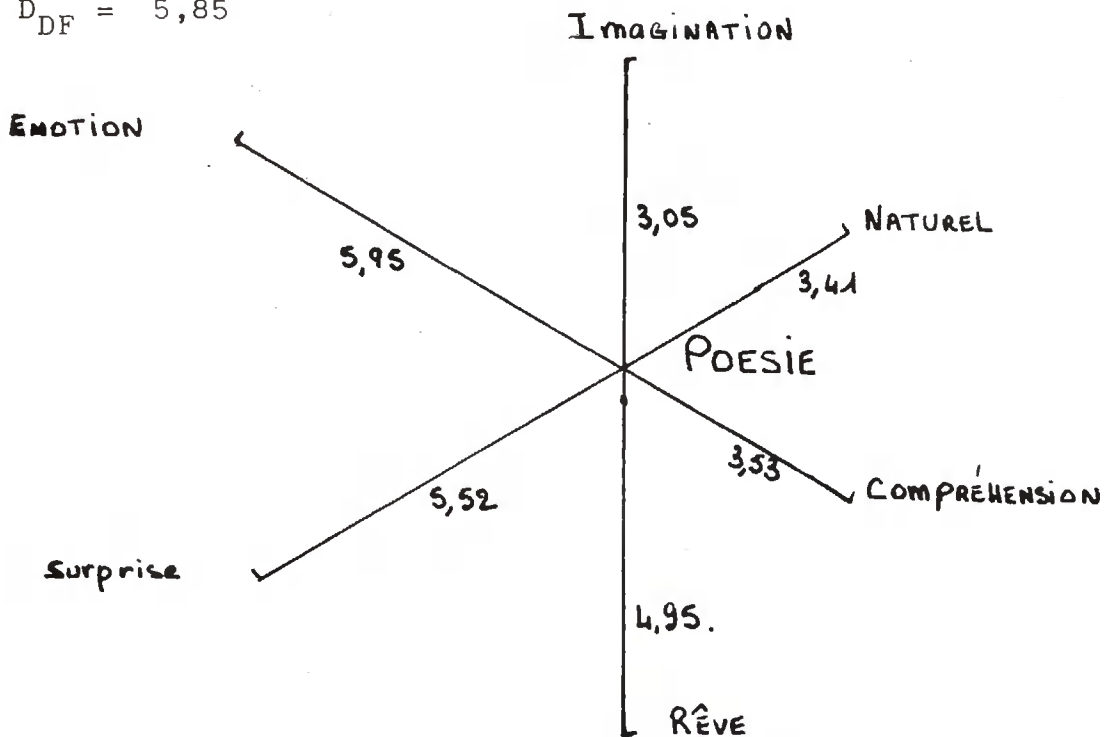
SCORES

Echelles	A : Comp.	B : Imag.	C : Surp.	D : Poés.	E : Natu.	F : Emot.	G : Rêve	Tot.	Moy.
1	+1,50	+0,45	-0,58	+1,23	+1,14	-0,50	+0,38	+ 3,62	+0,52
2	+1,22	+0,33	+0,87	+1,33	+1,00	+1,33	+0,50	+ 6,58	+0,94
3	+2,87	+2,50	+1,00	+1,26	+2,57	+1,66	+0,53	+12,99	+1,85
4	+2,07	+1,63	-0,25	+0,91	+2,00	-0,33	+0,54	+ 6,57	+0,94
5	+2,87	+1,80	+0,60	+2,06	+1,71	+0,35	+0,69	+10,08	+1,44
6	+1,70	+2,30	+1,27	+2,07	+1,44	+0,60	+1,35	+10,73	+1,53
7	+2,33	+1,92	+0,54	+2,58	+2,07	+1,10	+0,92	+ 9,53	+1,37
8	+1,00	+1,90	+1,50	+1,61	+0,54	+1,00	0	+ 7,55	+1,07
9	+2,70	+2,43	+0,66	+2,00	+2,50	+1,28	+0,50	+12,07	+1,72
10	+1,36	+1,50	+0,21	+0,40	+0,50	+0,08	-0,21	+ 3,84	+0,54
11	+2,38	-0,09	+1,00	+0,90	+2,60	+1,13	-0,42	+ 6,90	+0,98
12	+2,30	-0,45	-0,66	+0,33	+0,36	-1,61	-1,16	- 0,89	-0,13
13	+1,90	+2,23	+0,60	+2,20	+1,08	+1,35	+1,28	+10,64	+1,52
14	+1,10	+1,60	+0,75	+1,40	+1,35	+0,45	+0,71	+ 7,36	+1,05
15	+1,77	+1,69	+0,27	+2,26	+1,38	-0,09	+0,31	+ 7,59	+1,08
16	+2,82	+2,40	0	+1,85	+2,00	+0,53	+1,33	+10,93	+1,56
17	+2,40	+2,40	-0,26	+2,53	+1,26	-0,42	+0,80	+ 8,71	+1,24
Totaux	34,29	26,54	6,97	27,52	24,90	7,91	8,05	196,18	19,45
Moyennes	+2,01	+1,56	+0,41	+1,62	+1,46	+0,46	+0,47	+ 8,01	+1,14

