

NOUVELLE SERIE

n°57

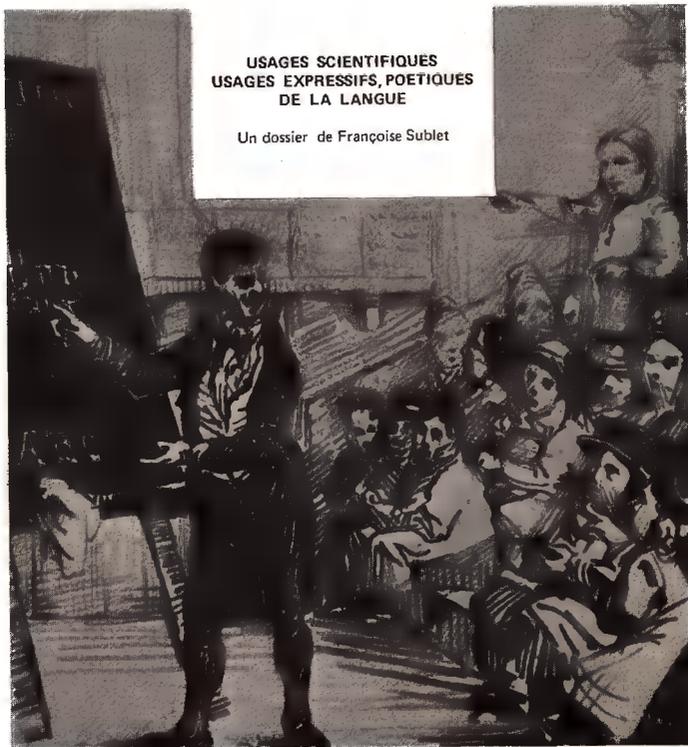
1980

REPÈRES

pour la rénovation
de l'enseignement du français à l'école élémentaire

USAGES SCIENTIFIQUES
USAGES EXPRESSIFS, POÉTIQUES
DE LA LANGUE

Un dossier de Françoise Sublet



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

- . Communication poétique et scientifique - Enjeux d'une recherche
Françoise Sublet ENF Toulouse p. 1

- . Réel et imaginaire à travers des lectures
Jacqueline Zonabend ENF Toulouse p. 23

- . Une brosse à dents toute jaune dans le ciel
Françoise Sublet p. 28

- . L'arbre, le loir et les oiseaux
Jacqueline Saint-Jean EN Tarbes p. 39

- . Un loup est un loup
Jacqueline Saint-Jean p. 56

- . Est-ce que la queue des poissons sert de gouvernail ? Activités d'éveil
biologique dans un C.M.1.
Jacqueline Zonabend - Chantal Valmary p. 64

- . Comment nagent les poissons ? - Activités poétiques dans un CM1
Jacqueline Zonabend - Chantal Valmary p. 84

- . Les représentations que les enfants se font des textes poétiques par
rapport aux textes non poétiques
Jacqueline Zonabend p. 87

- . Bibliographie p. 96

- . Document annexe : Grille d'analyse du progrès des attitudes, méthodes
de travail et de pensée dans une approche scientifique du réel
Claire Girou - Françoise Sublet p. 98

- . Dans le courrier de "Repères" p. 22, 27, 66, 86, 95, 97, 104, 102

Un dossier de Françoise Sublet

Réalisation : Hélène Romian
Responsable de l'Unité de Recherche
INRP Français Ier Degré

COMMUNICATION POETIQUE ET SCIENTIFIQUE

ENJEUX D'UNE RECHERCHE

FRANÇOISE SUBLET

E.N.F. TOULOUSE

Dans le numéro 50 de "Repères", j'avais déjà présenté les grandes lignes de cette recherche, à propos d'une activité réalisée dans un C.E.1 : "Le mouton et la laine".

Je vais dire ici avec plus de précision les raisons qui nous ont poussés à faire cette recherche, les hypothèses que nous avons été amenés à formuler, les répercussions que cette recherche a eues dans les classes. Je montrerai enfin que nous avons pu envisager autrement les relations entre communication scientifique et poétique, parce que nous avons tenté de cerner à la fois leurs fondements communs et leur nécessaire différence.

I - COMMUNICATION POETIQUE ET SCIENTIFIQUE :

POURQUOI CE THEME DE RECHERCHE ?

I.1. - Une évolution du groupe de recherche INRP en Français

"Approche poétique de la langue".

En 1974, nous travaillions dans le domaine de la recherche-innovation en suivant des objectifs formulés dans le Plan de Rénovation : nous avons essayé de nous préciser ce que pouvaient vouloir dire concrètement ces objectifs dans la pratique de nos classes.

En 1974, nous faisons aussi des recherches sur le fait poétique dans les textes d'enfants. Et nous avons dû pendant 2 ans nous mobiliser sur cette réflexion théorique.

En 1977, notre groupe a eu besoin de revenir à des actions de recherche-innovation, et en 1978, nous avons ainsi formulé 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, nous voulions aborder les questions suivantes

et poétique ? - "quelles sont les relations entre discours scientifique

- 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 ?"

I.2. - Pourquoi cet intérêt pour la communication scientifique

I.2.1. - Une étude par opposition

D'un point de vue méthodologique, il nous a paru intéressant d'aborder la communication poétique, en l'opposant à un autre type de communication.

I.2.2. - Une expérience du réel et du langage

En réaction contre une conception de la poésie liée au rêve, à l'évasion, à la fuite du réel, nous avons voulu montrer que ce n'est pas tel ou tel élément de la réalité qui est "poétique-en-soi", mais que c'est la relation de la personne avec les mots et les choses qui peut créer le poétique.

Nous avons accueilli (lorsque les enfants les provoquaient), et/ou mis en place, puis observé des situations de découverte d'éléments du réel. Nous avons été amenés à faire certaines constatations.

a) - Les diverses fonctions du langage

Dans de très nombreux entretiens d'enfants ou d'adultes en formation, nous avons constaté que les contacts de personnes en relation avec des choses en partie inconnues les mettent dans un état de mobilisation

affektive et intellectuelle très grande, où ils exercent "spontanément" les diverses fonctions du langage. Ceci peut paraître assez évident pour des enfants dont on sait qu'ils ont du mal à distinguer le subjectif de l'objectif et qu'ils manifestent dans leurs discours "spontanés", étroitement imbriquées, les fonctions expressive, référentielle et poétique par exemple. Mais des adultes aussi, lors des premiers contacts avec un objet "inconnu" - ou plutôt que leur regard à un moment donné saisit comme "inconnu" -, retrouvent cette indistinction.

Comme nous allons donner dans ce numéro 57 de très nombreux comptes-rendus concernant des enfants, je prendrai ici l'exemple d'adultes en formation. En décembre 1978, nous avons organisé deux journées de formation (pour les maîtres des équipes de recherche de Tarbes et de Toulouse), consacrées au thème "Communication poétique et scientifique : découverte du sol". Des animateurs scientifiques participaient aussi à ces journées (1), que nous avons commencées par une promenade - découverte du sol, dans un parc semi-abandonné -. Après la promenade, nous avons mis en commun les découvertes, réactions, questions des groupes.

Nous avons enregistré au magnétophone ce moment-là, où sont mêlées de façon très complexe subjectivité et objectivité, représentations individuelles et collectives, relevant soit du réel, soit de l'imaginaire. Témoin ces premières paroles du rapport du premier groupe :

"- on a un matériel hétéroclite, limité aussi. On avait pensé au départ faire un trou dans le sol. Au départ, il était question de sol. C'était déjà plus limitatif. Le sol : ce qui était dessus, dessous ? La première impression, c'est qu'on ramasse pas n'importe comment. Y a quand même une notion d'esthétique derrière. On a remarqué que souvent on ramassait parce que ça nous plaisait, c'était joli. Alors le caillou, on cherche du caillou qui est joli. On cherche pas n'importe quel caillou. On cherche la motte de terre qui est plus jolie que l'autre. Jolie ? D'une autre couleur, plus trouée. Autre intérêt aussi : trouver une vie animale. Y en a un petit morceau là, voilà."

- un morceau de vie ?

- un morceau de vie et puis un petit morceau d'animal aussi ... Ca, c'est venu. L'objectif, l'esthétique ; mais l'autre objectif, tout le monde avait dit en creusant : chercher des bestioles

- des larves qu'on a pas trouvées d'ailleurs...

- petites réminiscences de l'école primaire, les larves, chercher ce qui était caché. On a

(1) *Compte-rendu intégral à paraître dans une brochure du CRDP de Toulouse = "Communication poétique et scientifique en formation d'adultes".*

- ce que nous aimerions continuer à prospecter : la vie animale, c'est évident, mais surtout en rapport avec la saison, actuellement dans le sol. Qu'est-ce qu'il y a ? Où sont-ils, qu'est-ce qu'ils font ?

- ensuite sur le sol, on aimerait bien définir le sol, parce que quand on ramasse un truc comme ça, ça n'en fait pas partie. Mais c'est personnel, parce qu'un autre peut penser que la feuille qu'il ramasse, ça fait partie du sol. On arrive pas à se décider. On aimerait quelque chose de plus précis. Savoir exactement ce que c'est que le sol : à partir de quel moment il démarre, à partir de quel moment il finit. De quoi est-il composé, qu'est-ce qu'on peut y trouver ?"

Or je constate en effet que :

- les diverses fonctions du langage sont ici présentes :

de l'énonciation,

- ° Fonction d'expression, avec toutes les traces

diverses sur le sol,

- ° Fonction référentielle, avec les informations

- ° Fonction poétique, avec certaines figures (métaphore : "un morceau de vie", figures d'opposition : "à partir de quel moment il démarre ...", ou encore accumulation : "qu'est-ce qu'il y a, où sont-ils, qu'est-ce qu'ils font"). On trouve aussi les fonctions phatique ("y en a un petit morceau, là, voilà"), ou conative (cf. les multiples interrogations, expressions de ce qu'on veut faire et poursuivre, qui sont aussi des signes qu'on veut agir sur le groupe, les animateurs).

b) - Subjectivité et objectivité

Je peux aussi procéder à un autre type de classement qui consisterait à différencier ces réactions selon l'axe d'expression de la subjectivité ou de recherche de l'objectivité :

- subjectivité :

- ° souci esthétique,
- ° plaisir procuré par les formes, les couleurs,
- ° goût de chercher le caché,
- ° on aimerait continuer à prospecter, savoir.

- objectivité :

° Attitudes nécessaires à la pensée scientifique

- curiosité : on ramasse, on cherche ...

- activité critique : cf. "la première impression c'est qu'on ramasse pas n'importe comment"

- activité d'investigation : on ramasse, on cherche, on trouve, on creuse, on aimerait continuer à prospecter, on aimerait savoir.

° Méthodes de travail et de pensée :

- activités de classement (même à l'état fruste) : les différenciations de formes, de couleurs,

- amorce de formulation d'un problème : "ce que nous aimerions continuer à prospecter : la vie animale, c'est évident, mais surtout en rapport avec la saison, actuellement dans le sol".

c) - Réel et imaginaire

Je peux encore relever ce qui procède du champ du réel ou de celui de l'imaginaire :

- on pose des questions sur la nature du sol (axe du réel) en imaginant ce qu'il peut bien y avoir dessous, ou plutôt on imagine qu'il y a un dessous.

- on prélève du réel, mais selon des critères qui relèvent de l'imaginaire (systèmes esthétiques).

- on prélève des morceaux de vie animale, mais à cause de souvenirs qui relèvent et de l'imaginaire individuel (goût du caché), et de l'imaginaire collectif (association entre vie grouillante (?) à l'état de larves et école primaire...).

On peut bien faire l'hypothèse que, dans les premiers contacts de découverte avec un élément du réel, émergent des représentations individuelles et collectives imaginaires intimement imbriquées à des représentations, elles aussi individuelles et collectives qui relèvent du réel.

Et cette "imbrication" du réel et de l'imaginaire peut aisément se comprendre, puisque tous les deux passent par un langage - ordre

du symbolique. Claude Clanet (2) souligne ces liens entre réel et imaginaire :

"Ainsi, réel et imaginaire ne peuvent-ils être appréhendés que par le symbolique (...). En outre, réel et imaginaire ne sont jamais exprimés isolément par le symbolique. Toute traduction de l'imaginaire comporte une composante rationnelle-réelle comme souligné ci-dessus, mais réciproquement, toute expression du réel-rationnel s'adjoint une composante imaginaire, même dans les manifestations rationnelles les plus épurées, comme celle de la logique mathématique".

Bien sûr, progressivement, on a pu isoler ce qui relevait du réel ou de l'imaginaire, Claude Clanet présente par exemple le tableau suivant (p. 92).

Fonctions dominantes \ Productions	Individuelles	Sociales
Conquête du réel "Epreuve de réalité"	De l'anticipation dans le détour à la découverte technique ou scientifique	Savoirs constitués Conserves culturelles Enseignement
Instauration restauration de la personne	Du rêve, fantasme, délire au jeu symbolique et à l'oeuvre d'art	Idéologies Utopies Mythes Religions

Reste que, et au niveau individuel et au niveau social, les frontières sont loin d'être étanches : les savoirs constitués sont aussi traversés d'éléments idéologiques ... Et au niveau individuel, la rupture n'est vraiment jamais accomplie avec l'état initial, placé sous le règne du plaisir, où l'enfant se crée et s'organise des représentations imaginaires telles que la présence de l'"objet" désiré est réalisée, dans la mesure où "sujet" et "objet" du désir sont indistincts. Bien sûr, à moment donné, la socialisation va introduire la rupture du sujet par rapport à cet état d'indifférenciation. Mais ce n'est qu'une rupture partielle, puisque sa vie durant, cet état initial va orienter, organiser ses fantasmes : "Le fantasme renvoie inéluctablement comme à son origine, à un "état" où le sujet est partout, où tout y compris le mode de coexistence, n'est que sujet" (3)

(2) Claude Clanet, dans son article "Imaginaire et éducation" (cf. bibliographie) définit de façon relativement accessible les termes de réel et d'imaginaire Il distingue dans cet article :

- . "Le champ d'action sur le réel-rationnel, sous-tendu par "l'épreuve de réalité", largement déterminé par l'économique, les structures sociales.."
- . "Le champ de l'imaginaire, ou champ d'existence de "l'être au monde" de la personne, sous-tendu par "l'épreuve de réalité psychique" (p. 91).

(3) C. Castoriadis, "L'institution imaginaire de la société", Seuil, 1975, p. 399

d) - La spécificité de l'approche poétique

Mais où situer alors la poésie, qui a bien à traiter d'abord le réel des mots, ou plutôt les "mots-choses", puisqu'elle travaille sur/dans la matérialité du langage ?

Il nous semble que ces situations de découverte du réel sont aussi des situations où le langage se pratique d'une certaine manière, et qu'elles peuvent effectivement contribuer à "ancrer" autrement une approche de la langue poétique (4).

En effet, dans ces moments privilégiés de découverte, la confusion apparemment s'installe : on ne s'est pas encore dépris de la chose dont on vient de s'emparer, on la cerne de langage, les mots s'empressent, surviennent sans vigilance. Ces moments-là ont sûrement quelque chose à voir avec l'expérience poétique de certains écrivains qui explorent parallèlement le réel et le langage en se laissant aller à un double mouvement d'associations, disponibles à ce que leur permettent les signifiants des mots (cf. sonorités, prosodie, lexique, syntaxe), mais aussi à ce que leur suggère les référents réels auxquels renvoient les signifiés. Dans "Comment une figue de paroles et pourquoi" (5), c'est bien en effet "une figue de paroles" qu'écrit Ponge. Mais quand on regarde de près les premières étapes de son travail, on y voit bien cette double disponibilité aux mots et aux choses :

- "La figue est une pauvre gourde" : le mot "gourde" est à la fois appelé par la forme commune à la gourde et à la figue, (niveau du signifié), mais le mot gourde est aussi utilisé sous forme d'expression bloquée "pauvre gourde" (niveau du signifiant lexical).

- et cette expression engendre à son tour une nouvelle association : "Dans l'intérieur de la figue, qui est une molle gourde, comme une pauvre gourde, comme une église de campagne"....

De tout le travail poétique, rigoureux et exigeant qui suit, subsistera dans le poème final :

"Ainsi avez-vous pu, comme moi, rencontrer dans la campagne, au creux d'une région bocagère, quelque église ou chapelle romane, comme un fruit tombé".....

(4) En précisant bien sûr, que ce type de situations n'exclut nullement d'autres approches de la langue poétique : cf. toutes les situations très diversifiées de lecture/écritures décrites dans "Poésie pour tous" à paraître dans la collection "Nathan-INRP"

(5) François Ponge, "Comment une figue de paroles et pourquoi", Digraphe, Flammarion, 1977.

I.3. - Une rencontre avec les préoccupations des scientifiques

Inversement, pourquoi des scientifiques s'intéressent-ils à des activités poétiques, qui relèvent plutôt du subjectif ?

On assiste actuellement à une mutation dans l'apprentissage de la pensée scientifique à l'école. Ce passage d'un article de Victor Host (6) en rend bien compte :

"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 découvrir des variables possibles)".

Ces dernières phrases renvoient à de nombreuses études sur la genèse des comportements intellectuels, qui soulignent la part importante tenue par exemple par les comportements d'imagination (simulacres, jeux de fiction). C'est Philippe Malrieu* par exemple qui souligne combien "la présence de l'imagination dans la pensée rationnelle est un facteur essentiel de cette représentation des possibles, dont Piaget montre qu'elle caractérise l'intelligence formelle". (p. 238).

- Les fictions créées par les enfants favorisent une attitude de représentation. Grâce à elles, les enfants apprennent à "superposer au perçu des relations qui donnent un sens". (p. 234).

- Les fictions poussent aussi les enfants à établir des analogies, et introduisant la référence à un modèle, elles favorisent le sens de la règle, essentiel dans l'activité intellectuelle.

- Grâce aux fictions encore, les enfants apprennent à se servir du langage hors d'un contexte d'expériences vécues : "Le mot est appliqué à des réalités très éloignées de celles qui ont servi à la signification d'abord, la langue devient un instrument souple malgré sa précision". (p. 235).

- Enfin, l'imagination permet la question. Dans leurs jeux de fiction, les enfants apprennent aussi que les choses pourraient être autres, avoir d'autres noms : "cette conscience des possibles est tributaire de l'imagination, qui permet les hypothèses et les comparaisons" (p. 236).

(6) Dans le numéro 16 du bulletin de liaison cycle élémentaire/1er cycle "Activités d'éveil scientifique" P. 5 et 6 INRP.

Bien sûr, cette orientation n'est pas nouvelle non plus en pédagogie : on la retrouverait depuis une cinquantaine d'années déjà dans les écrits de divers mouvements de pédagogie nouvelle. Mais ce qui change peut-être en ce moment, c'est qu'elle est prise en compte par la recherche pédagogique officielle, qui a pour charge de faire un travail préalable à l'élaboration de programmes officiels. On peut donc supposer que cette orientation connaîtra une certaine extension.

Et concrètement, les équipes de recherche en éveil scientifique essaient, comme nous, de mettre en place des démarches d'apprentissage fondées sur les relations diverses que les enfants entretiennent avec le réel.

Nous retrouvons bien nos propres préoccupations. Ce désir d'un contact "ouvert" avec le réel, venant des deux côtés, nous a amenés à vouloir travailler ensemble à partir de situations de découverte du réel : nous essayons ensuite de différencier les démarches scientifique et poétique. Nous pratiquons ce genre de démarche avec des enfants, et des adultes. Avec les adultes, les phases d'explicitation et d'analyse sont plus importantes bien sûr.