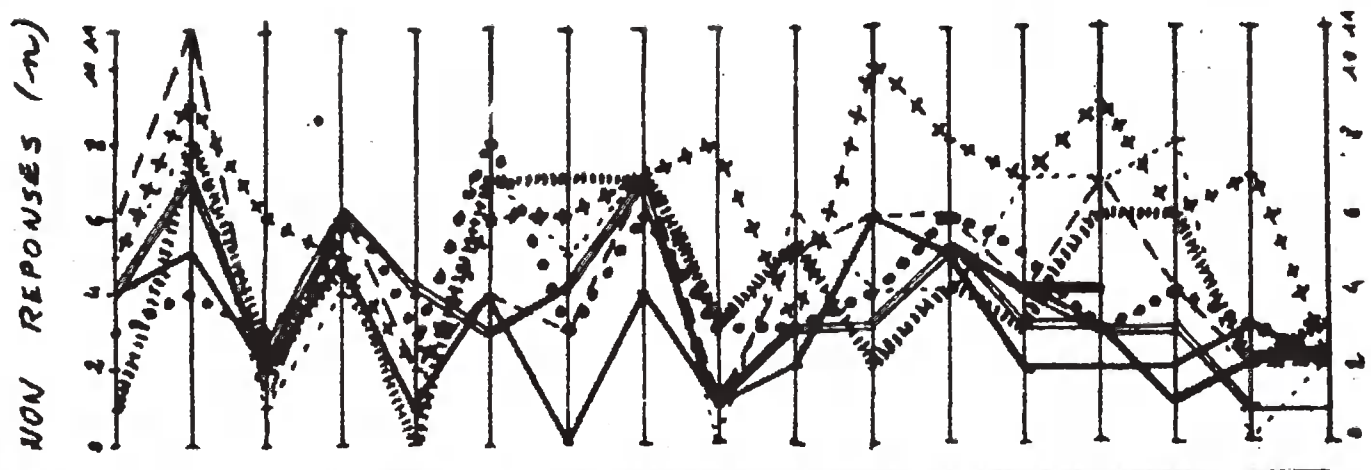
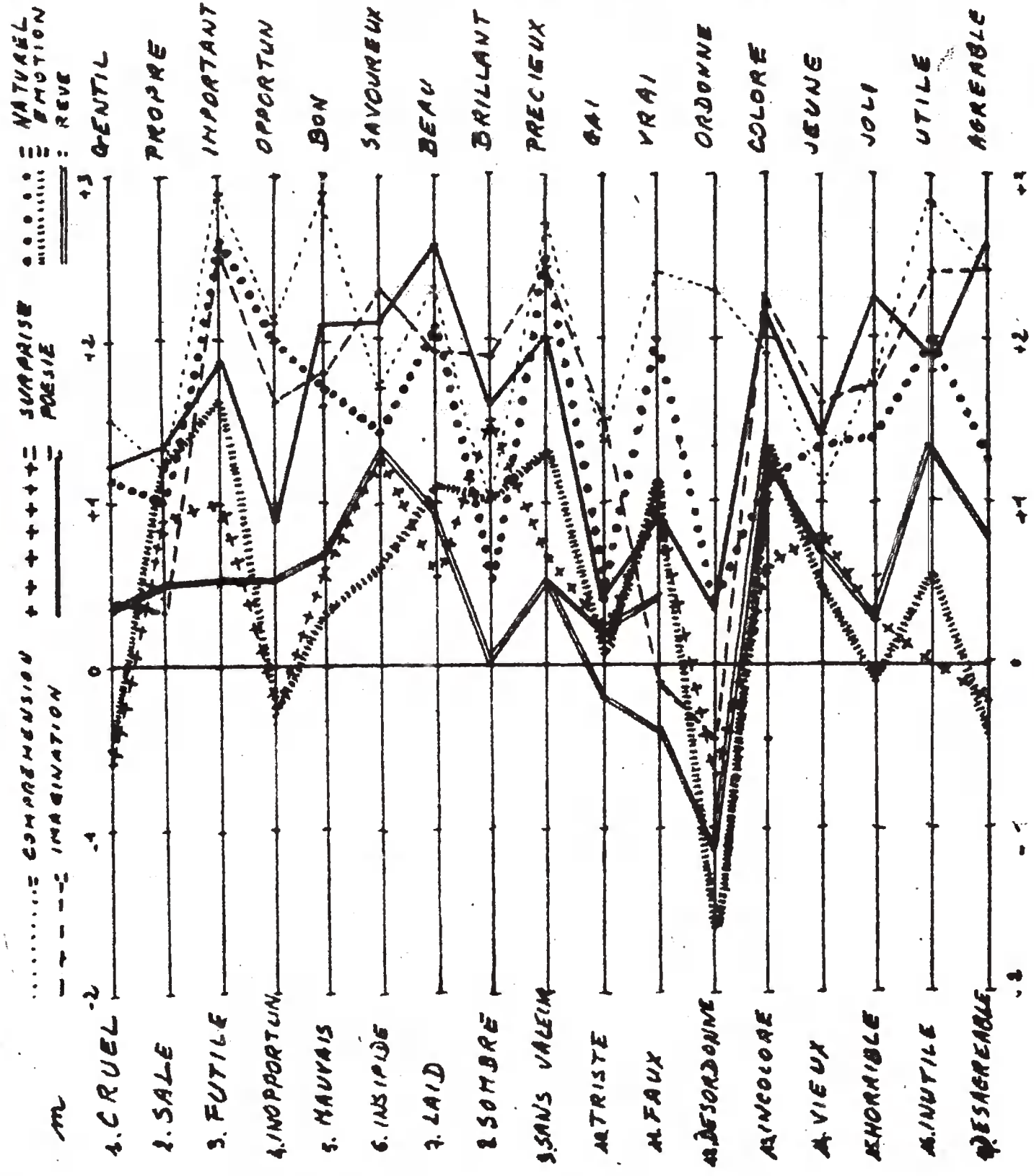
$$D_{DG} = 4,95$$

$$D_{DC} = 5,52$$

$$D_{DF} = 5,85$$



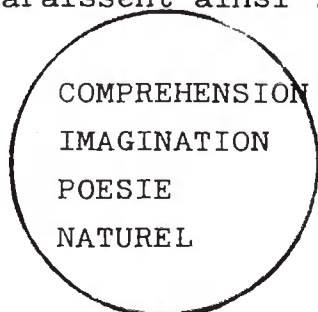
SCORES ET PROFILS



3. Grappes de concepts :

Si l'on calcule les 21 D possibles entre tous les concepts, on obtient la matrice symétrique de la page suivante.

Il est alors possible de déterminer des grappes de concepts définies par des distances courtes entre tous leurs éléments. Deux grappes apparaissent ainsi :



$$D_{DA} = 3,53$$

$$D_{FG} = 3,08$$

$$D_{DB} = 3,06$$

$$D_{CG} = 3,05$$

$$D_{DE} = 3,41$$

$$D_{CF} = 2,03$$

$$D_{AB} = 4,36$$

$$D_{BE} = 3,56$$

$$D_{AE} = 3,16$$

MATRICE DES DISTANCES LINEAIRES

	A	B	C	D	E	F	G
A		4,36	7,57	3,53	3,16	6,85	7,21
B	4,36		6,00	3,06	3,56	5,98	4,97
C	7,57	6,00		5,52	5,35	2,03	3,05
D	3,53	3,06	5,52		3,41	5,85	4,95
E	3,16	3,56	5,35	3,41		5,30	4,68
F	6,85	5,98	2,03	5,85	5,30		3,08
G	7,21	4,97	3,05	4,95	4,68	3,08	

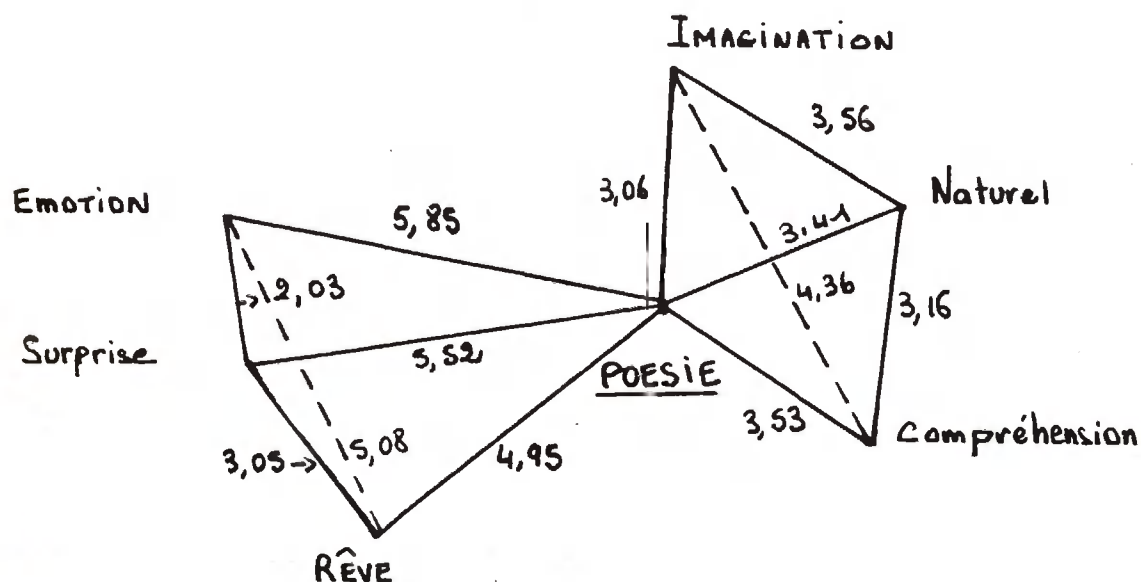
TABLEAU DES RANGS DES SCORES

Echelles	A	B	C	D	E	F	G
1	13	14	16	13	12	16	12
2	15	15	5	12	14	3	10,5

.../...

3	1,5	1	3	8	1	1	9
4	9	11	14	14	5	14	8
5	1,5	9	9	6	7	11	7
6	12	5	2	5	8	8	1
7	7	7	10	1	3	6	4
8	17	8	1	10	15	7	14
9	4	2	7	7	2	4	10,5
10	14	13	12	16	16	13	15
11	6	16	4	15	5	5	16
12	8	17	17	17	17	17	17
13	10	6	8	4	13	2	3
14	16	12	6	11	10	10	6
15	11	10	11	3	9	12	13
16	3	3,5	13	9	5	9	2
17	5	3,5	15	2	11	15	5

On ne peut ici représenter l'espace sémantique ainsi défini puisqu'il est multidimensionnel. On peut seulement proposer d'affiner la représentation des D de Poésie aux autres concepts comme suit :



4. Ordonnance des scores aux échelles

Nous avons successivement analysé l'évaluation des concepts et la distance entre les évaluations. Il reste qu'une distance égale entre deux couples de concepts peut être obtenue par des scores différents sur les mêmes échelles ou bien par des différences sur des échelles différentes. Il est donc intéressant de savoir comment sont obtenues les distances linéaires. Pour cela, nous nous sommes demandé si les sujets avaient ordonné de la même façon les scores aux différentes échelles pour chacun des concepts. Le calcul des scores de rangs donne le tableau de la page suivante. Seules 8 corrélations de ces rangs (rho de SPEARMAN) sont significatives. Nous ne tiendrons compte que de celles-là. L'ordre des évaluations du concept Imagination est

.../...

celui qui est le plus fréquemment en corrélation avec les autres : il l'est avec tous sauf avec celui du concept Surprise. Cependant, la matrice (Cf plus loin) ne fait apparaître qu'une grappe de corrélation des scores de rangs aux 17 échelles d'évaluation.

MATRICE DES CORRELATIONS DES RANGS

(Les valeurs soulignées sont celles qui sont significatives)

	A	B	C	D	E	F	G
A		<u>+0,49</u>	-0,10	+0,13	<u>+0,68</u>	+0,14	+0,23
B	<u>+0,49</u>		+0,24	<u>+0,74</u>	<u>+0,57</u>	<u>+0,42</u>	<u>+0,64</u>
C	-0,10	+0,24		+0,16	+0,23	<u>+0,69</u>	+0,09
D	+0,13	<u>+0,74</u>	+0,16		+0,38	+0,30	<u>+0,66</u>
E	<u>+0,68</u>	<u>+0,57</u>	+0,23	+0,38		+0,41	+0,38
F	+0,14	<u>+0,42</u>	<u>+0,69</u>	+0,30	+0,41		+0,24
G	+0,23	<u>+0,64</u>	+0,09	<u>+0,66</u>	+0,38	+0,24	

IMAGINATION
POESIE
REVE

$$\rho_{DB} = + 0,74$$

$$\rho_{BG} = + 0,64$$

$$\rho_{DG} = + 0,66$$

On peut donc dire que ces trois concepts produisent des évaluations semblables dans l'ordonnance des échelles, des réactions affectives parallèles. Mais alors que Imagination et Poésie ont une valeur voisine, Rêve est dévalué par rapport à eux. Rien ne saurait mieux montrer que le différenciateur sémantique "n'est pas un indicateur des référents des signes, mais un index des expériences (d') individus relatives à un concept" (De LANSHEERE, Op. Cité).