1.4. - Des hypothèses communes

Cette nouvelle orientation de notre recherche nous a amenés à collaborer avec :

- des professeurs d'éveil scientifique, dans les Ecoles Normales,
- le groupe de recherche Français-Eveil, avec lequel nous avons en 1979 formulé des hypothèses de travail communes.

° HYPOTHESES D'ORDRE PSYCHOLOGIQUE

1. La personne qui s'approprie le réel entre dans une relation indifférenciée avec ce réel, qui l'engage totalement, (dans son corps, son affectivité, ses langages, ses représentations, ses relations avec les autres, ses activités cognitives et techniques).

2. La construction du réel et de la personne se fait dans une différenciation progressive de plus en plus consciente de ces diverses composantes.

3. Réel et imaginaire ne peuvent être appréhendés que par le symbolique individuel et/ou collectif. Toute traduction de l'imaginaire comporte une composante rationnelle et inversement.

° HYPOTHESES PEDAGOGIQUES

1. La liaison entre Eveil et Français n'assujettit pas l'un de ces domaines à l'autre. Elle est interdisciplinaire et fonctionnelle. Le progrès de chaque type d'activités s'appuie d'une manière nécessaire sur les progrès de l'autre.

2. La construction de l'imaginaire et de la connaissance scientifique du réel implique :

a) - la reconnaissance et/ou la création par le maître de situations de découverte globale.

b) - l'utilisation et la différenciation de plus en plus conscientes, par les enfants, de diverses approches, et des liens que celles-ci entretiennent.

c) - l'utilisation, la reconnaissance, la différenciation par les enfants et le maître de toutes les fonctions du langage, et des relations que ces fonctions entretiennent entre elles, et éventuellement avec d'autres langages.

II - D'AUTRES RELATIONS ENTRE LES DIVERSES ACTIVITES PRATIQUEES A L'ECOLE ELEMENTAIRE

Il est clair que ces hypothèses remettent en cause l'organisation actuelle des activités à l'école élémentaire.

Cette recherche nous a donc incités à avoir un regard critique sur l'organisation habituelle des activités selon les "disciplines" ou les "matières" : un retour en arrière va nous éclairer sur l'histoire de cette organisation.

II.1. - Une organisation qui a une histoire

II.1.1. - Instructions Officielles de 1923 et 1938 : programme littéraire et scientifique, éducatif et utilitaire.

Dans les anciennes I.O. de 23 et 38, on trouvait la répartition suivante :

- programme littéraire : Langue Française, Histoire et Géographie.

- programme scientifique : le reste (Mathématiques, Histoire Naturelle, Physique et Chimie).

Cette séparation en deux grands domaines reproduisait en fait la double orientation de l'enseignement élémentaire qui devait être :

- utilitaire : "nous n'oublions pas que la plupart de nos élèves devront, dès qu'ils nous ont quittés, gagner leur vie par leur travail, et nous voulons les munir de connaissances pratiques".

- éducatif : "mais nous n'oublions pas davantage que nous devons former l'homme et le citoyen qu'ils seront demain. Le souci des réalités urgentes ne fera pas négliger le culte de l'idéal".

Ce couple "utilitaire/éducatif" renvoyait en fait à un autre couple, "France/Travail". On le perçoit bien, par exemple, lorsque ces I.O. recommandent (pour le C.M.) de coordonner les techniques apprises autour de quelques idées :

"Cette coordination se fait non pas exclusivement, mais principalement autour de deux idées : l'idée de la France (Langue Française, Histoire et Géographie), voilà l'essentiel du programme littéraire ; et l'idée de Travail (le programme scientifique a pour objet de fournir à l'enfant les notions indispensables pour la plupart des professions)".

On peut résumer ces idées sur le tableau suivant :

<u>PROGRAMMES</u>	- LITTERAIRE - Langue Française Histoire Géographie	- SCIENTIFIQUE - Mathématiques Physique Chimie Histoire Naturelle
<u>OBJECTIFS</u>	- EDUCATIFS -	- UTILITAIRES -
<u>IDEES</u>	- FRANCE -	- TRAVAIL -

II.1.2. - Depuis les années 70, nouvelle répartition des "disciplines" : disciplines instrumentales et disciplines d'éveil

La parution de nouveaux textes officiels sur le Français, les Mathématiques et les disciplines d'éveil a permis donc de découvrir une autre organisation puisqu'on y voit :

DISCIPLINES INSTRUMENTALES

- Français
- Mathématiques

DISCIPLINES D'ÉVEIL

- Education Physique
- Eveil objectif (domaines physico-technologique, Biologie, Histoire et Géographie)
- Eveil subjectif (activités manuelles esthétiques et musicales)
- Education morale et civique.

Cette nouvelle répartition des activités classe le Français dans le domaine instrumental (apprendre la maîtrise d'un instrument, la langue française à l'écrit et à l'oral) et confié aux disciplines d'éveil (témoin ce passage des I.O. du C.P. de 1977), le soin :

- "d'assurer le développement harmonieux des composantes corporelles, affectives, intellectuelles de la personnalité de l'enfant, en vue de la conquête d'une relative autonomie et de l'appréhension réfléchie du monde qui l'entoure".

- de faire "accéder à des connaissances plus notionnelles et opératoires qu'encyclopédiques, et à des savoir-faire qui intègrent ces connaissances et les accomplissent dans l'action".

Et ces I.O. rappellent qu'en fait des liens incessants doivent se faire entre disciplines instrumentales et d'éveil : citons par exemple le passage où il est rappelé que les objectifs des activités d'éveil

"sont communs à l'ensemble des domaines d'activités (y compris d'ailleurs ceux qui concernent les apprentissages instrumentaux), lesquels doivent contribuer, de façon convergente et complémentaire, à les atteindre".

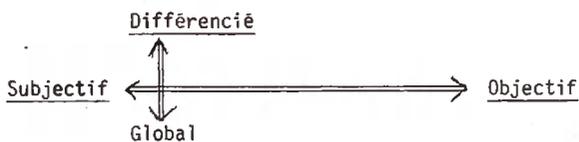
Cette nouvelle répartition paraît plus ouverte et moins rigide qu'avant. Et pourtant, elle isole peut-être encore trop les disciplines instrumentales des démarches globales réservées à l'éveil. Témoin le cloisonnement qui existe encore bien souvent, sur les lieux de formation entre les formateurs de discipline différente, ou à l'école primaire entre les moments où se pratiquent les diverses activités. Dans certaines classes, nous avons vu les enfants étonnés que la poésie soit abordée l'après-midi, car ils avaient intégré une certaine organisation de la "scène pédagogique" où l'après-midi est réservée aux activités d'éveil (et les élèves ressentaient la poésie comme une activité à classer le matin avec le Français). Et du coup, ils ne s'autorisaient pas à faire certaines choses à de certains moments....

Cette organisation ne prend pas assez en compte de nouvelles façons d'aborder les disciplines instrumentales. Cela peut paraître significatif que se soit constitué à l'INRP un sous-groupe de recherche du Groupe Langue Ecrite, intitulé "analyse de la langue, activité d'éveil". Ce sous-groupe souligne

que les activités d'explicitation de la langue n'ont pas pour objectif de donner des connaissances. Au contraire, l'analyse explicite de la langue "peut conduire l'enfant locuteur à avoir une autre attitude, un autre regard sur la langue, à savoir l'objectiver, à savoir s'étonner de ce qu'elle est, à savoir se donner les moyens de la comprendre, et peut-être à pouvoir et vouloir agir sur elle". (7).

Ces réflexions nous ont conduits à imaginer une autre organisation des activités à l'école.

II.2. - Une nouvelle répartition possible selon deux axes qui se croisent :
axe du subjectif et de l'objectif, axe du global et du différencié.



II.2.1. - Axe du global et du différencié

J'ai déjà abordé cet axe lorsque j'ai présenté les hypothèses qui étaient communes à notre groupe et à celui de Français Eveil.

Cet axe renvoie en partie à un autre, décrit dans le Plan de Rénovation de l'enseignement du Français :

Libération/Structuration

- la phase de "libération" correspond bien à une approche globale de la langue, où les enfants, dans diverses situations de communication, pratiquent les diverses fonctions du langage, toutes ses possibilités. Ils apprennent à parler/écouter, lire/écrire, en parlant/écoutant, lisant/écrivant.

"Les temps de libération du langage sont essentiels pour le développement de la personnalité de l'enfant : ils lui permettent de s'approprier sa langue, d'être lui-même et de se construire dans sa parole". (8).

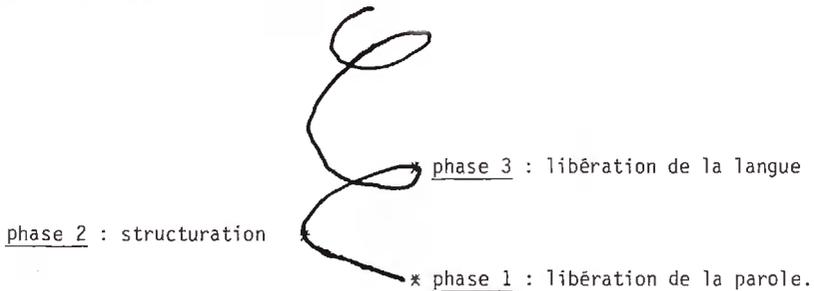
- la phase de structuration dans le Plan de Rénovation renvoie à des activités où les enfants manient, observent et analysent les structures syntaxiques et les formes lexicales de plus en plus complexes. On est bien dans un moment de différenciation où l'enfant met à distance la parole et s'intéresse aux règles de fonctionnement du système-langue. La langue est alors objet de travail et de réflexion.

(7) Article de Ch. Nique "Repères" n° 47 p. 1

(8) "Vers la liberté de parole" Francine Best, collection INRP Nathan.

- et le Plan de Rénovation introduit une troisième phase : le temps de la "libération" du langage, qui débouche sur l'exercice conscient et maîtrisé de la communication orale et écrite.

Cette démarche ternaire représente le modèle de base, l'anneau ouvert d'une spirale qui se constitue dans le temps.



Tous les comptes-rendus d'activités pédagogiques présentés dans ce numéro rendent compte de cette démarche de libération/structuration.

Si je reprends l'exemple des journées de Carmaux sur le sol, les principales étapes de notre travail rendent bien compte de cet effort de structuration, après la phase de libération (que j'ai déjà décrite en I.2.2.) :

- Au niveau de l'éveil scientifique :

- ° A partir des questions des stagiaires après la première promenade-découverte, choix d'une question à laquelle on veut s'efforcer de répondre.
- ° Formulation d'une hypothèse.
- ° Préparation d'une nouvelle sortie avec objectifs et moyens d'investigation plus précis.
- ° Vérification de l'hypothèse à partir des divers matériaux rapportés.

On reconnaît là les diverses étapes de la démarche expérimentale.

- Prise de distance par rapport aux éléments subjectifs qui traversent cette démarche expérimentale.

J'ai moi-même joué le rôle d'observateur pendant la démarche expérimentale (les stagiaires le sachant). Et j'ai pu observer de très nombreuses interférences entre la recherche scientifique et la subjectivité :

° Réactions vis-à-vis de la matière ou des éléments prélevés : "c'est sale, c'est dégueulasse" ...

° Appropriation des éléments prélevés : "nous, notre ver"...

° Traces de représentations collectives : analogies, quand on découvre un morceau noir, il est identifié comme du charbon, parce qu'on est à Carmaux, pays de mines !

° Anthropocentrisme : on a l'impression de violer le sol ...

° Attitudes magiques : "on va mettre la terre dans l'eau en souhaitant que les végétaux flottent", et un instituteur fait en même temps un geste de simulation pour "aider" les végétaux à monter.

° Nombreuses relations interpersonnelles qui traversent la démarche scientifique : on veut attirer l'autre dans sa recherche, on se dispute, on imite, on résiste aux suggestions.

° Utilisation peu rigoureuse du langage : le trou creusé dans la terre, est-ce le plein ou le vide ("J'observe le trou" "je creuse le trou"), terre ou sol ?

- Au niveau de l'approche poétique de la langue : Nous n'avons pas eu le temps de beaucoup la travailler. Les stagiaires seuls ou par 2 ou 3 ont écrit :

° Soit à partir de ce qu'ils avaient déjà dit lors de divers entretiens (prélèvement de mots, poursuite de métaphores),

° Soit à partir de situations vécues lors de la démarche scientifique : une stagiaire fait un texte l'oeil au microscope, le retravaille, un autre va marcher et bêcher sur une grande feuille blanche...

II.2.2. - Axe du subjectif et de l'objectif

Chaque discipline devrait pouvoir prendre en compte ces deux dimensions. Les disciplines d'éveil scientifique ne peuvent plus ignorer leurs dimensions "subjectives":elles sont sans cesse traversées de représentations individuelles ou collectives qui peuvent freiner ou stimuler la recherche scientifique. Elles ne peuvent ignorer non plus la part importante de l'imaginaire dans leur propre construction. Les scientifiques savent bien que, depuis la fin du 19^{ème} siècle, ils travaillent sur l'inaccessible, l'invisible. En Biologie par exemple, comme le souligne Michel Foucault (9) :

"Plus on veut rejoindre des groupes étendus, plus il faut s'enfoncer dans l'obscurité de l'organisme, vers le peu visible, dans cette dimension qui échappe au perçu".

(9) "Les mots et les choses", Gallimard, 1966.

La recherche du caractère propre à une espèce est ainsi la recherche d'un élément visible renvoyant souvent à une organisation invisible. D'où la nécessité de regarder plus loin que le visible, processus même de l'imaginaire.

Mais inversement, une discipline dite "esthétique" comme le dessin par exemple, peut se classer dans le domaine du subjectif lorsqu'il s'agit plutôt des moments d'expression/communication, et dans celui de l'objectif, lorsqu'on prendra un certain recul pour observer, analyser certaines productions plastiques.

C'est exactement aussi ce que fait le poète au travail. Si je reprends l'exemple de "la figue de paroles", on voit bien comment Ponge fait sans cesse des recherches sur les mots, (cf. travail sur Dictionnaires), des essais sur ce que les mots permettent, des tâtonnements, des choix. De même pour des "apprentis-écrivains" : au cours d'un stage de recyclage où nous avons mené avec les stagiaires cette double démarche poétique et scientifique, j'avais demandé, en fin de stage, aux stagiaires de classer leurs textes sur un axe

objectif ————— subjectif.

Et certains ont placé leurs textes poétiques à mi-chemin entre le subjectif et l'objectif : en effet, il leur semblait que tout le travail fait sur les textes était une expérience comparable à celles qu'on fait dans la démarche expérimentale scientifique : à partir d'un donné, on fait des essais pour vérifier une attente, on procède à des recherches qui exigent aussi une certaine rigueur. Nous avons même demandé explicitement aux stagiaires s'ils voyaient un lien entre les activités scientifiques et poétiques. Voici leurs réponses (niveau collectif) :

a) - Au niveau du savoir-être :

"On retrouve presque tous les objectifs en commun. Mais on souligne des différences :

- travail poétique : plus centré sur la personne, ou les groupes d'affinités,

- travail scientifique : plus centré sur le groupe qui s'organise pour réaliser un projet et l'évaluer.

Parfois, on retrouve les mêmes objectifs :

- vaincre sa peur des bêtes à toucher,

- vaincre sa peur des textes à montrer.

b) - Au niveau du savoir-faire :

- éléments communs : tâtonnement, mise en place d'une expérience, système D ("tout est bon" pour mettre en place un dispositif ou écrire un texte), respect des échéances, dosage (des mots, de la musique, des diapositives = cf. la réalisation d'un diaporama avec les textes poétiques), classement, documentation, échantillonnage (on prélève les mots des autres, leurs idées, leurs sensations), choix d'un outil.

- et les stagiaires se sont même amusés à faire jouer autrement certains termes concernant les instruments qui avaient servi à la démarche scientifique : en poésie, il y a aussi le siphon (et la folie ?), les mesures, le cristallisateur (et la cristallisation à moment donné dans le travail du texte, l'agitateur (animateur ?) l'éprouvette (être bébé-éprouvette, s'éprouver, faire des expériences de mots, alchimie).

Il s'agit au fond de faire vivre deux cheminements, sans les confondre, mais en situant ce qu'ils se prêtent, ce à quoi ils se prêtent. Georges Jean, dans son livre "Pour une pédagogie de l'imaginaire" (10) soulignant cette nécessité pour le scientifique de "regarder plus loin que les apparences", écrit :

"Qui n'a pas d'imagination est sans doute incapable de traverser le mur d'illusions qui tombent sous le sens. Les poètes, les peintres, les musiciens traversent le mur et ramènent les mots, les sons et les rythmes qui "nomment", "désignent" "la racine des choses". Le géographe, le naturaliste, le physicien passent également de "l'autre côté du miroir". Mais les premiers "fabriquent" une autre série d'illusions souvent plus vraies que les reflets qui nous abusent. Et les seconds construisent une réalité dont toute "apparence trompeuse" est éliminée".

Et Georges Jean souligne la difficulté de toute pédagogie de "maintenir cette dialectique ouverte".

Le schéma qui suit tente de rendre compte, en prenant l'exemple de certaines disciplines de ce que pourraient être ces nouvelles relations entre disciplines.

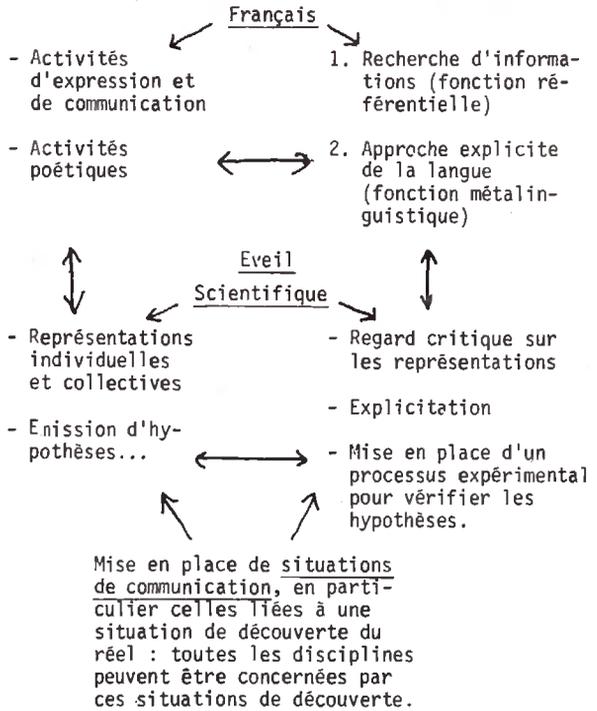
(10) Editions Castermann E.3, page 147.

Subjectif (Imaginaire) ↔ Objectif (Réel)

2 Différenciation



1 Globalité



Et les flèches que nous avons introduites entre les deux types d'approche et les diverses disciplines signalent les incessantes relations qu'elles entretiennent :

- écrire un texte poétique suppose qu'on se laisse traverser, travailler par les mots ; mais cela implique aussi un travail sur les mots, qui fait appel à tout ce qu'on peut savoir du fonctionnement de sa langue, car la spontanéité ne suffit pas.