5. Conclusion :

Il ne nous a pas semblé souhaitable de poursuivre l'analyse en examinant les réponses selon les concepts à chacune des échelles. Nous aurions alors laissé de côté la complexité et la richesse de la signification connotative et du comportement des sujets.

Ce comportement nous semble convenablement indiqué par les réponses à la série des 17 échelles. Habituellement la dimension "évaluation" n'est représentée que par 7 échelles au plus. Nous en

.../...

avons ici presque le triple. Nous accordons donc du crédit aux indications recueillies par notre différenciateur. Nous en accordons aussi à cause de la grande cohérence entre ces indications telle qu'on a pu l'apercevoir au fur et à mesure de la présentation des résultats.

La plus intéressante de ces indications est celle qui permet de dire que ces 17 institutrices en début de stage accordent des valeurs proches et basses au rêve, à l'émotion et à la surprise, des valeurs proches et élevées à l'imagination, au naturel, à la compréhension et à la poésie. Il nous semble que ces indications et celles qui nous étaient fournies par le premier indicateur de connotations s'éclairent réciproquement. Est refusé ce qui est cruel, inopportun, désordonné, désagréable (Cf Scores et Profils). La poésie est présentée comme tout le contraire. On refuse d'être surpris, de ne pas comprendre. On refuse que la poésie puisse évoquer conflits, contraintes, être le domaine de l'émotion, du rêve, toutes choses menaçantes, inquiétantes, qu'on ne maîtrise pas, qui vous dominent. On attend de la poésie qu'elle offre une transformation, l'entrée dans un domaine nouveau où règne la paix et une imagination moins inquiétante que le rêve, où l'on trouve ce que l'on connaît déjà et qui a la solidité rassurante de tout stéréotype. On remarquera que les réponses fournies par ces 17 institutrices au différenciateur vont contre les idées reçues en ce qui concerne un soi-disant "caractère féminin" : dévaluation du rêve, de l'émotion, de la surprise ...

DEUXIEME QUESTION : CETTE REPRESENTATION DIFFERE-T-ELLE ET COMMENT SUIVANT QUE LES SUJETS SONT AU DEBUT D'UN STAGE MONODISCIPLINAIRE DE COURTE DUREE CENTRE SUR LE FRANCAIS OU UN STAGE PLURIDISCIPLINAIRE DE LONGUE DUREE ?

On a procédé à la comparaison des réponses du groupe Amiens R 6 A et du groupe Lille C A E I au premier indicateur de connotations.

1. Ensemble des réponses :

	Amiens	Lille
n mots soulignés	534	1721
n mots barrés	830	2163
n mots ni barrés ni soulignés	<u>1836</u>	<u>3616</u>
Total :	3200	7500

Il y a significativement :

- plus d'abstentions à Amiens qu'à Lille.
- moins de mots barrés à Amiens qu'à Lille.
- moins de mots soulignés à Amiens qu'à Lille.

2. Mots barrés :

Amiens R 6 A ; Mots barrés significativement plus que la moyenne : .../...

Effectifs		n fois	n-m
1	diviseur	21	12,70
2	dépilatif	19	10,70
2	téléphoniquement allergique	18	9,70
3	encaserner rôtissoire	17	8,70
3	appendice truellage	16	7,70
5	bégueulerie ménorrhée pulvérisateur flan	15	6,70
1	désaffectionner poussier sommier commanditaire monarchiser	14	5,70
T : 17			

Lille C.A.E.I - Mots barrés significativement plus que la moyenne :

Effectifs		n fois	n-m
1	trismus	47	26,40
2	cofferdam	44	23,40
1	assibiler	42	21,40
2	truellage	40	19,40
1	désaffectionner	39	18,40
4	bégueulerie	38	17,40
1	taxinomie	37	16,40
3	boutargue	36	15,40
1	ourdisure	36	15,40
3	appogiature	36	15,40
1	guillochage	36	15,40
3	escourgé	36	15,40
1	paroire	35	14,40
1	saccharifier	35	14,40
1	rabaner	35	14,40
1	courtil	34	13,40
2	dépilatif	33	12,40
1	bonasse	33	12,40
1	récalcitrance	32	11,40
1	dérocher	31	10,40
T : 21			

A Amiens, le nombre de mots barrés est significativement plus élevé, mais la corrélation entre l'écart à la moyenne et l'effectif des classes constituées comme précédemment est moins forte.

.../...

Il n'y a à Amiens que 2 mots rares. Cette catégorie n'a pas de présence significativement plus grande que dans le reste du corpus. Elle en a une à Lille où elle est représentée par 15 mots. C'est cela qui fait que pour les deux groupes mêlés nous avons remarqué une présence significative des mots rares.

Inversement, les mots évoquant conflits, contraintes, changements négatifs dus à des institutions ou des idéologies ont une présence significative à Amiens mais pas à Lille, et c'est avant tout le groupe d'Amiens qui fait que pour les deux groupes rassemblés nous avons constaté une telle présence.

Une nouvelle catégorie apparaît à Amiens de manière significative, et pas à Lille. Il s'agit de mots évoquant l'expérience prosaïque, en particulier celle du foyer et des soins corporels : flan, téléphoniquement, rôtissoire, poussier, sommier, pulvérisateur, dépilatif, allergique et appendice. La disproportion numérique entre les deux groupes empêche que nous ayons relevé cette présence lors de l'étude d'ensemble.

3. Les mots soulignés :

Amiens R 6 A - Mots soulignés significativement plus que la moyenne :

Effectifs		n fois	n-m
1	chamarrure	24	20
1	giroflée	22	18
1	renouveau	21	17
2	naissance	19	15
	limpidité		
1	chantonner	17	13
1	découverte	15	11
3	girofler	14	10
	ornementer		
	chevillette		
3	assoupi	11	7
	précarité		
	écouter		
T : 13			

Lille C.A.E.I - Mots soulignés significativement plus que la moyenne :

Effectifs		n fois	n-m
1	renouveau	44	27
1	limpidité	40	23
2	naissance	36	19
	écouter		
1	giroflée	33	16
2	découverte	32	15
	ornementer		
1	chantonner	30	13

.../...

2	assoupi	29	12
1	sopraniste	27	10
1	chamarrure	26	9
1	fétichisme		
T : 12			

Le groupe d'Amiens souligne significativement davantage de mots. Son attitude est plus systématique (corrélation effectif des classes et écart à la moyenne négative plus forte).

Il semble que ce soient les seules différences. Les deux listes sont fort semblables. Seuls précarité, girofler, et chevillette figurent à Amiens et pas à Lille, et fétichisme et sopraniste à Lille mais pas à Amiens. Chacun de ces cinq mots évoque le stéréotype comme tous les mots des deux listes.

4. Conclusion :

La première constatation est que les connotations positives sont à peu de chose près les mêmes et relèvent toutes du stéréotype. Est ainsi souligné la force et la généralité de celui-ci : il s'impose quel que soit le type de stage, le sexe des participants, etc...

Cependant, le groupe d'Amiens souligne davantage de mots qui s'écartent significativement de la moyenne et le fait plus systématiquement. On peut avancer que le fait d'être au début d'un stage de courte durée mais unidisciplinaire à dominante Français incite à avoir recours davantage au stéréotype. Dans le même sens semble aller le fait que les sujets qui sont dans cette situation s'abstiennent davantage et aussi barrent moins et soulignent moins pour l'ensemble des mots de la liste, et aussi qu'ils offrent davantage de mots barrés significativement plus que la moyenne mais qu'ils les barrent moins systématiquement que le groupe de Lille. Il nous semble que le fait d'être au début d'un stage court où la poésie est inscrite en bonne place dans le cadre bien précis d'une réflexion sur la pédagogie du Français provoque des attentes de re-formation et une impression d'incompétence et d'inquiétude qui expliquent les faits que nous venons de résumer.

Cela expliquerait, à l'inverse, que les sujets d'Amiens ne rejettent pas les mots rares. Par contre, cela ne nous paraît pas expliquer le refus original à Amiens des mots évoquant l'expérience prosaïque, en particulier celle du foyer domestique, et des soins et tracasseries corporels. On peut avancer que le sexe est la source de cette différence. (Rappelons que les sujets d'Amiens sont, à une exception près, des femmes, alors qu'à Lille le nombre d'hommes et de femmes est à peu près le même). Peut-être est-ce aussi le sexe qui rend compte du refus original à Amiens des mots évoquant conflits, contraintes, etc... L'explication qui vient à l'esprit - mais rien ne dit qu'elle est la bonne - est que la poésie est attendue comme le domaine par excellence de l'évasion du prosaïque, des soucis et des difficultés qui pèsent particulièrement sur les femmes. Le comportement de 17 de ces 31 femmes au différenciateur sémantique semble aller dans le sens d'une explication de ce type : l'éloignement de la poésie par rapport au rêve, à la surprise et à l'émotion avait été interprété comme le refus de ce qui est menaçant, inquiétant, de ce qu'on ne maîtrise pas.

../...

Mais il faut remarquer que nous ne pouvons être assurés que le sexe est source de ce comportement au différenciateur dans la mesure où nous n'y avons pas soumis des hommes, ni que l'effet "stage unidisciplinaire de courte durée" ne l'explique pas dans la mesure où nous n'y avons pas soumis des sujets de Lille. Ce que nous pouvons faire, en toute rigueur, c'est avancer des hypothèses, que des recherches ultérieures plus "sérieuses" pourraient confirmer ou infirmer.

TROISIEME QUESTION : QUELLE EST LA REPRESENTATION DE LA POESIE QU'ONT LES STAGIAIRES EN FIN DE STAGE ? DIFFERE-T-ELLE DE CELLE DU DEBUT DE STAGE ET COMMENT ?

Nous avons comparé les réponses au premier indicateur de connotations du groupe Amiens R 6 B en fin de stage unidisciplinaire Français et du groupe Amiens R 6 A au début d'un stage semblable animé par les mêmes professeurs selon les mêmes horaires, etc... Rappelons que les deux groupes sont semblables selon les variables sexe, âges, niveau d'études, niveau de classe enseigné(s).

1. <u>Ensemble des réponses</u> :	R 6 A	R 6 B
n mots soulignés	534	555
n mots barrés	830	849
n mots ni barrés ni soulignés	1836	2596
Total	3200	4000

La seule différence significative est qu'il y a davantage d'absentions dans le groupe R 6 B.

2. Mots barrés :

Amiens R 6 B - Mots barrés significativement plus que la moyenne

Effectifs		n fois	n-m
1	dépilatif	26	17,50
1	désaffectionner	22	13,50
1	téléphoniquement	21	12,50
3	allergique	20	11,50
	béguerie		
	saccharifier		
1	récalcitance	18	9,50
2	taxinomie	17	8,50
	cryptographie		
2	bonasse	16	7,50
	trismus		
5	antiar	15	6,50
	appogiature		
	orthodoxie		
	encaserner		
	monarchiser		
T : 16			.../...

Il n'y a pas de différence significative entre les totaux. Par contre, l'attitude est beaucoup plus systématique que pour Amiens R 6 A (Si l'on regroupe en classes comme précédemment, la corrélation entre les effectifs des classes et l'écart à la moyenne est négative et maximum).

On note deux autres différences : la présence des mots rares est significative ici alors qu'elle ne l'était pas en R 6 A ; la présence des mots évoquant l'expérience prosaïque n'est pas significative alors qu'elle l'était en R 6 A.

3. Mots_soulignés :

Amiens R 6 B - Mots soulignés significativement plus que la moyenne :

Effectifs		n fois	n-m
1	giroflée	19	13,50
2	chevillette	17	11,50
	chamarrure		
1	chantonner	16	10,50
2	renouveau	15	9,50
	limpidité		
2	pertuis	14	8,50
	girofler		
2	courtil	12	6,50
	cordelière		
2	guillochage	11	5,50
	naissance		
T : 12			

La seule différence avec le groupe R 6 A est l'apparition de 3 mots rares, alors que des mots connotant le stéréotype ont disparu. Il est cependant à noter que deux des mots rares qui sont nouveaux sont archaïques.