- et inversement, il est sans doute important qu'au moment même où on met en place une expérience scientifique, ou lorsqu'on fait une observation ou une simple description, on soit attentif aux implications personnelles, sociales qui nous traversent aussi à ce moment-là, et qui risquent de fausser cette mise en place. Si l'expérience ne marche pas, il est essentiel de pouvoir mobiliser sa personne sur des interrogations, des hypothèses, parfois même la construction d'un "bricolage" astucieux, nouveau.

II.3. - De nécessaires différences : le temps de la rupture

Cette nouvelle façon d'envisager les activités à l'école élémentaire ne va pas sans difficultés à divers niveaux. Risque en particulier que "tout étant dans tout"... , la phase de différenciation entre les activités ne se fasse pas vraiment. Et que chaque type d'activités ne finisse par perdre sa différence, ses exigences.

Michel Foucault (toujours dans "les mots et les choses") évoque le 16ème siècle, où poésie et science allaient de pair. C'était la ressemblance qui organisait les figures du savoir. Ainsi, l'analogie permettait de discerner les ressemblances les plus subtiles entre les choses : par exemple, l'analogie permettait de dire que la plante est un animal la tête en bas, parce que ses racines sont sa bouche. La Nature était vue comme un livre rempli de signes magiques qu'il fallait déchiffrer : on disait à cette époque que l'aconit était bon pour les yeux, car les graines étaient de petits globes sombres, à l'intérieur de pellicules blanches, qui figuraient ce que les paupières étaient aux yeux.

Foucault montre que la fin du 16ème siècle a vu une rupture avec cette période. On va alors assister à une différenciation entre deux types de démarche :

- celle qui poursuivra un système de correspondances entre les choses, entre les mots et les choses, à l'intérieur de deux domaines : l'imaginaire (avec la littérature et la poésie), et la folie.

Le fou sera l'homme des "ressemblances sauvages" :

"Il prend les choses pour ce qu'elles ne sont pas, et les gens les uns pour les autres ; il ignore ses amis, reconnaît les étrangers ; il croit démasquer et il impose un masque. Il inverse toutes les valeurs et toutes les proportions, parce qu'il croit à chaque instant déchiffrer des signes : pour lui, les oripeaux font un Roi" (p. 63).

Le poète retrouve les parentés enfouies des choses :

"Sous les signes établis, et malgré eux, il entend un discours plus profond, qui rappelle le temps où les mots scintillaient entre eux dans la ressemblance universelle des choses (...). Le poète fait venir la similitude jusqu'aux mots qui la disent." (p. 63).

- celle qui renoncera aux règnes des ressemblances apparentes à interpréter, et qui entrera dans le domaine du scientifique, avec la recherche des ressemblances et des différences, puis des structures et des systèmes.

Or, tout se passe comme si, nous aussi, enfants et adultes à des degrés divers, avons, lorsque nous entrons dans une relation de découverte avec un élément du réel, à revivre aussi cette "rupture". Il serait faux de dire que les enfants revivent là, dans leur genèse, l'histoire de la pensée scientifique.

Car, d'une part nous vivons cette rupture dans un contexte de connaissances totalement différent de celui du 16^{ème} siècle, d'autre part, les adultes sont eux aussi concernés par cette rupture. Ils gardent souvent une relation fusionnelle avec l'objet ou l'élément qu'ils découvrent : ils se laissent aller alors à une relation de confusion de soi et de l'autre (élément extérieur). Cela peut se traduire de diverses façons, je l'ai déjà abordé :

- projection anthropomorphiques (objet extérieur assimilé à soi),
- connaissance par analogies
- relation d'admiration qui entraîne parfois le refus d'entrer vraiment dans la connaissance de l'objet.

Tout se passe comme si la construction de ce réel et de soi, exigeait un effort d'extraction de soi par rapport à l'objet extérieur qu'il faut arriver à produire "hors de" soi.

Il faudra bien à moment donné donc que se fasse la rupture par rapport à cette première appréhension, afin d'accéder véritablement et au scientifique et au poétique. Expérience de la rupture, mais aussi de l'absence :

- dans la constitution de l'objet scientifique, ce qui est demandé, c'est justement de découvrir ce que le premier regard a laissé échapper, et qui n'est même pas souvent visible.

- dans la constitution de l'objet poétique, il est aussi question de travailler sur de l'absence, puisque l'activité poétique concerne d'abord la relation aux mots. Or le signifié des mots est la part absente du signe et la seule présence sur laquelle on compte et recompte se situe dans les signifiants, partie sensible du signe, grâce auxquels on va produire certaines illusions, qui créeront pourtant de bien réels effets.

La difficulté va être dans notre démarche, que les mêmes personnes, ayant vécu une appréhension globale du réel auront à la fois :

- à se déprendre de ce système des ressemblances immédiates, pour parvenir à une observation plus rigoureuse, pour construire une démarche scientifique.

- à maintenir cette appréhension globale au double niveau de :

a) - l'expression : on peut aussi jouer à prendre les choses pour ce qu'elles ne sont pas, établir entre les choses de secrètes correspondances ;

b) - la pratique poétique : par les mots produits, on peut jouer à établir en effet des ressemblances entre les signes et les choses. Et on peut même se passer des choses (référénts réels), et ne plus jouer qu'avec les mots (les mots-choses), leur matérialité.

Et ce n'est guère facile

- ni du côté de la démarche scientifique : il faut se rappeler les avertissements d'un Bachelard dans la "formation de l'esprit scientifique", lui qui se défie d'un contact avec le réel, source de préjugés. Il nous rappelle amplement tous les errements de la période pré-scientifique. Et il nous donne même des conseils (que nous ne partageons pas totalement !) en ce qui concerne le système éducatif :

"En résumé, dans l'enseignement élémentaire, les expériences trop vives, trop imagées, sont des centres de faux intérêt. On ne saurait trop conseiller au professeur d'aller sans cesse de la table d'expérience au tableau noir pour extraire aussi vite que possible l'abstrait du concret. Il reviendra à l'expérience mieux outillé pour dégager les caractères organiques des phénomènes. L'expérience est faite pour illustrer le théorème".

Et Bachelard a choisi de séparer carrément son activité de poète et de chercheur.

- pour la démarche poétique, il y a aussi le risque de se servir du réel comme d'un prétexte soit à représenter les choses, (comme pour les "halluciner"), soit à s'en servir comme situation pourvoyeuse de mots, pour se centrer ensuite uniquement sur l'écriture. On oublierait alors tout ce que la personne a pu investir dans ce premier contact de découverte. Et il faut bien se rappeler pourtant que la démarche poétique est une recherche d'écriture : le réel à traiter, c'est bien les mots d'abord.

Il me paraît donc bien nécessaire de voir ce qui se joue dans ces situations de découverte initiales, où la double composante (objective et subjective), se manifeste de façon encore indistincte afin que ces situations ne soient pas que :

- catharsis : comme si on attendait d'elles une opération de purification du subjectif, de tout ce qui risque de gêner plus tard la démarche scientifique (c'est d'ailleurs la position de Bachelard).

- prétexte, motivation éphémère voulue par le maître, qui, poursuivant son but, et pour l'atteindre plus facilement, prévoit une phase de sensibilisation. Il pourra alors faire accepter plus facilement ce qu'il aurait prévu...

Difficile, mais constructive, et nécessaire, cette double démarche permet :

- de faire intégrer vraiment aux enfants les apprentissages d'ordre scientifique, en leur faisant utiliser les données de l'expérience pour apprendre à connaître par eux-mêmes,

- de faire que l'approche poétique ne soit plus approche passive, basée sur l'admiration (et la reproduction) des "beaux textes" de nos "grands poètes" ; mais qu'elle soit reconnaissance et prolongement de la

pratique poétique (au niveau de la lecture/écriture), qu'ont déjà les enfants, redécouverte de leurs rapports vitaux aux mots et aux choses.

On pourra, on peut alors mettre en place des actions de formation, où les acquisitions au niveau des savoirs et des savoir-faire n'entrent pas en contradiction avec le développement de la personne et de la maturation affective condition même de l'intégration de la formation.

DANS LE COURRIER DE "REPÈRES"

"B.R.E.F."

UNIVERSITÉ F.RABELAIS, TOURS, LAROUSSE

° Au sommaire du n° 19, "Enseigner la langue maternelle" (septembre 79) :

J. Wittwer, "Pratique rédactionnelle et compétence cachée" - E. Genouvrier, "La norme et le vécu" - Le C.P.R., "Centre Pédagogique dites-vous ?" - E. Genouvrier, "Analyser une phrase" - M. Maillard, "Grammaire de l'oral et rôle du morphème / ça /" (travail réalisé avec des élèves-maîtres de l'E.N. de Grenoble)

° Au sommaire du n° 20, "Se parler" (décembre 79) :

L. Legrand, "La classe, lieu de dialogue ?" - F. Vanoye, "Attention ... Ecouter" - N. Gueunier, "Se parler à l'école" - F. Mazière, "Un texte oral en situation scolaire : le compte-rendu de lecture ou ..." - Boursault, "Se parler ou bien parler ?" - E. Genouvrier, "Oral et discipline" - Tables de BREF (1975-1979).

° Au sommaire du n° 21, "Les images sont des textes aussi" (février 80) :

G. Gauthier, "Espace et sens" - A. Guédez, "Images d'images" - P. Fresnault-Deruelle, "Réflexion et réflexion" - J. Gritti, "La photographie de presse".

REEL ET IMAGINAIRE A TRAVERS DES LECTURES

JACQUELINE ZONABEND

E.N.F. TOULOUSE

La place faite au rôle de l'imaginaire dans "le Plan de Rénovation" est en accord avec les travaux de philosophes comme Bachelard, - dont l'oeuvre analyse ce pouvoir créateur traversant le réel dans un mouvement qui conduit aux inventions du poète comme à celles du savant; - de psychologues comme Philippe Malrieu (1) qui a montré comment l'imagination joue un rôle capital dans la structuration de la personnalité de l'enfant ; de même, le psychanalyste Bruno Bettelheim (2) qui accorde aux Contes de Fées une vertu thérapeutique, Sartre (3), en affirmant : "Tout imaginaire paraît sur un fond de monde, mais, réciproquement, toute appréhension du réel comme monde, implique un dépassement caché vers l'imaginaire", nous aide à comprendre, comme le dit, après lui, Georges Jean (4) "que l'imagination n'existe pas comme faculté spécifique, mais que par contre, l'imaginaire existe en tant que "conscience de l'irréel" qui suppose une conscience corrélative du réel". Par suite Georges Jean conçoit une "pédagogie de l'imaginaire" (et non de l'irréel) : "Elle se voudrait un entraînement dynamique à la perception et à la conscience du réel par toutes les facultés de l'être lui permettant de ne pas limiter ses relations au monde à la perception immédiate qu'il en a" (5).

Ainsi, dans une classe de C.E.1, où les enfants avaient étudié, pendant plusieurs semaines leur ville, à partir de leur quartier, la question s'est posée de ce que serait, pour eux, la ville idéale ; et elle s'est construite à partir des manques ressentis et analysés dans leur environnement, leur vie familiale : une ville avec des espaces verts, et où le chômage n'existerait pas ...

Ainsi "l'imaginaire représente à chaque instant, le sens implicite du réel" (6)

-
- (1) Philippe Malrieu - "La construction de l'imaginaire", Dessart, Bruxelles 1967
 - (2) Bruno Bettelheim, Lafont, Paris 1976
 - (3) J.P. Sartre - "L'imaginaire", collection Idées, Gallimard, (1ère édition 1940) page 361
 - (4) Georges Jean - "Pour une pédagogie de l'imaginaire", Casterman, Paris, 1976, page 28
 - (5) G. Jean, ouvrage cité, page 28
 - (6) Sartre, ouvrage cité, page 361

A chaque contact avec la réalité sensible, la perception que nous en avons est la preuve de cette activité de l'imagination qui met en relation ce réel avec des "images" d'objets absents, selon un mécanisme, la "représentation", qui fonctionne déjà chez le tout petit enfant. L'imagination nous permet donc, à tout moment, de dépasser le réel.

Ce courant d'idées se retrouve dans des ouvrages d'autres pédagogues écrivains - comme Jacqueline Held (7), Marc Soriano (8). Ils s'opposent à la méfiance de la pédagogie traditionnelle à l'égard de l'imagination : les pédagogues du siècle dernier, férus de scientisme, héritiers des Encyclopédistes, ont condamné en fait de littérature, les contes de bonnes femmes, qu'ils abandonnaient aux nourrices pour amuser les jeunes enfants, l'imagination, "la folle du logis", était frappée d'interdit, "pour le sens commun pédagogique, elle n'est pas un facteur de rentabilité dans la formation" (9) "l'éducation, l'école, tendent en général à éliminer tout ce qu'elles considèrent comme des entraves à la conceptualisation logique, privilégiant l'apprentissage de la rationalité (10).

Pour ces deux auteurs : G. Jean et Jacqueline Held, "raison et imagination se construisent l'une par l'autre" (11) et "la lecture du réel passe par l'imaginaire" (12). Ils sont donc d'accord pour nous proposer une "pédagogie de l'imaginaire" (13), pour affirmer que l'enfant a besoin de fiction pour se construire et rêver son avenir ; qu'au lieu de se méfier de son goût du rêve, il faut développer et nourrir son imagination.

Ainsi, à côté d'ouvrages documentaires ou pseudo-scientifiques visant à renseigner l'enfant sur le réel, à côté des ouvrages de distraction de la tradition "réaliste" "décrivant ce que chacun peut observer et vivre" (14), voici réhabilitée une littérature qui joue la fiction pour elle-même, offerte au plaisir du jeune lecteur, qui permet "à l'enfant d'ouvrir toutes sortes de portes, d'imaginer d'autres possibilités d'être pour qu'il puisse se choisir" (15), de devenir un lecteur véritable grâce aux différentes lectures qu'il pourra faire d'un ouvrage, à divers âges de sa vie, sans épuiser leurs interprétations multiples. Il s'agit d'abord du trésor des contes populaires, héritage imprégné de croyances archaïques et des vieux mythes de l'humanité.

Tous ces contes conviennent-ils aux enfants ? Marc Soriano (16) exclut les contes d'avertissement, récits fonctionnels qui visent à éloigner les petits des dangers qui les menacent : l'eau, le feu, la forêt : cet auteur considère que cette pédagogie de la peur entraîne chez les jeunes enfants des réactions négatives.

(7) Jacqueline Held - "L'imaginaire au pouvoir", Les Editions Ouvrières, Paris 1977.

(8) Marc Soriano - "Guide de littérature pour la jeunesse", Flammarion, Paris 1975.

(9) Georges Jean, ouvrage cité, page 22

(10) *idem*, page 46

(11) Jacqueline Held, ouvrage cité, page 48

(12) *idem*, page 20

(13) Georges Jean, ouvrage cité

(14) Jacqueline Held, ouvrage cité, page 18

(15) *idem*, page 10

(16) ouvrage cité

Les autres contes issus du folklore font l'objet de controverses quand il s'agit de les offrir à de jeunes enfants. Le psychanalyste Bruno Bettelheim, après avoir étudié l'effet thérapeutique des contes de fées sur les enfants psychotiques, explique et analyse ce pouvoir : malgré la cruauté de certaines situations qui présentent les éternels problèmes de la condition humaine - la misère, la mort, la souffrance, la passion - l'enfant les reçoit sous le voile de la fiction, et s'il retrouve ses propres problèmes, c'est avec la distance du temps, de l'espace, et d'autres conditions, à travers un langage symbolique qu'on peut lire à plusieurs niveaux et qu'il perçoit intuitivement. Bettelheim juge que cette approche du réel est voisine de celle de la psychanalyse ; elle vise à "rendre l'homme capable d'accepter la nature problématique de la vie, sans se laisser abattre et sans recourir à de faux-fuyants" (17).

Les auteurs soulignent la valeur initiatique de ces contes : l'enfant se plaît à s'identifier à un héros, qui "handicapé à l'origine, finit par remporter la victoire sur plus puissant que lui. Or c'est justement la situation de l'enfant dans le monde des adultes ou dans celui des aînés... il sympathise avec le type de héros qui lui permet de se rassurer et d'entre-voir que, lui aussi, quelque jour, (il) trouvera sa place au soleil" (18).

Mais cet héritage folklorique, "réservoir de sagesse et de poésie où les plus grands artistes ont puisé, est imprégné de croyances archaïques et de superstitions et certains pensent qu'il ne convient pas toujours aux enfants. Des auteurs modernes réclament le droit d'exercer à leur tour un choix dans ces contes pour en extraire un imaginaire qui concilierait les réalités de notre époque dominée par la science et le goût qu'ont les enfants pour le merveilleux" (19).

Pour J. Held, la notion de merveilleux, "au fil des temps, s'est abâtardie, affadie" - elle lui oppose celle du fantastique, non pour rejeter les vieux contes, mais pour rajeunir "une certaine panoplie usée, pour la dynamiter de l'intérieur, par l'humour, la rendre corrosive, lui faire dire autre chose" (20). La notion de fantastique est étudiée dans ses liaisons avec le réel et aussi, l'humour - "le récit fantastique traduit tout un monde de désirs : partager la vie animale, se rendre invisible, s'affranchir de la pesanteur, changer sa taille et - raccourci ultime de tout cela - transformer à sa volonté l'univers" (21). Le fantastique est-il irrationnel ou rationnel ? Quel rapport établir avec la science-fiction ? Une variante est le récit "réaliste" qui "raconte le rêve comme s'il était réalité et la réalité comme si elle était le rêve" (22). L'oeuvre fantastique peut trouver sa source dans une expérience quotidienne. Elle est "faite d'insolite" (23) et l'insolite pour nous pourra

(17) Bruno Bettelheim, ouvrage cité.

(18) Marc Soriano, ouvrage cité, pages 153-154,

(19) idem

(20) J. Held, ouvrage cité, page 16

(21) J. Held, ouvrage cité, page 21,

(22) idem, page 23

(23) idem, page 25

très bien être la réalité banale des autres, d'une autre époque ou d'un autre pays. G. Jean et J. Held insistent sur cette construction du réel et de l'imaginaire l'un par l'autre. J. Held remarque : "ce n'est pas en tentant d'extirper de l'enfant les racines de la fabulation qu'on le rend rationnel (elle cite Bontempelli (24)), c'est au contraire en l'aidant à manier cette affabulation avec de plus en plus de recul. "En somme, une pédagogie de l'imaginaire, comme dit Bachelard, nous apprendrait à bien rêver" (25).

C'est-à-dire à être maîtres de nos rêves, à permettre leur envol à partir des rêves issus d'autres imaginations, à les exprimer sans les détruire, non pour chercher un refuge contre le réel, mais pour créer, par le langage, une "réalité" cohérente dont nous ne sommes pas dupes, c'est la fonction du poète. Elle suppose l'apprentissage de la distanciation "celui qui veut écrire son rêve se doit d'être infiniment éveillé" a écrit Valéry.

Une dimension de cette littérature de l'imaginaire, et qui en même temps aide à prendre ses distances, c'est l'humour. J. Held insiste sur une initiation précoce des enfants qui y sont très perméables. Pour introduire cette fonction de l'humour dans la pédagogie de l'imaginaire, M. Soriano écrit "la plupart des formulettes s'efforcent d'apprendre à rire à l'enfant ce qui revient à poser comme principe que l'humour, l'ironie, la gaieté, sont pour lui des acquisitions indispensables qui lui permettront de dominer ses problèmes et de faire confiance à la vie" (26).

"Le rire est un élément fondamental de notre adaptation au monde" (27)

"Développer chez l'enfant, ce sens du recul que constitue l'humour, c'est lui apprendre à juger au lieu de subir... c'est lui donner des armes et le rendre moins vulnérable. Cette fonction demande à être développée. Il va découvrir "l'humour et la démystification dans une rupture, un contraste entre l'image traditionnelle reine et les effets incongrus qu'entraîne la modernisation du mythe" (28).

Une pédagogie de l'humour permet à l'enfant de suivre son goût naturel pour le jeu verbal. Elle évite de l'enfermer dans le sérieux, le solennel, la sensiblerie et la mièvrerie.

Ce jeu verbal que les enfants goûtent dans les comptines et les formulettes, s'exprime dès les petites sections de l'Ecole Maternelle. Les poèmes d'inspiration surréalistes y sont bien reçus.

*Une fourmi de 18 mètres
avec un chapeau sur la tête
ça n'existe pas
ça n'existe pas.*

Desnos.

(24) Bontempelli, "L'aventure au XX^e siècle".

(25) G. Jean, ouvrage cité, page 30

(26) Marc Soriano, cité par Held, ouvrage cité, page 10

(27) Soriano, ouvrage cité, page 143

(28) J. Held, ouvrage cité, page 200

Bien avant la découverte de l'écrit, ils s'amuse à rapprocher des sons, la découverte des homophones va les remplir d'étonnement.

Le rôle du pédagogue sera d'entretenir cette activité créatrice sur le langage, et en même temps de permettre de préciser les limites du jeu quand on use des mots selon leur fonction référentielle - leur valeur dénotative.

On peut aussi empêcher l'enfant d'être dupe des connotations des expressions qui le maintiennent dans un animisme naïf. G. Jean cite Piaget qui fait remarquer que le langage, en utilisant des métaphores vidées de leur symbolisme pour l'adulte, entretient cet anthropomorphisme : "le soleil se couche, se lève ; le vent souffle - l'animisme semble admettre que le vent est indépendant de l'action de souffler" (29).

Une pédagogie de l'imaginaire est sur ce plan une pédagogie qui permet à l'enfant de sortir de l'univers animiste dans lequel il s'enferme. On peut imaginer des situations dans lesquelles on passe par des représentations naïves, devant un phénomène naturel, à une exploration scientifique, puis à un jeu verbal dans lequel on n'est pas dupe des expressions.

DANS LE COURRIER DE "REPÈRES"

"PRATIQUES"

Au sommaire du n° 25 (décembre 1979) : ORTHOGRAPHE :

C. Gruaz, "Thèses HESO pour une rénovation" - N. Catach, "Le graphème" - C. Gruaz, "Puissance descriptive d'une formalisation de l'orthographe française" - M. Gey, "Que fais-tu en orthographe ?" - J.P. Jaffré, "Phonogrammes et dictionnaire" - A. Petitjean, "De l'écriture à l'orthographe" - J.F. Halté, "L'orthographe sur le terrain".

L. Pasques, "Approche linguistique des fondements de l'orthographe du français", du XVI^e au XX^e siècle" - V. Lucci, "Orthographe et phonologie générative" - J.P. Jaffré et R. Honvault, "Orthographe et idéographie"

A commander : 2 bis rue des Bénédictins 57000 METZ

Le numéro : 30 F. - 4 livraisons : 100 F. - 8 livraisons : 170 F.

(29) G. Jean, ouvrage cité, page 52

UNE BROSSE A DENTS TOUTE JAUNE DANS LE CIEL

- ° SÉQUENCES PÉDAGOGIQUES RÉALISÉES PAR
MARIE-JOSÉ BOUVERANS DANS SA CLASSE
(SECTION DES MOYENS, ECOLE D'APPLICATION
MAURICE BÉCANNE - E.N.F, TOULOUSE), EN
OCTOBRE 78.
 - ° COMMENTAIRE : FRANCOISE SUBLET
E.N.F. TOULOUSE
-
-

En Octobre 1978, j'étais co-responsable avec Claire Girou (1) d'un stage de recyclage de 6 semaines, dont le thème était : "Environnement, éveil scientifique et poésie". Nous avons d'abord fait vivre aux stagiaires - à leur propre niveau d'adultes - des activités parallèles, scientifiques et poétiques. Nous avons ensuite prévu de consacrer 4 fois 3 heures à la préparation à la réalisation, et à l'analyse de séquences pédagogiques. Nous avons constitué 5 petits groupes de travail qui ont chacun réalisé au moins 2 séquences avec des enfants.

Claire Girou et moi-même animions un petit groupe de maîtresses de Maternelle. Il se trouvait que Marie-José Bouverans venait de recevoir, au titre de la protection bucco-dentaire, un matériel intéressant : un sachet par enfant, contenant un gobelet, une brosse à dent et un tube de dentifrice. Les enfants ne sont pas au courant : Marie-José a envie de partir de cet "événement", et de voir, aidée par le groupe, comment on pourrait en faire une approche scientifique et poétique.

(1) P.E.N., Biologie, E.N.F. de Toulouse.

I - LES DENTS ? PAS EVIDENT ...

Première réaction de Marie-José : on pourrait se servir de ce matériel "comme point de départ pour aborder les dents".

Première discussion du groupe aussi : "les dents" intéressent-elles tellement des enfants de cet âge, qui ne les perdent pas encore ? N'est-ce pas une projection d'intérêts adultes que d'associer à ce matériel, d'abord et forcément, une observation des dents ?

II - MAIS DIVAGUER SUR UN OBJET ...

Alors, avant de décider quels objectifs on va poursuivre, nous manipulons nous-mêmes ce matériel, nous laissons venir certaines associations, nous imaginons ce qui pourrait intéresser des enfants de cet âge : discussion à bâtons rompus, que nous avons ensuite bien ordonnée ... Nous avons constaté que ce matériel pouvait avoir des intérêts très variés pour les enfants :

- affectifs : découverte, don, propriété de l'objet apporté, sensations agréables ou non,
- psychomoteurs : coordination des deux mains, manipulation.
- technologiques : ouvrir la poche, la boîte en carton, dévisser et presser le tube.
- sanitaire : sensibilisation à l'hygiène des dents.
- sensoriels : perception des couleurs des brosses à dents, goût du dentifrice.
- de socialisation : respect de l'autre, relation d'aide.
- verbaux : expression verbale des enfants pour accompagner, commenter leurs projets, leurs actions ; vocabulaire plus précis à introduire peut-être.

Et au fond, ces intérêts divers sont en fait des objectifs tantôt généraux (que les enfants soient capables de s'exprimer, de vivre en situation de socialisation, etc.), ou plus opérationnels (qu'ils soient capables de se servir de ce matériel, etc.)

III - DE NECESSAIRES CHOIX

III - 1 - Compte tenu des contraintes qui sont les nôtres (cf. horaires imposés, présence de la vidéo), nous formulons alors de façon précise les objectifs spécifiques de la première séquence : que les enfants soient capables

- matériel,
- a) - d'effectuer quelques gestes pour se servir de ce
- d'utilisation,
- b) - d'imaginer des solutions devant certaines difficultés
- c) de traduire verbalement leurs attentes, projets, difficultés, solutions.

III - 2 - Pour atteindre ces objectifs, nous imaginons la démarche suivante :

- a) - Découverte par les enfants du carton, contenant les sachets, puis des sachets eux-mêmes. Entretien portant probablement sur les questions suivantes : qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce qu'on peut en faire ? A quoi ça sert ?
- b) - Aux lavabos, les enfants se débrouillent pour utiliser ce matériel et se laver les dents : nécessité d'être attentifs à leurs paroles et à leurs gestes (2).
- c) - Retour en classe - Entretien avec les enfants : "Avez-vous aimé ?" "Pourquoi ?" etc...

III - 3 - Nous allons même jusqu'à prévoir les pistes possibles - que nous ne suivrons pas en fait - pour la deuxième séquence :

- approche "scientifique" : revenir avec les enfants sur ce qu'ils ont fait, et bien faire repérer et verbaliser "dents", "lèvres", "joues", "palais", "gencives".

- approche d'ordre esthétique :

- ° verbale : faire associer "dans ma bouche, j'ai senti ..."
- "ça"
- "c'est comme"

(cf. les enfants explorant, sentant leur bouche).

Noter les propositions des enfants. Les leur représenter enchaînées.

° lecture de textes sur les dents, la bouche (nous pensons au "Petit Poucet", à certaines illustrations de l'édition de Ruy-Vidal, avec la maison de l'ogre, comme une grande bouche, etc..). Nous chercherons des textes portant sur l'aspect imaginaire de la bouche, de ses éléments...

° Travail manuel : se fabriquer des masques avec bouche particulièrement "travailTée".

(2) Claudette Delprat, animatrice au S.P.P.P. de Toulouse, fait un enregistrement vidéo. Elle reçoit comme consigne de la maîtresse de suivre particulièrement une petite fille.

° Musique : les bruits qu'on peut faire avec la bouche ...

En fait, tout cela sera abandonné, faute de temps !

IV - PREMIERE SEQUENCE (3)

IV - 1 - Un grand carton fermé

IV - 1 - 1 - Réalisation

La maîtresse arrive donc avec un grand carton fermé. Les enfants sont en rond autour d'elles. Voici la transcription de certains passages du premier entretien (4).

Nombreuses exclamations devant ce carton fermé

- "Ça va être une voiture
- M - Ça va être une voiture. Ça peut être une voiture.
- Oui
- M - Allez, tu nous montres ce qu'il y a dedans.
- Oh oh ...
- Oh les brosses à dents !
- M - Allez, des brosses à dents ! Vous en prenez une et vous vous asseyez. Vous choisissez.
- Chez moi, on m'en a achetée une !
- Moi j'en ai déjà une ! (dit plusieurs fois)
- Tu as la même que moi !
- Moi j'en ai déjà une !
- Elle est bleu ciel
- M - Elle est quoi ?
- Bleu ciel
- M - De quelle couleur tu la veux si la tienne est bleu ciel ?
- Moi, orange.
- M - Alors ! tu n'as pas besoin d'en prendre une autre. Tu veux une autre couleur ? Voilà ! La couleur vous plaît les enfants ?
- Oui (plusieurs)

(3) Je décrirai avec beaucoup de précision cette séquence qui a été enregistrée
Je passerai plus rapidement sur la deuxième.

(4) Les signalent les passages supprimés, inaudibles ou trop longs ...
Le "M" désigne la maîtresse.

- M - De quelle couleur tu l'as prise la tienne, Stéphanie ?
 - Bleu ciel
- M - Et celle que tu as à ta maison, elle est de quelle couleur ,
 - Bleu ciel aussi.
- M - Tu veux pas changer ?
 - Elle est toute jaune, la mienne !
 - Oui et la mienne, elle est toute jaune dans le ciel
- M - Toute jaune dans le ciel, oh !
 - Et moi aussi, elle est toute jaune dans le ciel !
 - (5)
- M - Chez toi, tu as une brosse à dents jaune et le ciel il est jaune ?
 - Oui
 - ...
- M - Il est bleu le ciel. Alors qu'est-ce que vous voulez en faire de ces brosses à dents ?
 - Pour laver les dents.
- M - Où vous voulez vous laver les dents ?
 - dans les gens
- M - A l'école, on pourrait le faire aussi. Vous voulez qu'on le fasse à l'école ?
 - Non.
 - Eh bé moi, je me, je, maman, elle me les lave chez moi.
- M - Tu en as une brosse à dents à la maison ? De quelle couleur elle est ?
 - Elle est rose et le verre bleu ciel
 -
- M - Alors, avec ce que vous avez dans les mains, là, vous allez les prendre, et vous voulez qu'on aille se laver les dents ?
 - Oui (plusieurs)
- M - Et ceux qui ne veulent pas, tant pis. Alors, s'il y en a qui veulent, vous voulez venir avec moi ?
 - Oui
- M - Où on va ? dans la cour ?
 - Oui
- M - Dans la cour ? (ton, désapprobateur)
 - non, dedans

(5) Bande inaudible. La maîtresse pense qu'un enfant a dû reprendre "jaune ciel" : c'est à cela qu'elle répond.

- M - Où dedans ?
 - Là où on fait pipi [...]
- M - Pourquoi il faut aller là où on fait pipi ?
 - Parce que, pour se laver les dents.
- M - Parce que tu te laves les dents là où tu fais pipi ? ...
 - Parce qu'il faut de l'eau.
- M - Parce qu'il faut de l'eau. Eh oui, il n'y a de l'eau qu'aux lavabos. Là où on se lave les mains, on va aller.
 - Parce que dehors, y a pas de robinet "

IV - 1 - 2 - Observations remarques

a) - Point de vue scientifique

Si je me reporte à la grille donnée en document annexe, je peux faire plusieurs constatations :

° On trouve à la fois des comptes-rendus d'observations contenant les idées préconçues ("ça va être une voiture") et des observations relevant d'étonnements ponctuels (cf. les remarques sur les couleurs). Ces deux types de remarques relèvent bien de la rubrique "Curiosité"

° Je note aussi un début de généralisation avec les remarques concernant :

- les brosses à dents à la maison,
- les différences entre celles de la maison ou de la classe.

Ces remarques - en apparence très anecdotiques-témoignent cependant d'une activité de comparaison qui permet d'isoler la variable couleur par exemple.

° Enfin, la maîtresse incite les enfants à avoir une activité d'investigation : où va-t-on (peut-on) se laver les dents ?

b) - Les fonctions du langage

Dominent chez les enfants les fonctions - inextricablement mêlées...

- d'expression : chez moi, moi je, moi ma maman...
- référentielle : toutes les informations données sur les couleurs, les actions, les lieux.

La fonction poétique est à peine présente : "elle est toute jaune dans le ciel" semble bien cependant le produit d'un jeu de langage. L'enfant vient d'entendre "bleu ciel", "toute jaune", et il se laisse porter par les mots et leurs associations possibles, créant ainsi une image insolite.

c) - De nouvelles idées

En fait, l'analyse de ce moment-là de la séquence, nous a donné de nouvelles idées :

- on aurait pu aussi prolonger le moment de découverte, dans une double direction,

° imaginaire : imaginer tout ce qu'il pourrait y avoir dans cette boîte (à surprises), tout ce qu'on voudrait y trouver (6)

° objective : qu'est-ce qui peut vraiment tenir dans cette boîte (compte tenu de ses dimensions) ? Le dire, vérifier.

Evidemment, cela orientait le travail dans d'autres directions ! En tout cas, cela a donné des idées à la maîtresse, pour plus tard (6).

- Les couleurs : la maîtresse s'est rendu compte qu'elle avait installé le stéréotype du "ciel bleu" : l'est-il toujours ? Là encore, pour plus tard, deux directions possibles :

° On observe à des moments différents la couleur du ciel, qui est parfois jaune ...

° Possibilité de revenir sur les noms de couleur, par exemple les camaïeux du bleu (foncé, marine, clair...)

° Explorer à la peinture une couleur, ses nuances diverses : le monde en bleu. Inventer des noms de bleu. Recherche de lectures autour de ce thème des couleurs.

- Les utilisations diverses d'un objet : bien sûr, un enfant propose tout de suite de se laver les dents, et la maîtresse a repris immédiatement sa proposition (7). Mais on aurait pu aussi prolonger ce moment de découverte de la brosse : la toucher, imaginer ce qu'on peut faire avec. Et à partir de là, plusieurs "rebondissements" possibles : réaliser certaines propositions, chercher d'autres brosses, etc...

Bien sûr, on ne peut pas tout faire ! Mais le groupe des maîtresses découvre (ou retrouve) la double nécessité

° de préparer une activité en se fixant des objectifs précis.

° de garder une certaine disponibilité à ce que la situation a permis de créer, en sachant que tout événement peut relever en effet de cette double approche scientifique et poétique (ou plutôt de façon plus large, subjective, esthétique).

(6) Marie-José Bouverans fera tout un travail plus tard sur les boîtes à imaginer, à faire, à décorer, à rêver, à parler ... petites boîtes, boîtes gigognes, etc...

(7) Conformément à nos objectifs !

IV - 2 - Aux lavabos, des bouchons résistent !

Nous nous étions donc fixé d'observer en continu le comportement d'une enfant, grâce à la vidéo. Hasard ? Cette enfant, qui par ailleurs s'exprime bien à l'oral, a beaucoup de difficultés à ouvrir son tube. Elle essaye en tenant d'abord le tube de la main droite, et en tournant de la gauche. Puis devant son échec, elle inverse. De nouveau échec. Elle essaie une autre solution : avec les dents, elle tente de coincer le tube et elle le fait tourner ensuite d'une main. Elle n'y arrive pas. Un petit garçon qui a déjà fini, l'observe et lui dit que c'est parce que le bouchon, "il est pas pareil". Nous découvrons en effet à ce moment-là (!...) que certains bouchons sont plus longs que d'autres (plats), et plus faciles à manipuler. La maîtresse finit par aider la petite fille à ouvrir le tube au bouchon plat.

Ce sont donc ici les activités d'investigation (peu verbalisées), qui ont été importantes, les enfants faisant plusieurs essais. Parfois donc devant une difficulté, formulation d'une hypothèse. La maîtresse n'a pas repris cette "piste", pressée par le temps (séquence à finir). On aurait pu imaginer, avec plus de temps, un moment où on aurait pu vérifier l'hypothèse du petit garçon : qui a eu du mal à ouvrir le tube ? Un tel a dit que c'était pour telle raison ? On observe les bouchons, etc...

IV - 3 - De retour en classe

IV - 3 - 1 - L'entretien

La maîtresse parle avec les enfants : s'étaient-ils déjà lavé les dents ?

Un enfant explique à un autre la grandeur de son tube, en faisant des gestes avec l'index de ses deux mains.

- M - "Le dentifrice, il est grand comme ça ?
Non je comprends pas ce que tu veux dire.
 - Non il était comme ça (gestes)
- M - Montrez-moi avec vos doigts, là, comme ça ? comme ça ? comme ça ? (gestes)
 - Moi je l'ai trouvé comme ça.
- M - Qu'est-ce que tu as trouvé comme ça ?
 - Le tube
- M - Le tube, grand comme ça, et la brosse ?
 - Elle était grosse comme le ciel ! (en riant)
- M - Et alors tu as pu l'attraper et la mettre dans ta bouche ? Alors tu peux mettre le ciel dans ta bouche ? ...
 - Moi, j'ai mangé du poivre ..

- M - Et c'était bon ?
- Non, parce que ça piquait !
- Oui, après [...] ça piquait.
- M - Dites il y a Odile qui dit que le dentifrice ça piquait comme le poivre. Vous avez trouvé que ça piquait comme le poivre, le dentifrice ?
- Le mien, il pique pas
- M - Un petit peu [...].

IV - 3 - 2 - Remarques

a) - Approche scientifique

Un enfant propose une activité de recherche sur la grandeur du tube. La maîtresse reprend en proposant de dire la grandeur de la brosse à dents. Les enfants hésitent entre la proposition "vraie" et le jeu dont certains sont conscients (cf. les rires).

Cela pourrait être repris : sur une feuille, les enfants pourraient reporter la marque de leurs deux doigts qui estimaient la grandeur du tube, on comparerait ensuite avec le tube réel : qui l'a fait "plus grand", "plus petit", "pareil" ?

b) - Approche subjective

On pourrait aussi prolonger le jeu, en jouant à exagérer : "c'est grand comme", "c'est tout petit comme".

c) - Attention ... hygiène !