4. Conclusion :

En fin de stage, les sujets ressentent une gêne accrue, considèrent davantage que poésie n'a pas de rapport avec la plupart des mots du corpus. De plus, l'attitude de refus est plus systématique.

On constate un certain changement d'attitude vis-à-vis des mots rares : on refuse ceux qui ont une couleur technique, scientifique, et l'on en choisit quelques uns qui ont une couleur archaïque.

On constate enfin deux reculs : celui du refus des mots connotant le prosaïque et celui, moins net, du stéréotype.

Le bilan est fort maigre. Le stage semble avoir plutôt remodelé le stéréotype en y incluant l'archaïsme que l'avoir fait reculer fortement. Le prosaïque n'est plus refusé, mais il n'est pas choisi. Les connotations techniques et scientifiques sont refusées : lassitude après un cursus durant lequel il a fallu assimiler un peu du vocabulaire de la linguistique ? Le changement le plus net tient en ce que

les sujets considèrent davantage encore la poésie comme à part, différente, et qu'ils ont un plus grand désarroi devant elle .../...

QUATRIEME QUESTION : VALIDITE DE NOS RESULTATS

Nous avons voulu éprouver cette validité d'abord en soumettant certains sujets à un second indicateur de connotations.

Ce second indicateur a été construit à partir de la seconde partie de Fiançailles (Alcools) d'Apollinaire. Les 62 mots non vides de sens du poème ont été mêlés au hasard, les verbes ayant été mis à l'infinitif, les noms au singulier, etc... On n'a pas dit d'où provenait cette liste.

Ce second indicateur a été présenté aux 15 sujets du groupe R 6 A qui ne répondaient pas au différenciateur sémantique et aux 40 sujets du groupe R 6 B. La passation a eu lieu immédiatement après celle du premier indicateur.

1. Groupe Amiens R 6 A

n mots soulignés : 272
 n mots barrés : 216
 n mots ni barrés
 ni soulignés : 442

Total : 930

Les abstentions sont significativement moins nombreuses que celles des mêmes sujets sur le premier indicateur. D'autre part, les choix l'emportent sur les rejets. Il semble que les sujets aient senti qu'ils avaient affaire à un vocabulaire moins étranger à la poésie. Cependant, les choix sont encore très nettement minoritaires, alors que tous les mots sont tirés d'un poème.

Mots barrés significativement plus que la moyenne :

Effectifs		n fois	n-m
1	exterminer	11	7,50
2	vinaigre	10	6,50
	pisser		
1	bock	9	5,50
3	croque-mort	8	4,50
	centurion		
	bec-de-gaz		
T : 7			

On retrouve exactement les deux catégories présentes dans le premier indicateur : mots évoquant le prosaïque domestique et corporel : mots évoquant conflits, contraintes, changements négatifs dus à des institutions, des idéologies.

.../...

Mots soulignés significativement plus que la moyenne :

Effectifs		n fois	n-m
1	amour	14	10
4	clair de lune	12	8
	étoile		
	ombre		
	flamme		
2	nuit	11	7
	éveil		
1	femme	10	6
2	clarté	9	5
	tinter		
T : 10			

Comme pour le premier indicateur, tous les mots de cette liste relèvent du stéréotype.

2. Groupe_Amiens_R_6_B :

Les résultats obtenus par ce second indicateur sont tout à fait semblables à ceux qui l'ont été par le premier. Nous ne les exposons pas en détail. L'attitude dominante reste celle de l'abstention. Les choix sont très minoritaires. Les mots connotant le prosaïque sont moins nombreux dans les mots refusés, qu'en début de stage. Deux mots rares apparaissent dans les mots soulignés (dulie, épurge).

3. Conclusion :

Il nous semble donc que nous puissions nous fier aux résultats obtenus à partir du premier indicateur. De plus, nous rappelons que les résultats de la passation du différenciateur sémantique, s'ils ne pouvaient être mis rigoureusement en regard compte tenu de la différence de conception des deux instruments, allaient dans le sens des résultats à la passation du premier indicateur.

CONCLUSION ET PROPOSITIONS

Cette dernière partie est essentiellement à l'usage des Formateurs de Maîtres et des équipes de chercheurs de l'I.N.R.P.

1. De ce qui précède, on peut tirer un certain nombre de propositions en ce qui concerne la formation des instituteurs sur le thème de la poésie, avec la prudence que rendent nécessaire le caractère exploratoire et méthodologiquement imparfait de cette recherche.

Il semble souhaitable de "désaristocratiser" l'image de la poésie et en même temps d'ébranler et, si possible, faire disparaître sa représentation stéréotypée.

Les études antérieures suivies par les maîtres, l'insuffisance du niveau de formation théorique initial sont vraisemblablement en grande partie responsables de cette représentation.

.../...

Le nombre d'heures extrêmement réduit consacré, lors d'un stage, à la poésie et le refus patent des stagiaires empêchent d'envisager une (re)formation "théorique". Ce que l'on peut seulement faire, - ce que nous nous efforçons maintenant de faire -, c'est de mettre par tous les moyens les maîtres en contact, en découverte de nombreux poèmes et de toutes sortes. Mais aussi, et conjointement, de les mettre en situation de création poétique, en particulier à partir des jeux de langage.

Cette double démarche nous semble, dans les conditions actuelles celle qui peut être la plus favorable à l'élargissement du champ des références, des informations, et à l'ébranlement et la modification des représentations et de l'attitude initiales. Ces modifications nous semblent nécessaires au changement des pratiques pédagogiques. Il serait bon d'évaluer l'effet d'une telle façon de procéder, non seulement sur la représentation de la poésie, mais aussi sur la représentation des objectifs, du rôle du maître en matière de poésie, et sur les comportements des maîtres en classe. (Cf 3; ci-dessous).

A l'inverse de ce que peuvent penser certains formateurs, les stages courts et unidisciplinaires sembleraient mettre davantage les formés en situation d'inquiétude, de défense, de recours au stéréotype, sans que nous puissions dire si cela est dû à la courte durée, au caractère unidisciplinaire, ou à la conjonction des deux. Il serait cependant imprudent d'en tirer maintenant des conclusions générales faute d'avoir vérifié, par exemple, s'il en est de même pour d'autres représentations.

En tout cas, cela conduit à ne pas psychologiser nos points de vue : telle représentation n'est pas un attribut qui colle à la peau des instituteurs quelles que soient les situations où ils se trouvent. En conséquence, la modification des représentations et de comportements dépend d'un faisceau de variables qu'il faut prendre en compte et sur lesquelles il faudrait agir pour être efficace.

2. Il apparaît que l'étude des connotations est un moyen intéressant de cerner les représentations.

Nos résultats semblent aller dans le sens des considérations théoriques que nous avançons au début de ce rapport quant à l'utilisation des connotations. Mais, évidemment, ils ne suffisent pas pour que nous puissions considérer ces problèmes comme résolus.

Nous avons vérifié la validité des résultats obtenus à partir de notre premier indicateur. Mais il s'agit d'un contrôle interne à notre recherche. L'utilisation de cet indicateur à grande échelle et dans une variété de situations (Cf 3.) nécessiterait un contrôle beaucoup plus rigoureux.

Que l'étude des connotations soit productive de résultats intéressants ne dispense pas, tout au contraire, de confronter ces résultats avec ceux que peuvent fournir des questionnaires, des interviews, etc... Cette confrontation répondrait à deux exigences, l'exigence de l'étude des connotations comme moyen d'appréhender les représentations ; une appréhension plus fine, plus analytique de celles-ci, de leurs composantes et de la liaison qu'elles entretiennent avec certaines variables (dont la liste est ouverte...). ..//...

On ne peut qu'encourager les formateurs à s'efforcer de faire apparaître les représentations des formés dont ils sont en charge. Nos instruments peuvent leur être utiles. Mais nous devons souligner que :

- ils ne sauraient être, nous l'avons dit, les seuls instruments d'investigation ;

- ils nécessitent des précautions méthodologiques ; si les utilisateurs n'ont pas pu réunir les conditions de rigueur minimales ni les moyens du traitement statistique, il convient qu'ils aient toujours à l'esprit ces limitations et ne tirent des passations que des indications qualitatives valables uniquement dans la situation de ces passations ;

- ils mettent les formés en situation de sujets d'enquête ; l'efficacité de la formation appelle, évidemment, de tous autres rapports entre formateurs et formés ; il conviendrait donc de présenter aux formés les résultats de l'enquête et de fonder l'orientation du cursus au moins en partie sur les commentaires et les discussions qui en découleraient.

3. Au plan de la recherche pédagogique dans le cadre de l'I.N.R.P; cette étude peut intéresser le Sous-Groupe national Langue Poétique. En particulier, les traits caractéristiques des textes poétiques produits par les enfants d'une part, les normes des maîtres et celles des manuels en matière de "beaux" textes d'autre part, pourraient être mis en relation avec la représentation que nous avons essayé de cerner. Des questions extrêmement intéressantes pourraient peut-être trouver un commencement de réponse : est-ce que les modèles, le plus souvent romantiques, qui apparaissent dans les textes des enfants leur sont présentés par les maîtres, ou bien les maîtres et les élèves sont-ils dominés (inconsciemment) par un stéréotype ? Aussi, quel est le rôle pédagogique des modèles dérivés du stéréotype : sont-ils des entraves, qu'il faut alors faire voler en éclats, à la "créativité", ou bien sont-ils des passages obligés vers l'originalité ?

Dans le cadre de l'I.N.R.P aussi, cette étude peut intéresser les recherches en matière de formation des maîtres. Dans l'hypothèse (optimiste) où ces travaux connaîtraient un essor que l'on souhaite, l'étude des représentations des enseignants devrait en être un des pôles importants. Il y aurait place pour, non seulement une étude des représentations ayant trait aux rapports maître/élèves (quelques recherches existent sur ce point, mais elles ne sont pas toutes satisfaisantes), mais aussi une étude systématique des représentations des objectifs, des démarches, des "matières" d'enseignement. Il devrait, conjointement, y avoir place aussi pour une évaluation des formations et des innovations en matière de formation.

En ce qui concerne l'objet précis de notre recherche, il serait intéressant d'élargir l'inventaire des représentations de la poésie à un grand nombre de maîtres différant quant à leur situation actuelle (en exercice, en stage, etc...), à leurs études et leur formation initiale (Instituteurs, PEGC, Professeurs de CET, de Lycée...) leur âge, leur sexe, etc.. Si l'on utilisait pour cela nos instruments il conviendrait de les perfectionner et de les étalonner. C'est une entreprise qui exige des moyens dont, seul, nous ne disposons pas.

/ DANS LE COURRIER DE REPERES /

/ "L'ORTHOGRAPHE" /

Nina CATACH : Collection "Que sais-je ?", n° 685, P.U.F
2ème trimestre 1978.

Au sommaire :

Histoire de l'orthographe - Les deux renaissances - Vers
l'orthographe d'Etat - L'orthographe actuelle - La réforme
de l'orthographe - La pédagogie de l'orthographe.

La conclusion de N. Catach sur la pédagogie de l'orthographe :

"Travailler ainsi à une pédagogie plus scientifique, est-ce illusoire ? Ne renforce-t-on pas par là même le rôle ségrégatif de l'orthographe, sa place dans le "système" (social et politique celui-là) ? Beaucoup se le demandent, à juste titre me semble-t-il. Mais l'utilisation d'un outil juge-t-elle cet outil lui-même ? Et ne risque-t-on pas de pénaliser doublement l'enfant en continuant à le perdre dans une improvisation dramatique ? De quel droit ne le laissera-t-on pas bénéficier des acquis de la connaissance, d'un chemin moins épineux, d'une meilleure maîtrise de lui-même à l'école et dans la vie ? Un effort énorme est exigé de lui, et cet effort se perd dans les sables, avec celui du maître, lui-même trompé et désarmé, et incapable de le guider. Telle est la "crise" véritable, intégrée elle-même dans la remise en cause fondamentale exigée par un enseignement moderne, une pédagogie rénovée, dont elle est le révélateur. Si les maîtres les éducateurs, ne font pas l'effort nécessaire pour dominer le terrain qu'ils veulent occuper, personne ne le fera pour eux. L'exigence d'un enseignement plus simple, plus essentiel, plus humain aussi, en ce domaine comme dans les autres, passe par une prise de conscience critique du passé, positive des possibilités nouvelles, mais aussi des difficultés théoriques et pratiques à surmonter. Il ne faut pas se cacher qu'un tel redressement ne se fera pas en un jour, tant les implications multiples de la situation orthographique sont enracinées dans la société française [...]