Nous avons noté aussi le refus de certains enfants de se laver les dents. Pourquoi ? J'aime ou je n'aime pas me laver les dents ! A la maison, on le fait ou on ne le fait pas ! Les préoccupations d'hygiène ne doivent pas aboutir à une nouvelle morale rigoriste, qui ignorerait certains refus ... des enfants ou de la famille, les renforçant peut-être. Il nous a paru important donc de ne pas forcer les enfants à se laver les dents !

V - DEUXIEME SEQUENCE

V - 1 - Préparation

Je n'ai pas pu assister à cette préparation. Les maîtresses ont eu envie de "déboucher sur la poésie", en utilisant des expressions dites par les enfants lors de la première séquence : certaines leur avaient paru intéressantes ("ça pique comme").

V - 1 - 1 - Elles se fixent donc comme objectifs :

a) - que les enfants puissent s'exprimer à partir d'une image bien choisie (8), qui leur rappelle leur vécu de la première séance, et qui ne soit pas trop référentielle.

b) - à partir de ce qu'auront dit les enfants devant l'image, proposer aux enfants un texte poétique qui reprenne la structure qu'ils avaient eux-mêmes utilisée (c'est comme ...) et leur faire pratiquer à leur tour un jeu poétique "une bouche, c'est ... comme ...".

V - 1 - 2 - Déroulement prévu

a) - Montrer l'image longtemps, sans rien dire.

b) - Reformuler seulement - ou plutôt renvoyer en miroir, ce que disent les enfants. Le noter par écrit.

c) - Leur relire au fur et à mesure ce qu'ils disent.

d) - A partir d'un texte poétique (9)

*"J'ai vu ce matin, une bouche
d'enfant derrière la vitre
douce comme la mousse
ronde comme la lune
rouge comme la pomme
Et ça m'a fait du bien".*

Les enfants ont à poursuivre le jeu poétique :

" J'ai vu une bouche comme ..."

V - 1 - 3 - Analyse de la deuxième séquence

a) - Expression autour de l'image

Surprise des maîtresses : le "c'est comme ..."
qu'elles s'étaient tellement acharnées à faire utiliser avec le jeu poétique, arrive tout seul devant l'image. En fait après une minute d'hésitation, les enfants avaient bien identifié qu'il s'agissait d'une bouche avec la brosse à dent, mais ils n'arrêtaient pas de parler avec des "on dirait", "c'est comme" : une sucette, de l'eau, des nuages, du sel... On a même "le soleil , c'est comme la brosse à dents".

(8) Nous avons retenu une image proposée par la protection bucco-dentaire. On y voit une bouche ouverte, de la mousse sur des dents, et le bout d'une brosse à dent jaune ! Image un peu étrange pour des enfants, à faible degré d'iconicité.

(9) Les maîtresses avaient ré-écrit un texte de Cendrars pour y introduire la structure : "c'est comme ..." Nous avons beaucoup parlé de ce rewriting ! cf. plus loin.

Toute une réflexion a suivi sur la qualité dénotative ou connotative de l'image.

b) - Jeu poétique

A beaucoup intéressé les enfants, qui mobilisent à ce moment-là toutes les ressources de l'environnement immédiat (cf. affiches du mur), ce que nous n'avions pas prévu ! Du coup les associations se font en relation avec un référent réel "rouge comme la bouche du clown" par exemple.

Nous avons donc beaucoup parlé de ce jeu, et d'abord du rewriting du poème de Cendrars, qui m'avait fait réagir :

*"J'ai entendu cette nuit, une voix d'enfant
Derrière une porte
Douce
Modulée
Pure
Et ça m'a fait du bien".*

Blaise Cendrars

J'attire l'attention du groupe sur le danger de telles pratiques si fréquentes dans les manuels. Pourquoi ne pas lire le poème authentique d'abord, et carrément dire qu'on a eu envie d'écrire soi-même, ou de faire un petit jeu. Et d'ailleurs, en quelques minutes, en faisant le jeu "si c'était...", nous créons nous-mêmes ce petit texte :

*"Une bouche
c'est comme un trou
une porte qui s'entrouve*

*Une bouche
c'est comme un train qui emmène des mots
une fermeture-éclair qui se ferme
une pivoine qui s'ouvre*

*Une bouche
c'est comme une cerise
un désir
une surprise".*

Il nous a semblé aussi que les enfants s'étaient "raccrochés" aux propositions de l'environnement immédiat, parce que peut-être "bouche" n'avait pas été abordée tellement avec eux : regarder la bouche, celle de l'autre, la toucher du doigt, s'amuser à faire des bruits, à faire peur, à faire des "mires". Vécu si nécessaire, au cours duquel d'ailleurs la fonction poétique risque aussi de se manifester. Savoir attendre ! Cette approche poétique du coup n'était pas à faire "en plus du reste", mais intégrée à ce qu'on savait déjà faire avec les enfants, à condition qu'on sache les voir et les écouter autrement.

L'ARBRE, LE LOIR ET LES OISEAUX

J. SAINT-JEAN

ÉQUIPE DE L'E.N. DE TARBES

1. - POUR SITUER LE TRAVAIL

1.1. - Rappel de quelques hypothèses communes aux groupes Français Eveil et approche poétique de la langue (cf. article de F. Sublet).

I.1. - La personne qui s'approprie le réel entre dans une relation indifférenciée avec ce réel, qui l'engage totalement (dans son corps son affectivité, ses langages, ses représentations, ses relations avec les autres, ses activités cognitives et techniques).

II.2. - La construction de l'imaginaire et de la connaissance scientifique du réel implique

a) - la reconnaissance et/ou la création par le maître de situations de découverte globale

b) - l'utilisation de plus en plus consciente par les enfants de diverses approches et des liens que celles-ci entretiennent

1.2. - Objectif de l'analyse

Dans un premier temps, les équipes se sont donné pour tâche de "repérer dans le discours des maîtres et des enfants ce qui relève d'une approche objective et d'une approche subjective". Sur quels critères s'est fait cette différenciation ? Quels cheminements entre ces deux approches ? L'analyse qui suit est la synthèse du travail fait à Toulouse le 3 avril 1979.

1.3. - Document

- nature : enregistrement de langage spontané de 10 enfants de C.P. (demi-classe) + transcription intégrale sur polycop (ci-jointe)

- situation de production : un album sans texte de l'Ecole des Loisirs "L'arbre, le loir et les oiseaux" est feuilleté lentement par la maîtresse qui ne donne aucune indication préalable, pas même le titre. Aucune activité

antérieure n'a préparé la découverte de cet album. Il s'agit cependant d'une situation familière aux enfants aussi bien au coin lecture que dans le groupe classe : le désir de lire passe aussi par là.

- activités nées de cette découverte.

dominante objective { reconstitution orale collective de ce qui a été "lu" : structuration du temps, histoire du loir, des saisons, mise en relation des deux. comparaison marmotte-taupo (une taupo réelle + des images de marmotte)

dominante subjective { discussion à partir d'une proposition d'enfant "j'aimerais être un petit loir" cu non confidences

1.4. - Situation du document dans le travail du groupe Langue Poétique

- deux albums sans texte : "l'arbre, le loir et les oiseaux"
"la pomme et le papillon"

ont été choisis pour observer et analyser ce qui, dans la "lecture" d'une série organisée d'images, est d'ordre objectif ou subjectif. Le choix de ce type d'"objet" correspond au désir d'explorer des pistes ouvertes dans les discussions antérieures ou travaux du groupe Langue Poétique.

- Il prend en compte l'hypothèse de M. Iziuel (cf. Repères n° 50) "il existe une analogie de démarche entre la lecture du réel, la lecture de l'image et la lecture de texte poétique .

- Il considère le livre comme un objet réel, mais un réel culturel. Le livre d'images suscite en effet une activité double s'exerçant à la fois sur le référent (le réel représenté) et sur le code, l'"analogique" et le "codé" (1). Ici, les images de ce livre nous ont paru à la fois assez réalistes et assez codées pour permettre un fonctionnement intéressant. Conçus en effet dans une perspective d'éveil au monde naturel cycle des saisons, vie des animaux, métamorphoses, cette série d'albums, très lisibles, permet aussi par la stylisation des formes, leur répétition, l'emploi très codé des couleurs, le passage du dessin "réaliste" à la coupe (le dévoilement du caché) une "lecture" "référentielle" et "expressive" (2) riche.

1.5. - Situation du document dans le travail de l'équipe de Tarbes

- Poursuite de l'exploration des situations de productions de textes poétiques en relation avec les images (travaux faits à partir de dessins d'enfants, photos, diapos, affiches) mais cette fois il s'agit de série organisée d'images. Nous pensions explorer les possibilités d'albums à fonctionnement très différent : histoires en images type "une aventure invisible", suites d'images non-narratives, variations graphiques, etc.. à "degrés d'iconicité" variables du figuratif à l'abstrait, afin de comparer les types de productions déclenchées (récits, poèmes, textes référentiels, etc..) et les types d'utilisation de ces livres.

(1) *Communications* n° 15

(2) *Fonctions du langage selon Jakobson*

- Dans un premier temps, nous avons choisi de présenter les 2 albums cités en introduisant un certain nombre de variables

- . âge : de 6 à 9/10 ans
- . après/pendant/avant une activité
- . avec intervention/sans intervention du maître
- . à 1 enfant/1 petit groupe/la classe.

L'étude comparative des documents permettrait peut-être quelques observations quant aux rôles et rapports de l'"objectif" et du "subjectif" dans l'appropriation des sens de l'image et dans les activités proposées.

1.6. - "Méthode" de travail

- audition de l'enregistrement
- échanges d'impressions premières
- analyse microscopique des 3 premières pages du document
- tentative pour regrouper les observations et expliciter les critères.

A première écoute, la part du subjectif semblait dominante. Puis la lecture du document fait constater qu'elle s'atténue à mesure que les pages tournent comme s'il y avait peu à peu construction d'un sens objectif global du livre. Nous avons regroupé provisoirement les observations en 3 dominantes : Subjectif - Objectif - Subjectif et objectif à la fois, la deuxième constatation du groupe étant que les deux approches sont souvent intimement mêlées et simultanées.

2. - CE QUI S'EST DIT

(transcription de l'enregistrement).

- Est-ce qu'il a des mains ?
- On dirait que c'est un dragon tout noir
- On dirait qu'il va attraper des gens
- Il est tout nu - Oui, il est tout nu
- Il y a de la neige
- On dirait que c'est un nid
- C'est un petit nid
- Ca doit être un nid d'oiseaux ça
- Les petits points ça doit être les oeufs
- Je vois les petits points ça doit être les oeufs
- Ben oui !
- Je vois quelque chose là - moi je ne vois pas
- Il y a de la neige.

La maitresse tourne la page

- Oh ! y a d'la neige
- Là c'est un petit animal
- Un petit animal qui dort tout l'hiver
- C'est un petit animal qui dort tout l'hiver
- Les racines ... c'est le même arbre seulement il a de la neige dessus
- Ét puis il est tout nu aussi, comme celui de tout-à-l'heure
- Là il est un peu gris
- Le nid il est tout blanc aussi - c'est l'inverse de l'autre
- Oh ! il y a des petites étoiles
- Ah oui !
- Là on montre comment il vit puisqu'il y a les racines
- C'est l'inverse
- Là, il n'y a pas le petit animal
- Mais non ! parce qu'on nous le montre pas là !
- parce que là y a plus de neige
- Non ! il y en a moins
- Ah ! non il y en a moins
- Oui mais sur l'arbre il y en a quand même
- On dirait qu'il est poilu
- Oui, on dirait que c'est un escargot poilu (rires)
- Je vais essayer de le voir, on dirait une taupe
- Oh ! non les taupes c'est petit - j'en ai déjà vu
- Ah ! et si c'était des marmottes ?
- Non ! c'est dans les montagnes les marmottes
- Et les marmottes ça existe pas en France
- Si - Si, ça peut exister
- Pas à Tarbes

La maîtresse tourne la page.

- Alors là c'est encore de la neige !
- C'est sans doute des petites taupes
- Ça doit être une mouette - Non ! ça ce sont des taupes
- Tout-à-l'heure, les petites taupes étaient toutes enroulées, maintenant elles sont toutes déroulées.
- Et qu'est-ce que c'est ça ? on dirait des radis (rires)

- Oh ! ça ce sont des plantes - oh ! des clochettes - des perce-neige
 - Si y seraient toutes blanches ce serait des perce-neige - oui ! oui !
- la maîtresse : vous vous souvenez vous aviez dit : "des étoiles"
- C'était ça - là c'est pas la même chose
 - Je me demande qu'est-ce que ça peut bien être
 - Ça peut être les feuilles mortes
 - C'est sûrement une marmotte
 - Non ! mais ça là autour
 - Ah ! ça doit être des feuilles mortes, des feuilles d'automne qui sont restées dans le trou
 - Mais oui !
 - Parce que tout-à-l'heure, elles étaient enroulées, maintenant elles sont déroulées
 - On voit le petit museau tout rouge - ils ont froid au petit bout de nez alors ils les ont tout rouges
 - Et bien sûr !
 - Ils attendent quand il fait chaud
 - Ils attendent le printemps - Oui, et l'été - tu veux tourner la page ?

Changement de page

- Ah ! c'est le printemps - l'arbre il est plus nu - le nid il est marron clair
- L'herbe a poussé et puis ça c'est du blanc
- Elles ont chaud, alors elles sortent de leur petit trou
- Bien sûr !
- Elles sont contentes les taupes
- Là on voit un peu les racines - Oui ! - ça ce sont les branches et ça de gros ce sont les racines - et l'arbre il est plus nu, il est habillé de feuilles vertes - les feuilles, elles poussent - Oui ! bien sûr ! mais elles tombent les feuilles, là ça me fait penser qu'elles tombent tu vois ? - oui ...
- On dirait qu'elles tombent : c'est une branche qu'on ne voit pas, elle est accrochée à une autre branche
- On dirait qu'il y a des feuilles dans le nid
- On peut tourner ?

Changement de page

- Ah ! Ah ! Ah ! c'est un castor ! Et là ça pousse de plus en plus
- Et puis il y a les deux oiseaux - ils reviennent dans le nid
- Et puis il monte (le castor) pour aller dans le nid sûrement
- Les taupes ont des courtes queues - Oui ! j'en ai vu

La maîtresse : c'est un loir, un petit animal qui s'appelle un loir.

- Ah ? Ah ? *il est marrant* - on dirait un écureuil
- Maintenant *il est rose*
- Y a plus de feuilles elles ont poussé
- Et là ce sont des oiseaux ... des tourterelles on dirait
- C'est pas ça à cause des yeux, pasque les yeux des tourterelles c'est pas pareil
- Il veut grimper dans l'arbre
- On dirait que c'est des mains qu'il a
- Et puis les oiseaux ils viennent du nid oui oui ils viennent dans le nid
- On voit qu'ils foncent vers le nid parce que le bec est par là .. parce que si le bec était par là ils s'en iraient du nid
- Et là on dirait qu'il a des mains ! oui ! tous Les animaux ont des mains
- Oui mais ça c'est de vraies mains ! y a des singes qui sont ... ils ont des mains les singes - les canards i zont des mains mais seulement ils les ont palmées oui voilà

ON TOURNE ? oui oui oui ... (exclamations diverses)

- Oh ! il a cramé ... des baies (?) (passage difficile à décoder)
- Non là il tient un morceau de brindille c'est pour refaire le nid
- Là il est dans une branche d'arbre
- Il en prend d'autres c'est pour refaire le nid
- Il grimpe - ça a encore poussé
- Il va ..
- Là on en voit encore un peu où ? là ! là il y a des racines, les racines on les voit jamais tout à l'heure on les voyait bien.
- Il a plus de feuilles

M - Pourquoi ? parce que l'herbe a poussé, il a plus de feuilles, l'arbre ..

- Oh oui ! elles ont grandi
- Qu'est-ce que ces petits .. ?
- On dirait des bourgeons ... des queues des tiges
- Moi ça me fait penser à des carottes ! (rires)
- Peut-être que les 2 oiseaux ce sont les ennemis de lui ? ah non !
- Les oiseaux il les chasse ... ah, ben oui, pour les manger
- C'est plutôt lui qui chasse l'oiseau ça doit être pour ça que...
- Peut être que ... pour manger les oeufs
- Ses mains sont roses tout-à-l'heure elles étaient rouges - non, elles étaient roses oui mais il est en hiver, ici elles étaient rouges parce qu'il avait froid au bout du nez

ON TOURNE ?

- Oh ! oh ! il s'est caché ! il se cache dans les feuilles !
- Là y a encore de + en + de feuilles
de + en + parce qu'il est plus habillé qu'avant
- Là les feuilles elles deviennent foncées
- Et là les racines on les voit encore
- Et là un oiseau qui couve - ça doit être une femelle - la mère ça s'appelle une femelle - ben oui - et le mari ça s'appelle le mâle - il est ici le mari ici c'est le mâle - on l'appelle mâle parce qu'il fait mal (rires)
- Elle couve les oeufs qu'elle avait pondus ben oui
- Ils sont pas encore nés il est marrant celui-là
- Elle doit souvent les voir - elle a très mal (?)

plus ON TOURNE LA PAGE plus il est haut oui il est plus haut

- Oh ! les petits oiseaux ! ils sont nés ! le mari il est allé chercher à manger pour eux il est allé chercher la becquée il a apporté ..
- Là c'est encore plus poussé là ça a fait des chardons des petites fleurs
- Il est marrant, le castor, il est partout, lui !
le loir
- Il porte des moustiques
- La femelle elle donne la becquée aux petits oiseaux - et aussi le mâle
- C'est des insectes
- Je me demande ce que ça doit être
- Là c'est des petits moustiques
- là il piallent pour avoir la becquée / et puis y a plus de l'herbe parce que
cui cui cui cui cui là y en avait comme ça et là y en a
encore plus
- Un chardon un chardon ouh comment ça s'appelle un pissentlit (répété x fois)
- Il a plus de feuilles elles sont encore plus foncées
- Y a plus de tiges jaunes - l'arbre il est plus habillé que ...

PAGE

- Les petits oiseaux ils sont nés ! les petits oiseaux ils ont grandi ! ils apprend à voler ! c'est parce qu'ils veulent aller dans le nid et celle-là elle est plus grande que l'autre et là ils ont encore poussé
- Là ... ces petits points - quand on souffle tout s'envole
- Ya plus d'herbe
- L'arbre il a des tâches là
- Eh bē l'arbre il est plus habillé qu'avant il a plus froid
- M - Quand est-ce qu'il avait froid ? l'hiver
- M - et maintenant pourquoi il n'a plus froid ? parce que c'est le printemps

- Ils sont plus près du nid parce qu'il est plus habillé qu'avant et puis le loir est de plus en plus près du nid.
- Parce qu'il veut aller couvrir lui aussi
- Ça c'est des pissenlits (rêpêté avec plaisir plusieurs fois)
- C'est un cerisier ... oui c'est un cerisier
- Il a descendu si non il mange les cerises
- Et puis t'as vu, là, il attrape le moustique
- Là yen a un autre ... tru c'est un pissenlit
- On dirait que c'est un jet d'eau
- Ils grandissent de plus en plus - celle-là elle a pris du retard
- Celle-ci elle pousse de plus en plus haut
- Là le mâle il attrape un insecte - non, pas obligé que c'est le mâle ! peut être que c'est une femelle
- Lui il se bourre de cerise
- L'herbe elle a poussé - Y a encore plus d'herbe elle a plus poussé
- M - Alors c'est toujours le printemps ? non c'est l'été l'été l'été peut-être que l'enfant ou le mâle ou la femelle veut attraper un insecte - je l'ai dit

PAGE

- Oh il est tout rouge ! ça doit être l'automne il descend il descend
- Vous voyez ce que je vous avait dit ! quand on souffle ça s'envole
- Comme il y a du vent ça s'envole c'est le vent qui souffle
- Et là elle pousse encore
- On voit presque pas les oiseaux on voit plus le nid - mais il est là
- Les oiseaux ils sont cachés
- Et puis là c'est où poussent les haricots
- L'herbe elle est marron aussi là : pousse (?)
- Là il descend - parce ... pour se recacher
- M - Pourquoi les feuilles sont-elles rouges ? Parce que c'est l'automne il a un peu froid maintenant alors il va il se creuse un trou
- C'est tout fané maintenant

PAGE

- Ils s'en vont là, la famille les oiseaux ils s'en vont
- Ils vont dans un pays chaud (rêpêté)
- Et puis y a presque plus d'herbe
- Lui il se recreuse un trou pour rejoindre son petit canard (?)
- Non pour s'abriter de l'hiver ben oui parce qu'il fait froid
- On dit qu'il regagne son trou

- Y a moins de feuilles aussi ils s'envolent les feuilles
 - Et puis y a presque plus d'herbe et puis là c'est tout fané
 - L'herbe elle est toute fanée toute marron y a toutes les feuilles qui tournent il va y en avoir sur l'herbe et puis aussi y a les racines et puis c'est fini...
 - On voit le bout de sa queue
 - Et là, tu vois, c'est les feuilles
 - Ouille, ouille
 - Ça recommence
 - Et ça recommence
 - C'est l'hiver
 - Ça recommence
 - C'est l'hiver
 - Ça recommence
 - C'est l'hiver
 - Et ça y est
 - Maintenant elles sont bien à l'abri
 - Non, c'était des glands
 - C'était des glands
 - Ah, oui, c'est des glands
 - Ça doit être pour manger
 - Oui, c'est ses provisions
 - C'est ses provisions pour l'hiver
 - Et le nid, on le revoit maintenant
 - Et maintenant on revoit les petites boules
 - C'est des étoiles.
 - Ça veut dire qu'elles vont repousser
- qui ?
- Les petites plantes, parce qu'on les voit comme au début
 - Oui
 - Ça veut dire qu'elles vont repousser
- quand ?
- Eh, le printemps
 - Pendant
 - L'été et le printemps
 - Le printemps et l'été

Changement de page

- Ah !
- Oh ! on ne voit plus rien
- C'est grisaille
- Le nid est tout gris
- On voit plus
- On dirait que c'est le brouillard
- On voit plus le ...
- On revoit les petites fleurs noires
- Là c'est les fleurs
- Je sais pas
- On revoit les petites fleurs

Changement de page

- Ah, là c'est l' , là il neige
- Oui, il neige
- Il neige
- Il neige
- Le loir
- Il est bien à l'abri dans son trou
- Il est bien à l'abri dans son trou
- Il est bien éclaboussé

Que sait-on maintenant ?

- On sait qu'il est encore plus recouvert
- On sait qu'il y a plus de neige
- La neige, il est encore plus recouvert de neige
- Que le petit loir
- Il est caché
- Il est au fond de l'arbre, il redevient noir
- Les plantes on les voit plus.

- Les plantes on les voit plus
- On avait dit les étoiles
- Et puis y a même plus de feuilles
- Il est tout nu
- Et puis il redevient noir comme au début
- Et puis on tourne

- On tourne et y a rien
- Alors là on pourrait dire que c'est tout de la neige.

3. - LECTURE "SUBJECTIVE"

Elle se manifeste par deux formes d'appropriation de l'image, tantôt l'enfant à travers l'image, s'exprime, invente, joue, diverge (fonctions expressive et poétique dominantes) tantôt il cherche à la comprendre à l'expliquer, mais cette approche qui se veut objective reste fortement marquée par l'affectivité.

3.1. - L'enfant s'exprime, joue sur le langage

La fonction expressive est surtout présente dans la prosodie = intonations, rythmes, accents... Exclamations, questions, interjections abondent. La richesse orale, la charge affective des voix ne peut être analysée ici.

3.1.1. - La fonction expressive se manifeste aussi à travers les créations d'images verbales

- certaines mettent en jeu l'imaginaire profond "on dirait qu'il va attraper des gens"

Dans ce cas précis, le livre réveille pour l'enfant cette image sans doute rencontrée dans un spectacle récent d'Avant Quart "j'aime avoir un peu peur de l'ombre bossue des arbres, des arbres à griffes, à dents de dragon noir" (Florelle et le Vent J.P. Cathala). Mais elle appartient au symbolisme de plusieurs cultures "les arbres sont comparables aux monstres légendaires qui avalent et recrachent leurs victimes après les avoir transfigurées ... tel le dragon vomissant Jason devant Athéna. Beaucoup d'oeuvres d'art montrent d'ailleurs ces monstres dressés comme des arbres" (3) .. Il est à noter que c'est la première image, non encore ancrée pour l'enfant dans un réel possible, qui provoque le plus ce langage-là.

- certaines sont de simples comparaisons par analogies (de forme, de couleur) "on dirait un jet d'eau"
"L'escargot poilu" création fantaisiste comme le soulignent les rires des enfants, naît d'un collage d'indices (spirale + pelage)

- d'autres enfin, sont des variations plus libres "en sortant des images"
"si elles seraient blanches, ce serait des perce-neige"
"là, on pourrait dire que c'est tout de la neige"
(page blanche)

(3) Dictionnaire des Symboles art. Arbre

3.1.2. - L'enfant propose des fictions embryonnaires.

La lecture référentielle n'étant pas immédiate (relation oiseau-loir ?) ou ne lui suffisant pas, dès qu'apparaît un deuxième personnage, un récit s'ébauche, une mise en "histoire" avec des relations possibles entre actants (amis ? ennemis ?) un "objet" à conquérir (les oeufs à couvrir, voler, manger..) une agression (il les chasse...). Notons, pour appuyer ces observations, que dans une autre classe (C.E.1.) un enfant proposera d'inventer les aventures de petit loir.

Remarque : la fonction poétique est très sensible dans la production d'images, le goût des mots à travers les répétitions de plaisir (pissenlit ... l'été ... ça recommence), les rythmes créés et repris (tout à l'heure elles étaient enroulées/maintenant elles sont déroulées).

L'apparence de jeu sur les mots ne peut faire oublier que s'y joue aussi autre chose (pissenlit - le mâle parce qu'il fait mal)

La Repérer peut suggérer des idées d'activités possibles (cf. conclusion).

3.2. - L'enfant tente d'objectiver

3.2.1. - La projection affective est fréquente : "les taupes elles sont contentes", on se réjouit à plaisir que le loir a des mains de "vraies mains" on prend parti pour "le mâle" ou "la femelle", on tremble avec l'arbre qui a froid.

La discussion ultérieure autour de "j'aimerais être un petit loir" ne fait que le confirmer. "Je pourrais grimper aux arbres... avoir chaud... dormir... être tranquille... faire ce qu'on veut ... ne pas aller à l'école".

3.2.2. - L'explication est encore souvent peu "objective".

On trouve des causalités non logiques ou non pertinentes "ils ont le bout du nez rouge parce qu'ils ont froid" "c'est pas des tourterelles à cause des yeux" "on l'appelle le mâle parce qu'il fait mal" (causalité magique ? le mot a les propriétés de la chose ou inversement).

3.2.3. - L'affirmation est souvent non justifiée, purement subjective "les marmottes ça existe pas en France"

3.2.4. - La généralisation abusive est fréquente :

On passe facilement du singulier au pluriel : les marmottes, les taupes "tous les animaux ont des mains".

4. - LECTURE "OBJECTIVE"

4.1. - Curieusement, certaines marques d'énonciation nous ont paru témoigner d'un effort vers une lecture objective de l'image.

C'est le cas des modalisateurs "qui marquent l'attitude du sujet parlant à l'égard de ses énoncés". Très nombreux ici, ils semblent fonctionner comme mise à distance de son propre énoncé interrogation sur l'image qui est à déchiffrer, signe d'un doute quant à la validité de leur lecture.

"On dirait" "Je me demande ce que ça peut être" "peut-être que".. par opposition à des énoncés du type "c'est un cerisier" que personne dans le groupe ne conteste (la plus grosse erreur de décodage) témoignent, à notre avis, d'une attitude de recherche active. On peut y joindre les questions "Qu'est-ce que c'est, ça ?"

4.2. - Les "hypothèses" successives des enfants sont possibles à cause de cette distance (dans le cas du cerisier, aucune hypothèse)

L'animal est-il une (des) marmotte, une taupe, un écureuil ?
L'arbre est-il le même ou un autre ?

Les suppositions se font par prélèvement dans l'image d'indices pertinents (pelage par ex.) mise en relation de ces indices avec un vécu ou un savoir antérieurs ("J'en ai vu" - "c'est un petit animal qui dort tout l'hiver") ou mise en relation de deux indices visuels "c'est l'inverse de l'aube" "comme celui de tout à l'heure" "c'est le même arbre".

Toutes répondent à deux questions "matrices"

Qu'est-ce que c'est ? interrogation sur la classe l'identité
Qu'est-ce qu'il fait ? " sur les modes de vie.

Ces deux mêmes questions fonctionnent aussi, nous l'avons vu, sur le plan subjectif.

Soulignons ici que la perception semble avoir dépassé le stade du syncrétisme et qu'il semble y avoir exploration active de l'image, avec prélèvement d'indices fonctionnels.

"Vers 7 ans âge où s'affaiblit fortement le syncrétisme et où les mouvements oculaires sont mieux dirigés, et surtout âge où se constituent les premières opérations logico-mathématiques c'est-à-dire où l'activité perceptive peut être dirigée par une intelligence qui saisit mieux les problèmes... en structurant le réel, elle contribue à programmer les prises d'information perceptive, c'est-à-dire à indiquer ce qu'il s'agit de regarder avec attention" (4)

Deux facteurs me semblent favoriser ici l'activité perceptive :

- le type d'illustration proposé par le livre, où les éléments porteurs d'information sont bien mis en valeur par élimination d'éléments parasites (ornements, anecdotes, graphismes gratuits),

- la dimension - groupe, chacun attirant l'attention des autres sur un détail intéressant "je vois quelque chose là ..."; "non, mais ça, là, autour..."

(4) Piaget - Inhelder

4.3. - Activité de comparaison très importante

Les enfants mettent en relation les pages successives en faisant des observations nombreuses sur les formes, les grandeurs (y a plus d'herbe il est plus habillé, l'herbe a plus poussé, y a de plus en plus de feuilles → utilisation de "vecteurs") Les couleurs ("elles deviennent foncées" etc..) les positions (il est plus haut, encore plus haut, plus près du nid) les directions ("parce que si le bec était par là, ils s'en iraient du nid").

Ces comparaisons sont le plus souvent pertinentes et la trame référentielle s'y dessine peu à peu ; ils débobinent les 3 fils : "l'histoire" des saisons, l'histoire du loir, l'histoire des oiseaux, de l'arbre.

Cette mise en relation engendre une activité d'anticipation de l'image (on tourne ? → "ils attendent le printemps"
"ça veut dire qu'elles vont repousser")

et leur permet d'accéder, à la fin du livre, à l'intuition du cycle : "et ça recommence" "et puis il redevient noir" "comme au début, on revoit..."

Un exemple cependant de comparaison non pertinente, non productrice de sens : la discussion sur les petits nez qui étaient rouges, puis roses....

4.4. - Activité d'argumentation très réduite : nous avons vu qu'elle se réduit encore le plus souvent à des chocs d'affirmations non motivées. Cependant, l'hypothèse - taupes se trouve rejetée par deux arguments "les courtes queues" "elles sont petites" (mais sans prise de conscience du problème de l'échelle). On ne peut parler vraiment d'argumentation.

4.5. - Activité d'interprétation du code de l'image

Quelques rares énoncés témoignent d'une double lecture : ce qu'on nous montre, comment on nous le montre

"On dirait qu'elles tombent mais c'est une branche qu'on ne voit pas" (sur fond noir du tronc)

"Là on nous montre comment il vit puisque il y a les racines"

(double lecture : le dessin montre les racines (un autre enfant dira "d'habitude on le voit pas" pour nous expliquer que l'arbre vit par les racines: savoir antérieur)

"Le petit animal on nous le montre pas là"

L'opposition entre deux types d'images (coupe/dessin "réaliste") est bien perçue.

L'approche objective, même limitée, est manifeste chez ces enfants de 6 ans 1/2 à 7 ans. Mais le plus souvent, les énoncés fonctionnent simultanément sur les deux plans.

5. - LECTURE SUBJECTIVE ET OBJECTIVE

Quelques exemples :

5.1. - L'activité d'anticipation déjà notée est en relation à la fois avec le prélevement d'indices et la projection affective sur les "personnages" : désir de rentrer à l'abri, désir de sortir, "dialectique du dehors et du dedans". La discussion ultérieure pour savoir si le terrier est bouché le montrera bien.

5.2. - L'utilisation d'un savoir antérieur fonctionne aussi comme référence rassurante au connu : ce qui rend la première image troublante et même menaçante, c'est justement l'absence de repères.

5.3. - Les observations objectives semblent parfois déboucher moins sur un sens à construire que sur un plaisir à communiquer cf. la petite fille qui se plaît à répéter 2 fois

"tout à l'heure elles étaient enroulées, maintenant elles sont déroulées"

(ne pas oublier que la spirale est un leitmotiv symbolique de toutes les cultures).

5.4. - Les mêmes indices d'énonciation déclenchent les deux approches comme le montre le tableau suivant. Parfois même un seul énoncé comme "on dirait que c'est des mains qu'il a" nous semble fonctionner aussi bien sur le plan référentiel qu'affectif.

Modalisateurs

"permettent au locuteur de marquer à quel point il tient à ce qu'il dit" (5) marquent "l'attitude du sujet parlant à l'égard de ses énoncés"

exemple dans notre enregistrement :

- adverbes : "peut-être qu'il veut couvrir" c'est sûrement une marmotte
- interjections : fréquence des oh !
- structure de la phrase : (exclamatives, emphatiques fréquentes) ordre des mots.

"Les oiseaux, il les chasse
c'est plutôt lui qui chasse"

- modes du verbe : fréquence des "ON DIRAIT" par opposition à c'est

[5] Delas 'Poétique Pratique', page 24.

"ON DIRAIT"

La fréquence invite à un examen plus attentif

1° - Très nombreux au début, ils diminuent progressivement pour disparaître complètement à la fin (construction progressive d'un sens par éliminations successives ?)

2° - Ils sont suivis soit d'un S N "on dirait une taupe"
soit d'une P "on dirait qu'il va attraper ..."

ce qui peut se ramener à deux questions matrices

qu'est-ce que c'est ? interrogation sur la classe l'identité
qu'est-ce qu'il fait ? " le "comportement"

3° - Sur le plan du contenu on peut distinguer 2 sortes de suites

"imaginaire"

"réel"

On dirait que c'est un dragon noir	On dirait des radis
qu'il va attraper des gens	" une taupe
un escargot poilu	" qu'il est poilu
un jet d'eau ?	etc...

Les suites "imaginaires" sont $\begin{matrix} \rightarrow & \text{"culturelles"} & \rightarrow \\ \rightarrow & \text{"personnelles"} & \rightarrow \end{matrix}$ résurgences d'images
invention par analogie
par collage d'attributs

Les suites "réelles" sont $\begin{matrix} \rightarrow & \text{mise en relation d'un indice visuel et d'un vécu} \\ \rightarrow & \text{interprétation à partir d'un indice mis en} \\ \rightarrow & \text{relation avec un savoir antérieur} \end{matrix}$

6. - En conclusion provisoire on peut noter

- que les approches, objective et subjective, restent souvent intimement liées
"Les aspects affectifs, sociaux et cognitifs de la conduite sont en fait indissociables" Piaget

- toute observation étant "informée" par un savoir antérieur, l'approche objective reste encore ici limitée par l'expérience de l'enfant et la difficulté à établir des relations logiques. Cependant, l'essentiel semble décodé.

- sur le plan pédagogique, la langage et les réactions des enfants suggèrent des activités variées.

6.1. - Eveil poétique

- la fréquence des "on dirait" invite au jeu d'images (ex.: lère page du livre)

- "en sortant des images" on peut reprendre des rythmes ou structures proposés par des enfants

" si elles étaient ce serait des"
" tout à l'heure maintenant"

- des fictions ou poèmes peuvent naître de l'intérêt ou identification au petit loir → "si j'étais un petit loir" C.P.
Au C.E. les enfants proposent d'écrire "les aventures du petit loir"

- les réactions vives aux couleurs peuvent susciter des textes variés : dans une classe de C.E.1. on choisit une page qu'on aime, c'est "le pays gris", puis chacun invente son pays vert, rouge, etc...

- le "jeu" sur les mots (ex. mâle) peut devenir contagieux

- le vif intérêt pour "les racines", et pour tout ce qui est caché peut inviter à imaginer "sous la terre....
dans"

(cf. à Carmaux, creuser un trou réactive le mythe de la traversée souterraine)

Ces activités sont évidemment des "possibles" parmi d'autres nés de l'écoute des enfants. Mais la seule première page de cet album peut en suggérer bien d'autres (ex. relecture de Florelle et le vent ou d'autres contes où les arbres s'animent...)

6.2. - Eveil scientifique

A partir des questions des enfants et selon leur âge

- Comparaison loir-marmotte-taupe — activité de différenciation (traits communs, traits différents)

- L'hibernation, la vie souterraine

- Le cycle des saisons, la vie de l'arbre, la germination ...

- Les migrations.

En fait, toutes les observations des enfants ont ouvert l'une ou l'autre de ces pistes : une démarche développant une attitude objective peut se mettre en place à partir de là, permettant une différenciation plus consciente des fonctions du langage.

UN "LOUP" EST UN LOUP

JACQUELINE SAINT-JEAN

ÉQUIPE DE L'E.N. DE TARBES

I - SITUATION DE PRODUCTION DES TEXTES CHOISIS (Cf. Repères n° 50 : Le mouton et la laine).

Sans rappeler l'ensemble de la démarche décrite dans Repères 50 rappelons que ces textes ont été produits après une visite à la carderie de Saint-Pé de Bigorre. Voici ce qu'en écrit la maîtresse Madame Laplanche :

"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'engrenages 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 nappe légère et gonflée".

Il est peut être intéressant de confronter ce compte rendu avec les textes des enfants. "Les travaux en classe" ont consisté en

" 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 à partir de "j'aimerais me rouler dedans".

Les textes qui nous intéressent ici ont donc été produits en vue de l'objectif 2, et après les dessins correspondants.

2 - TEXTES

1.

La montagne de toison

*Nous avons vu une montagne de toison.
Elle était colorée et Nathalie avait envie de s'y rouler dedans.*

2.

Le lavage

*La dame met la laine dans le lavage.
Elle tourne la laine avec un baton. Elle tourne pendant une demi-heure, cécile avait envie de prendre un bain dedans.*

3.

Le sècheoir

Le sècheoir a cinq tiroirs. Il y a une grille au fond du tiroir pour faire passer l'air chaud qui fait sécher la laine mouillée. Puis la dame a fermé le sècheoir pour montrer comment ça séchait.

4.