La confusion, la crainte d'un donné mythifiant et que l'on ne domine pas devraient disparaître, avant tout par une meilleure formation des maîtres".

[...]

Vient de paraître :

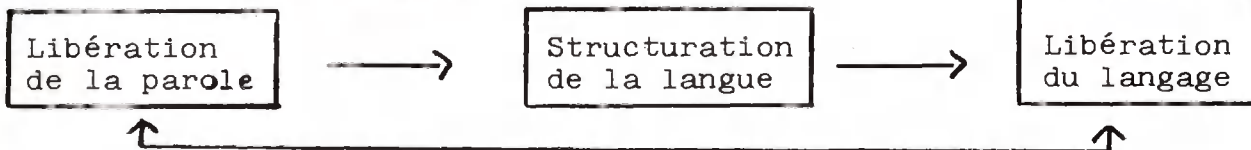
Collection Institut National de Recherche Pédagogique

PLAN DE RENOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS A

L'ECOLE ELEMENTAIRE

Ouvrage collectif dirigé par Hélène Romian

2. Vers la liberté de parole



Par Francine Best - Editions Fernand Nathan

"La liberté de parole n'est pas un pouvoir inné qu'il suffit d'exercer en situation pour le maîtriser [...]. L'entraînement à la communication n'y suffit pas ; des exercices systématiques d'apprentissage de la langue [...] peuvent très certainement donner aux enfants - et en particulier aux plus défavorisés d'entre eux - une liberté de parole effective".

Plan de Rénovation 2.2.

Aider tous les enfants à conquérir le pouvoir de la parole.

Des documents pédagogiques, des réflexions théoriques élaborés à partir de travaux effectivement réalisés dans des classes et contrôlés collectivement. La mesure de ce qu'il est possible de faire, ici et maintenant, en matière de rénovation, sans faire table rase de l'expérience acquise, tout en préparant de nécessaires mutations.

Un indispensable outil de travail, fait par des formateurs de maîtres pour la formation initiale et continuée des maîtres du 1er Degré. Utilisable également au niveau du 1er Cycle, et notamment de la 6ème et de la 5e.

EN LIBRAIRIE : 49 F

EN COMMANDE A L'EDITEUR : 36 F

Allez aux sources :

- Plan de Rénovation (dit Plan Rouchette) dans "LA REFORME DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS VUE PAR CEUX QUI L'ENSEIGNENT".
(Les Cahiers de la FEN) - 1971.
- Plan de Rénovation - Hypothèses d'action pédagogiques"
"RECHERCHES PEDAGOGIQUES" n° 61, I.N.R.D.P. 1973 (analyse de contenu du Plan)

FERNAND NATHAN

collection

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE

Plan de rénovation de l'enseignement du Français à l'école élémentaire
ouvrage collectif dirigé par Hélène ROMIAN

VIENT DE PARAITRE

VERS LA LIBERTE DE PAROLE ~~49,00F~~

Ref: 125801

Par Francine BEST

En commande : 38 F
à l'éditeur

LIBERATION
DE LA PAROLE

STRUCTURATION DE
LA LANGUE

LIBERATION DU
LANGAGE

VIENT DE PARAITRE

Activités de grammaire ~~48,50F~~

Ref: 125806

Par Claudine GRUWEZ - Louise MALOSSANE

En commande
à l'éditeur 36 F

- Des séquences de classe commentées, des réflexions théoriques élaborées et contrôlées collectivement, des pistes de recherche.
- La mesure de ce qu'il est possible de faire ici et maintenant, en matière de rénovation, sans faire table rase de l'expérience acquise, tout en préparant les mutations nécessaires.
- Un indispensable outil de travail, fait par des formateurs de maîtres, pour la formation initiale et continue des maîtres du 1er degré.
- Utilisable également au niveau du 1er Cycle, et notamment de la 6è et de la 5è.

- ▶ "La liberté de parole n'est pas un pouvoir inné qu'il suffit d'exercer en situation pour la maîtriser (...). L'entraînement à la communication n'y suffit pas ; des exercices systématiques d'apprentissage de la langue (...) peuvent très certainement donner aux enfants - et en particulier aux plus défavorisés d'entre eux - une liberté de parole effective."
- ▶ Libération de la parole/Structuration de la langue/Libération du langage. La finalité de ce processus est d'aider tous les enfants à conquérir le pouvoir de la parole.

C O N N A I S S E Z - V O U S " R E P E R E S " ?

L'état des travaux en cours sur les 40 terrains de l'Unité de Recherche I.N.R.P. Français 1er Degré.

Des documents de travail qui visent à dégager une problématique, à susciter la discussion, l'échange

CE QU'EN DISENT DES UTILISATEURS DE "REPERES"

Un professeur d'Ecole Normale

"Un outil de travail indispensable pour les professeurs d'Ecole Normale"

Une directrice d'Ecole Annexe

"Un stimulant [..] Donne envie de se lancer dans l'innovation"

Une conseillère pédagogique

"L'intérêt primordial est dans la liaison étroite : travail dans la classe <--> réflexion <--> information-documentation <--> réflexions <--> travail en classe etc..."

Un IDEN

"Seule ouverture (très souvent) sur une pédagogie ou une recherche pédagogique scientifiques"

Un professeur de Sciences de l'Education

"Informations indispensables [..] auxquelles on peut se référer soit pour les travaux personnels de recherche soit - et ceci est lié à cela - pour l'enseignement universitaire"

ABONNEZ-VOUS A REPERES

60 F . 6 numéros par an

Abonnement pour l'étranger : 70 F Vente au numéro : 12 F

Pour recevoir gratuitement d'anciens numéros de "Repères" encore disponibles, pour vous abonner,

Adressez-vous à : Hélène ROMIAN

Unité de Recherche Français 1er Degré

I.N.R.P. - E.R.P.A.

29, rue d'Ulm

75 230 Paris Cedex 05