Le loup

Près du loup on a vu un gros tas de laine enveloppé dans un sac. Elle a dit de reculer parce que le loup est très dangereux parce que si on est trop près on ressort en flocons. Elle a un sac derrière pour que la laine en flocons ne s'envole pas. Le loup a des grosses dents. Dans le premier groupe on était dix-neuf.

5.

Le cardage

On met de la laine en flocons, puis elle s'étale sur des rouleaux et se frotte, puis après les peignes prennent la laine, la mettent dans un grand rouleau et la laine se met en nappe.

la montagne de l'Ardenne



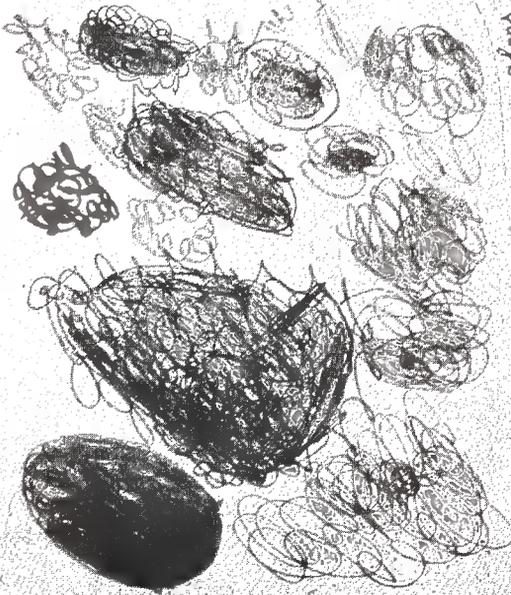
Mais avant, on avait un paysage de l'Ardenne.

Celle là, c'est celle de l'Ardenne avant qu'on y mette des fleurs.

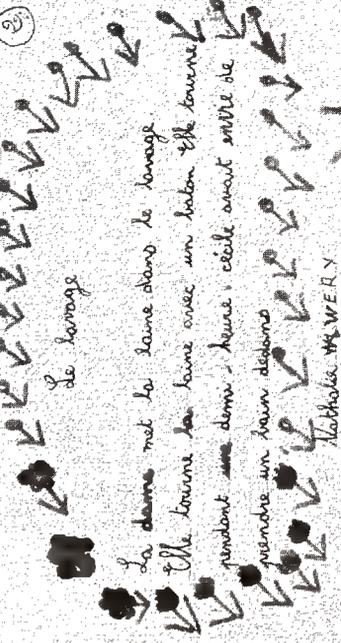


Celle des fleurs

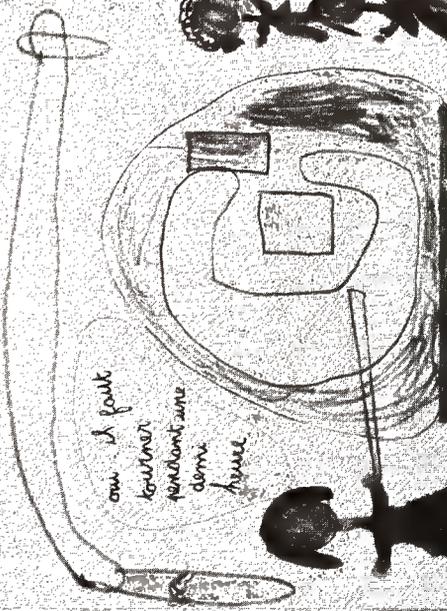
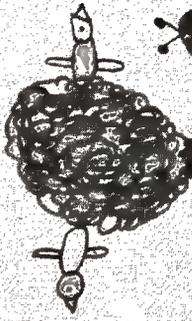
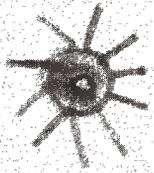
alors tu utilise la laine colorée, et puis ça passe au lavage.



de lavage



Mathilde WERY



ou il faut
tourner
pendant une
demi
heure



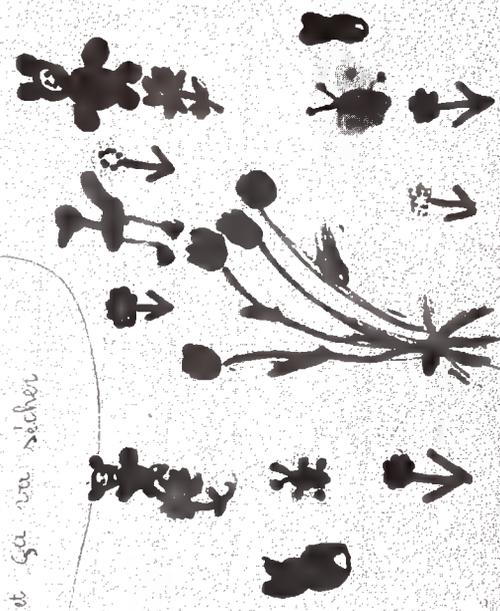
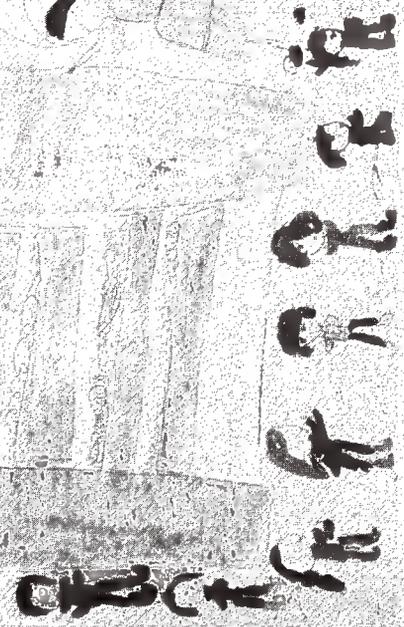
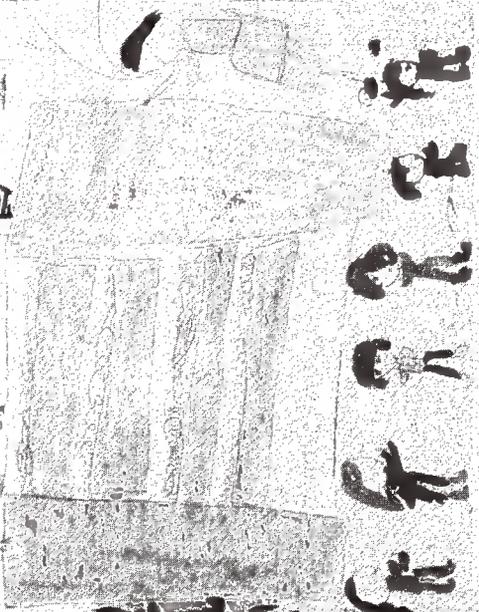
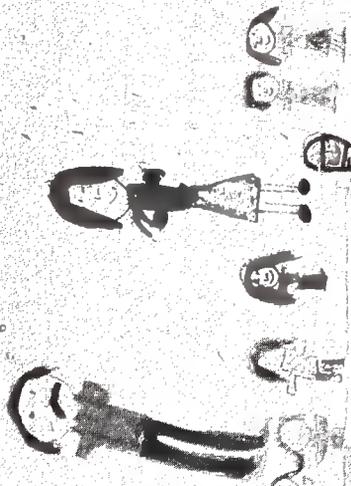
c'est l'avis du genre!

Le sécher

Le sécher a cinq traits. Il y a une
 grille au fond du tissu pour faire
 passer l'air chaud que fait sécher le tissu
 merveille. Tous les jours a fermé le
 sécher pour montrer comment ça séchait.

je vais fermer le séchoir
 et ça va sécher

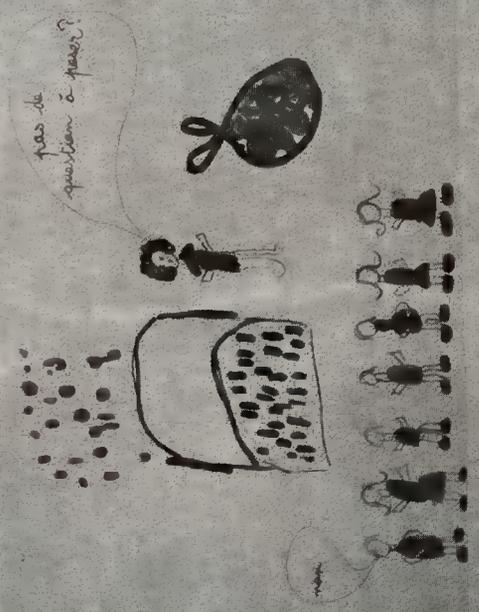
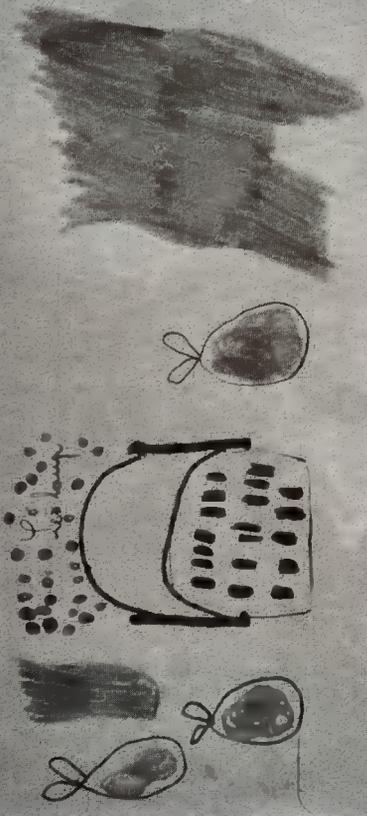
marie-christine



près du loup on a un sac plein de laine
 emballé dans un sac. Elle a dit de venir
 parce que le loup est très dangereux
 parce que si on est trop près on ressort en laine.
 Elle a un sac derrière pour que la laine en

fasse ne s'envole pas. Le loup a des griffes
 dents, dans le premier groupe on était

dix-neuf
 Jean-michel



3 - FONCTIONNEMENT DE CES TEXTES

On peut observer ici comment les fonctions référentielles, expressive et poétique se mêlent, se nourrissent l'une l'autre dans l'écriture d'un enfant de C.E.1. L'appellation "texte scientifique" sera écartée pour des raisons évidentes : il s'agit plutôt de description technologique, et d'autre part la consigne de départ restait ouverte, sans privilégier au départ le texte dit "d'observation". Mais on peut analyser ici comment le réel est représenté, transformé.

3.1. - Le sujet s'exprime d'abord dans le choix même du référent

Les "traces" du vécu sont sélectives. Si "l'observation est une perception guidée par des cadres logiques et des connaissances antérieures" (1) ce que nous avons pu constater à Carmaux dans "l'observation d'un profil de sol" elle est aussi "agie" profondément par les sensations, émotions, préoccupations de chacun. Chaque enfant garde trace d'un moment "fort" pour lui, et très souvent, les répétitions soulignent cette fascination référentielle dominante, que la consigne de la maîtresse (choisir un "moment") a l'intérêt de faire émerger Lavage .. lavage, en flocons .. en flocons, le loup .. le loup. A travers des objets privilégiés, chacun réveille ses images enfouies : toison foison liquide, flocons aériens, machine dévorante..

Une autre série de textes nés d'une consigne plus globale "racontez ce que vous avez vu ..." manifeste le même éparpillement du référent. Là où Christophe répète qu'on prend la laine d'un mouton "qu'on n'a pas tué", Nicole s'intéresse à la production, à cette prolifération laineuse de "marchande" dans son "magasin de mouton". Est-ce un hasard si lors de la visite d'une miroiterie avec des adultes, le seul à avoir "observé une affiche concernant les licenciements est justement un militant syndical et politique ?

Donc la fonction expressive est très présente dans les traces référentielles mêmes. Faut-il permettre cette émergence, riche d'indications quant à la connaissance des enfants et aux possibilités d'écriture ?

3.2. - La relation de l'enfant au réel dans l'écriture manifeste souvent une impossibilité de se décentrer par rapport au vécu, parfois un effort pour le mettre à distance, épurer le "circonstanciel".

3.2.1. - Cet effort est sensible dans trois titres, où l'objet efface le sujet, imposant le mot technique "cardage" par exemple, et le déterminant le plus général.

Le texte 3 fait disparaître pendant deux phrases toute marque d'énonciation pour accéder à la description explicative (pour faire... qui fait ...). Mais la dernière phrase fait un retour brusque au vécu, utilisant un puis plus qualitatif que temporel, témoin de la difficulté pour l'enfant de se passer du référent situationnel pour décrire le référent purement technologique. Seul le texte 5 évacue complètement le sujet, retrace une chronologie.

(1) Repères 55 p. 81 J.L. Martinand

Cet effort de distanciation rencontre un autre obstacle purement linguistique : l'enfant ne possède pas ou ne maîtrise pas les mots qui lui permettraient de décrire avec précision : le séchoir a cinq tiroirs mais on peut se demander si le dessin, fait avant le texte, n'explique pas ces approximations. Ici l'écrit accompagne, illustre, commente comme nous le verrons plus loin.

3.2.2. - Mais souvent l'énonciation envahit le texte

Le Je s'inscrit dans l'énoncé à travers le nous, le on (on était dix neuf). C'est le groupe auquel l'enfant s'identifie. Mais le on du dernier texte est très différent, c'est celui des modes d'emploi, recettes.. anonyme, plus "objectif".

Dans les deux premiers textes, l'énonciation se fait par camarade interposée : Cécile dans le texte de Nathalie, Nathalie dans le texte de Cécile.

Le passé composé souligne aussi la distanciation minimum : chacun reconstruit le réel à partir du moment où il écrit. On peut opposer le présent du texte 2 qui manifeste soit un retour à la situation vécue, soit une amorce de généralisation (présent répétitif → chaîne des opérations) au présent du texte 3 qui installe l'objet dans une sorte de permanence plus évidente (par opposition par exemple à "le séchoir avait 5 tiroirs") et à celui du texte 5, qui déroule les phases du cardage.

Les modalisateurs, si nombreux à l'oral en situation de découverte, (cf. article précédent) s'effacent ici. Mais si on considère qu'"une certaine disposition des constituants - ordre des mots - (fait aussi partie) des marques possibles de modalisation" (2) en fait l'énonciation est très présente. Ne pourrait-on même considérer que l'organisation du texte en est aussi un signe ?

3.3. - L'organisation des textes, leur composition mérite quelques observations.

Tout d'abord il faut rappeler que la maîtresse a fait reclasser tous les dessins, collectivement, dans l'ordre chronologique des opérations réelles : passage nécessaire du référent éparpillé au référent organisé, structuration du temps indispensable dans une approche objective "Il y a aussi passage du temps subjectif au temps objectif, du temps vécu au concept de dépendance logique" (3).

Par contre, l'organisation interne du texte individuel reste très marquée par la subjectivité. Nous avons déjà rencontré le brusque saut description/narration dans le texte 3. Plus flagrantes les déviations émotives des deux premiers textes, où la confiance surgit "Cécile avait envie de prendre un bain dedans". L'enchaînement le plus étonnant reste celui du texte 4 où la phrase finale "on était dix neuf" à première lecture purement indicative, comme si

[2] Poétique/Pratique Delas

[3] Repères n° 44

l'enfant voulait seulement allonger son texte en ajoutant un renseignement, prend soudain un relief imprévu quand on s'aperçoit que les 19 sont 7 sur le dessin, comme les filles de l'ogre, bien alignées. "Le loup a des grosses dents" a peut-être appelé sa provision finale. La cohérence "émotive" des textes est à prendre en compte. Mais d'un point de vue logique, elle apparaît comme incohérence.

Le passage au texte collectif (cf. le boulanger, Repères n° 49) avec destinataire réel ne possédant pas le même référent vécu aiderait sans doute les enfants à en prendre conscience. On peut le penser aussi en observant la langue des enfants.

3.4. - Dans leur écriture les fonctions s'interpénètrent

3.4.1. - Une image peut être juste, "réelle" du point de vue de la perception (la maîtresse souligne l'énorme quantité de toisons) et chargée d'affectivité : désir de s'enfouir dans cette toison géante. Avec la "montagne de toison" surgit la fonction poétique, unissant les contraires, le minéral et le vivant, le dur et le doux, le lourd et le léger, et laissant pressentir dans la syllabe mouillée la sensation laiteuse. Faut-il absolument éliminer les images dans le texte dit "scientifique"? En réalité, il n'y a pas un discours scientifique, mais des usages différents, et selon les destinataires, la langue s'adapte. Les petits livres à caractère "scientifique" qui s'adressent aux enfants ne sont-ils pas "imagés" ?

3.4.2. - L'attraction phonétique de "la laine dans le lavage" n'a-t-elle pas la même origine ? L'enfant a pourtant entendu le mot bassin, ou cuve, ou bain qu'il emploie d'ailleurs plus loin. Moins juste sur le plan référentiel, le "lavage" anticipe par ses liquides le bain rêvé. Le sujet revient par le signifiant.

3.4.3. - La jouissance répétitive s'exerce justement sur ces mots-là "montagne de toison" "le lavage" ("le cardage", lui, ne se répète pas : est-ce un hasard ?). Le texte 4 répète sans cesse en flocons, plaisir et peur mêlés. Même le 3, plus référentiel, nomme à plaisir son séchoir à tiroirs, que la non-maîtrise des substituts ne suffit peut-être pas à expliquer.

3.4.4. - Curieusement la découverte du vocabulaire technique nourrit ou réactive la fonction poétique (Le mot roche-mère a eu les mêmes effets à Carmaux).

Certes l'enfant s'est approprié toison, cardage, séchoir, mais .."le loup" c'est autre chose. Un article de Langue Française attirait l'attention sur "le rôle important que joue le vocabulaire général dans la langue scientifique la polyvalence de ces mots généraux implique qu'ils conservent intact leur noyau sémique en dépit des réfringences qui les affectent quand ils sont transposés dans tel ou tel contexte particulier, et par conséquent que ce

noyau est particulièrement fort". A plus forte raison quand les mots techniques sont motivés par une analogie "filée" comme ici les dents du loup. C'est pourquoi le texte 4 fonctionne sur deux plans d'un bout à l'autre. Il rapporte ce qu'il sait, de la machine, de ses parties. Les propos de la "dame" sont sans doute rapportés. Mais l'écriture travaille le référent en conte avec accents (le loup, les enfants, Elle..) agresseur ? victime ? adjuvant ? "Elle a dit de reculer parce que le loup est très dangereux" a dû permettre cette ambivalence.

Seule la fonction métalinguistique aurait arraché ce texte à son double : "on appelle loup... le loup est une machine qui ..." ou emploi des guillemets comme dans le compte rendu de la maîtresse. Mais ceci ne devient nécessaire, une fois de plus, que si on doit l'explicitier à quelqu'un d'autre, qui n'a pas vu. L'absence de ces indices permet au texte de fonctionner sur le plan de l'imaginaire : hantise d'être mangé, dispersé, pulvérisé, machine-ogresse. Le plus singulier est que le dessin lui aussi s'est dédoublé comme nous allons maintenant le voir à travers la relation texte-dessin.

4. - RELATIONS TEXTES-DESSINS : quelques observations

4.1. - La fonction expressive est aussi forte dans les dessins.

Citons la tendance à faire du dessin une scène, à se représenter dans l'image, à exprimer par un graphisme tourbillonnant le désir exprimé verbalement par "avait envie de s'y rouler dedans" par exemple.

On remarque qu'au texte le plus "objectif", le 5, correspond le dessin où la représentation du groupe d'enfants disparaît, où le graphisme de la "machine" envahit l'essentiel de l'espace (malgré l'humour des toiles d'araignées anecdotiques). De plus, dans 3 dessins, l'opposition gris/couleur semble significative : référent technique en gris, situationnel en couleur.

4.2. - La relation du texte au dessin est souvent de redondance. L'écrit répète les informations ou sensations déjà inscrites dans le dessin. Pour le texte 1, seule l'information "colorée" est commune, mais graphisme et texte expriment en écho le désir de "s'y rouler dedans". Le texte 2 répète l'information "tourner la laine", le 3 "les cinq tiroirs", le 4 le sac, le loup, les dents..

4.3. - Le texte apporte des informations supplémentaires.

Il introduit la dimension temporelle : la durée (elle tourne une demi-heure) la chronologie (texte 5) ; il explique (texte 3 la grille au fond du tiroir qui ne se voit pas sur le dessin) ; il rapporte des propos entendus en style indirect, ou ajoute des confidences (texte 2).

4.4. - Le dessin parfois apporte des informations qu'on ne retrouve pas dans le texte. Le 3 figure bien "la grande armoire métallique" dont parle la maîtresse, la superposition des tiroirs (?) que le verbe avoir ne suffit pas à décrire (le séchoir a 5 tiroirs).

4.5. - Les bulles font écho au texte en style direct, ajoutent d'autres questions ("c'est l'eau du gave ?") ou des propos plus anecdotiques. On trouve même dans un dessin non représenté ici un "youpie" très ... phatique !

4.6. - Le dessin 4 est doublé comme en écho au fonctionnement double du texte signalé plus haut. D'abord la scène "le loup et les enfants" d'ailleurs bien alignés, puis, après le texte, la représentation de l'objet, dépouillée de la "scène". Y-a-t-il eu passage à une distanciation ?

En conclusion provisoire, il apparaît à l'évidence que les fonctions du langage écrit dans cette série de textes sont intimement mêlées, et que souvent le référentiel nourrit le poétique, le réel réveille l'imaginaire. Sur le plan pédagogique, quelques questions restent posées.

De quelle décentration par rapport au réel est effectivement capable un enfant de C.E.1. ? L'élaboration collective et l'existence d'un destinaire réel, dont nous avons souligné l'intérêt, suffisent-elles à aider à une description objective ? Un texte "scientifique" est-il toujours "délivré" des images ? Faut-il à tout prix éviter qu'un texte fonctionne sur deux plans différents ? et .. autres questions que faute de place, nous n'aborderons que plus tard.

DANS LE COURRIER DE "REPÈRES"

"L'EDUCATEUR"

° Au sommaire du n° 2, septembre 1979 :

Pratiquer la pédagogie Freinet, qu'est-ce que cela signifie ? - Outils pour notre pédagogie - Pour une autre pédagogie de l'orthographe - La lecture au C.P., 3 mois après.

° Au sommaire du n° 3, octobre 1979 :

Outils qui peuvent déclencher une réflexion pédagogique - "Il est possible d'entendre quand, dans la classe, ils parlent" (F. Oury) - Vie coopérative : l'entretien

EST-CE QUE LA QUEUE DES POISSONS SERT DE GOUVERNAIL ?

ACTIVITES D'ÉVEIL BIOLOGIQUE DANS UN C.M.1.

JACQUELINE ZONABEND

ET

CHANTAL VALMARY

ÉQUIPE DE TOULOUSE

Dans une classe de C.M.1., de Toulouse de 26 élèves, nés en France (sauf un) et de milieu moyennement favorisé, la maîtresse donne une place importante aux activités d'éveil scientifique. Dès le début de l'année, des élevages (poissons, canaris) sont mis en place et donnent lieu à des observations présentées sous forme de tableaux affichés aux murs.

Au cours de la séance dont on rend compte ici, ont été formulés

des objectifs scientifiques et méthodologiques :

- pour la maîtresse : il s'agit de sensibiliser les enfants à la démarche expérimentale avec formulation d'une hypothèse, de propositions d'expériences, conduisant à conclure sur le savoir acquis ;
- pour les enfants, l'objectif posé est de vérifier une affirmation lancée par un enfant à la précédente séance : "la queue sert de gouvernail", phrase que la maîtresse, cette fois, leur renvoie sous forme de question :

- "Est-ce que la queue des poissons sert de gouvernail comme l'a dit
Pascale ?"

Quel matériel va être utilisé ?

Les tables étant disposées de façon à ce que les enfants se voient, (mais leur nombre fera que bien des réflexions seront perdues pour l'ensemble),

- sur chaque table un bac contient un gros poisson tanche ou carpe, pêché la veille ; d'autres sont maintenus dans un seau . Ces poissons sont plus facile à observer que ceux de l'aquarium.

- un film emprunté au C.R.D.P. sera présenté.
- les cahiers des enfants sont utilisés, reçoivent les observations.
- le tableau permet à la maîtresse d'écrire les étapes de la séance.

- Quelle démarche se propose-t-on ?

1. La maîtresse fait pratiquer une observation active selon une consigne précise en liaison avec l'affirmation à vérifier qui joue le rôle d'hypothèse. Cette activité fait partie d'un projet d'étude des élevages pratiqués en classe.

2. La démarche vécue, appuyée sur la projection d'un film, fait progresser la connaissance, les étapes sont visualisées au tableau où la maîtresse a marqué 2 colonnes :

On hésite, on doute :	on est sûr de :
est-ce que la queue sert de gouvernail	

à la fin de la séance, la phrase écrite à gauche, objet du questionnement, sera écrite à droite, certitude conquise par l'expérience et le raisonnement.

- Cinq étapes peuvent être isolées au cours de la séance :

(d'après les extraits de la bande enregistrée)

1. - observations avec consigne,
2. - examen d'un dessin d'enfant - élaboration d'un autre
3. - bilan de l'observation - (digression sur le sang) propositions d'expériences
4. - film - discussion
5. - synthèse collective.

1. - Observation des poissons : "Observer comment nage le poisson.
suivant une consigne Compter les nageoires".

Enfants	Maîtresse	Commentaire (et dessins)
- On le sait, s'ils en avaient pas, ils ne pourraient pas nager.	Comment vous reconnaissez que ce sont des nageoires ?	Raisonnement absurde et illogique, mais il serait déplacé de le relever à ce moment.
- Les petits bouts de peau qui sortent.	- Mais comment les reconnaissez-vous ? Qu'est-ce que vous comptez quand vous comptez les nageoires ?	- la maîtresse fait préciser le terme <u>nageoire</u>
- Plus clairs, jaunes. - Parce qu'il y a pas d'écailles	- Des petits bouts de peau qui sortent et qui sont comment ?	elle accepte les périphrases naïves - Les précisions viennent.
- Non - Si	- Bon, y a pas d'écailles. Alors, la queue, est-ce qu'elle est comme les autres, ou pas ?	
- 7, y en a 7	- On dit : une nageoire, un petit bout de peau qui dépasse, qui n'a pas d'écailles. Alors, est-ce que la queue, elle dépasse un peu, est-ce qu'elle a des écailles ou pas ?	
- Oui, ça bouge, maîtresse - Y en a 7	- Alors, cette queue, c'en est une ou pas ? - Alors, si on compte la queue, combien de nageoires ? - Pourquoi aujourd'hui, on en est sûrs, et la dernière fois, on n'en était pas sûrs ?	La maîtresse ayant en vue de rendre sensible la notion d'hypothèse insiste sur l'opposition : on hésite, / on est sûr ou on doute en la visualisant par ces termes écrits au tableau où l'on notera le passage des notions, d'une colonne à l'autre.
- Parce que là, on observe bien - C'est de plus près - On les voyait pas - Parce qu'on parlait, comme ça, on les avait déjà vues, mais ..	- Pourquoi tu ne les voyais pas ?	
- On les a comptées	- Alors, aujourd'hui, on est sûrs - pourquoi ?	
- On hésitait	- Et la dernière fois, on était sûrs ?	

Enfants	Maîtresse	Commentaires				
	- On hésitait - aujourd'hui, on est sûrs.	La maîtresse écrit au tableau divisé verticalement				
		<table border="1"> <tr> <td data-bbox="763 302 910 354">on doute on hésite</td> <td data-bbox="910 302 1022 354">on est sûr</td> </tr> <tr> <td data-bbox="763 362 910 413">la queue sert de gouvernail</td> <td data-bbox="910 362 1022 413">7 nageoires</td> </tr> </table>	on doute on hésite	on est sûr	la queue sert de gouvernail	7 nageoires
on doute on hésite	on est sûr					
la queue sert de gouvernail	7 nageoires					
- J'ai dit qu'il faut qu'on regarde comment il nage	- Maintenant, Danielle a dit quelque chose.	A la fin de la séance, la proposition objet du doute, sera écrite à droite.				
- Comment il est	- Parce qu'aujourd'hui, la consigne était d'observer le poisson, comment il est ?					
- Oui, oui	- Quoi, oui ? est-ce que la consigne était d'observer comment il est ou comment il nage ?	La maîtresse est attentive à faire reformuler la consigne.				
- Comment il nage.	- Bon - alors, quels sont ceux qui ont observé comment il nage et qui ont fait des remarques ? Pascale a quelque chose à dire :	Etant donné le nombre des enfants, l'encombrement des bacs sur chaque table, les enfants ne s'entendent pas toujours : la maîtresse attentive répercute chaque remarque vers le groupe.				
- Des fois, il fait ... quand il est immobile, il bouge la queue	- Alors, quand il reste immobile, est-ce que tout le monde l'a vu, ça .. alors, Pascale nous dit :					
- Il reste immobile et bouge la nageoire de dessus et la queue		La maîtresse écrit				
		<table border="1"> <tr> <td data-bbox="830 1067 995 1107">on est sûr</td> </tr> <tr> <td data-bbox="830 1114 995 1193">il reste immobile → nageoire de dessus, queue</td> </tr> </table>	on est sûr	il reste immobile → nageoire de dessus, queue		
on est sûr						
il reste immobile → nageoire de dessus, queue						
	- Est-ce qu'on a fait d'autres observations ?					
- Et aussi, il tourne sur lui-même.	- Ah ! pourquoi il tourne sur lui-même,					
- Et bê il roule sa queue et ses nageoires	- Alors ? ah mais, lesquelles?	La maîtresse écrit on est sûr				
		<table border="1"> <tr> <td data-bbox="767 1350 979 1404">il tourne, il bouge sa queue.</td> </tr> </table>	il tourne, il bouge sa queue.			
il tourne, il bouge sa queue.						

Diversions - Agitation :

Un poisson a sauté hors du bac. Discussion - On cherche pourquoi les poissons ne sont pas tranquilles, comme ceux de l'aquarium.

- Ils sont sauvages

- Ils ont été pêchés la veille dans la rivière

La maîtresse n'impose pas l'attention quand l'incident peut donner lieu à des remarques intéressantes.

- Alors, on revient à ce qu'on disait. Didier a fait un dessin du poisson - va nous le faire au tableau, on verra si vous êtes d'accord avec lui

L'enfant spontanément a dessiné ce qu'il observait habituellement pendant les séances d'éveil.

2ème étape - Examen du dessin de Didier - Didier dessine  tableau

- une nageoire

- Alors, Didier, ce qui nous intéresse, c'est les nageoires, tu peux aller vite sur le reste - Qu'est-ce que tu dessines, là ?

Le dessin spontané va être l'occasion d'une discussion collective faisant la synthèse des observations individuelles.

- Est-ce que tout le monde est d'accord ?
- Est-ce que les 1ères nageoires sont là, regardez bien, vérifiez

En passant, une remarque sur ce qui fait la valeur d'un croquis : la précision des renseignements qu'il fournit.

- (Didier) Ah non, c'est là, un peu plus .. elle est un peu plus loin

(Il continue de dessiner)

- Est-ce que vous êtes d'accord sur cette 2ème nageoire?



- Oui

- Celle-là, elle y est que d'un côté

- Au milieu

- Elle est au milieu

- 2

- Regardez : il y en a combien de chacune ?
- Sabine nous disait : ces 2 là y en a 2 - celle-là est toute seule.

Ici, l'important est de faire figurer le nombre et la place des nageoires.

- Oui

- Elle est au milieu du corps

- Une sur le dos

- Alors, quel dessin pourrait-on faire ?

- Quel dessin pourrait-on faire pour montrer qu'il y a 2 nageoires là, 2, et une là.

Les enfants résolvent un problème technique : montrer dans un autre plan la disposition

Enfants	Maîtresse	Commentaires
<p>- Voilà, regardez - Là - dessous des 2 nageoires avant</p>	<p>- On écoute l'idée de Danièle: est-ce que tout le monde veut bien essayer de trouver un moyen de pouvoir dessiner 2 nageoires, 2 nageoires et une au milieu des autres ? - Comment ?</p>	<p>des nageoires que le dessin classique du poisson ne permet pas de figurer :</p>
<p>- Couché</p>	<p>- Bon - c'est une idée est-ce qu'il y a une position du poisson où l'on voit ?</p>	<p>Il s'agit d'imaginer le poisson, dans 2 positions opposées. Le 1er dessin a été spontané - le 2ème est suscité par le besoin de précision.</p>
<p>- Sur le dos</p>	<p>- Couché comment ?</p>	
<p>- Couché sur le dos</p>	<p>- Ah ! vous avez entendu ce qu'il a dit ?</p>	
<p>- Dessous - Ou dessus - moi, j'ai fait le dessus</p>	<p>- C'est-à-dire, si on le voit, si on regarde quoi, du poisson?</p>	
<p>- C'est vu de dessous - et la queue, ne l'oublie pas. L'autre, elle est sous la queue.</p>	<p>- Voyons, essaie de faire une vue de dessous et vous verrez comment sont les nageoires.</p>	
<p>- Oui pas là</p>	<p>(Didier dessine) → </p>	
<p>- Y en a un de plus .</p>	<p>- Bon mettons la queue comme ça</p>	
<p>- Elle est plus en arrière ? Alors, regardez maintenant- vous avez donc remarqué qu'il y en a qui vont par 2, 2 qui vont toutes seules. Est-ce que vous savez comment on appelle... il fait partie des nombres par rapport à 1, 2..</p>	<p>- Oui, mais ils font partie d'une famille, tous les nombres, on les avait classés en 2 familles : 2, 4, 6 et 1, 3, 5.</p>	<p>La maîtresse essaie de transférer une notion mathématique à la description des nageoires. Un peu plus loin, le terme introduit passera spontanément dans le langage d'un enfant.</p>
<p>- Ah les nombres - euh - impairs et pairs</p>	<p>- Patricia, eh bien, c'est facile les nageoires, celles qui vont par 2, on les appelle nageoires paires.</p>	
<p>- Ah oui, comme les paires de chaussettes</p>		<p>Au passage, un enfant fait un rapprochement analogique sur "paire"</p>

3ème étape - Premier bilan de l'observation - Formulation des expériences

<p>- En bougeant - Il commence à bouger les 2 de devant, puis la queue puis celle qui est entre la queue et le ... celle impaire puis après, il bouge l'autre, celle de dessus. - Toutes les nageoires</p> <p>- J'avais dit que la queue du poisson servait de gouvernail</p> <p>- Mais aussi, il y a la ... la... - C'est le dessus - Non, le dessous - Non en dessous</p> <p>- Eh regarde on n'a qu'à tenir la queue, on verra s'il avance</p> <p>- Oui, mais il faudrait le faire avec un gros, pas celui de Roger.</p> <p>- On hésite</p> <p>- Une Je sais pas le dire - Une expérience</p>	<p>- Est-ce que tout le monde sait, maintenant, comment fait le poisson pour se déplacer dans l'eau ?</p> <p>- Donc d'après toi, pour avancer, il bouge ...</p> <p>- Il me semble que Pascale, la dernière fois, nous avait dit quelque chose sur la queue ?</p> <p>- Bon, alors est-ce qu'on est sûr que la queue sert de gouvernail ?</p> <p>- Bon, puisqu'on n'en est pas sûr, il nous dit, il se sert de plusieurs, lui, il nous dit : il ne se sert que de la queue, qu'est-ce qu'on pourrait faire pour en être sûr ?</p> <p>- Bon. Patricia propose quelque chose : on tient la queue du poisson.</p> <p>- Alors, on hésitait, on avait écrit : "la queue sert de gouvernail" - Est-ce que je l'écris là ou là ?</p> <p>- Alors, qu'est-ce qu'on pourrait faire ? Ce serait quoi, lui tenir la queue ? On ferait quoi ?</p> <p>- Alors, une expérience : on propose de lui tenir la queue</p>	<p>La maîtresse est attentive à garder le fil de la recherche.</p> <p>La maîtresse écrit au tableau :</p> <p style="text-align: center;"><u>on est sûr</u></p> <p>pour avancer → toutes les nageoires →</p> <p>La maîtresse saisit la contradiction des témoignages pour amener la nécessité de la preuve afin d'emporter la certitude.</p> <p>Les enfants sont engagés avec un tel sérieux que personne ne sourit de la proposition.</p> <p>Elle écrit :</p> <p style="text-align: center;"><u>on hésite</u> queue, gouvernail ?</p> <p>Elle complète :</p> <p style="text-align: center;"><u>on hésite :</u> expérience ↓ tenir la queue</p>
---	--	--

- Oui, mais c'est pas facile, parce que là, il va .. on pourrait le faire au petit, mort, qui est là
- Mais il nagerait pas - on va rien voir.

- Alors ?

- Eh oui, puisqu'il est mort, il peut pas avancer

- Oui, mais il va s'agiter il avancera pas

- Non, moi je lui couperais !
(rires)

- Oh ! c'est pas bon
- Tu es gentil, toi
- A un petit, qu'on a en double
- couper la queue, on peut la couper aux autres
- aux noirs

Brouhaha

Digression sur le sang et la souffrance

- Il faudrait ... il y a le sang qui coule

- Oui

- Mais non

- Si

- On pourrait voir les veines, comment sont les veines des poissons ?

Brouhaha

- Si tu le fais à un poisson mort tu lui tiens la queue, moi je suis sûre qu'il avancera pas.

- Est-ce que l'expérience de Patricia est valable ?

- Il va bouger mais il va pas avancer, puisque tu lui tiens la queue.

- Ah ! il a une autre idée !

- Mais c'est pas possible

- Aux quels, autres ?

Le mot : expérience est formulé.

Les propositions des enfants permettent de mesurer combien ils se sentent impliqués dans l'action sur l'être vivant. Insensibles au comique de leurs propositions.

Leurs représentations de la mort et de la souffrance vont s'exprimer dans une assez longue discussion où la peur du sang qui coule renvoie chacun à une expérience vitale.

- Ah parce que tu veux le faire sur le noir et s'il n'y a pas de sang qui coule, tu le feras sur le vivant.

Le conditionnel est apparu avec les propositions d'action.

L'enfant exprime son désir de voir le sang à l'intérieur du corps.

Enfants	Maîtresse	Commentaires
<p>- On pourrait d'abord, lui couper la queue, à celui qui est mort, là, parce que, s'il saignait, ça voudrait dire, quand même, que ça lui ferait pas trop mal mais c'est pas sûr, même.</p>	<p>- Comment ? Je comprends pas ton raisonnement</p>	<p>Il exprime des relations hypothétiques dont il doute aussitôt.</p>
<p>- Puisqu'il est mort, Jérôme ! - S'il y avait quand même du sang qui coulait, ça lui ferait mal</p>	<p>- Ca veut dire que toi, tu ne te fais mal que quand il y a du sang qui coule ?</p>	<p>L'évidence, pour les uns, s'oppose à l'obsession angoissée de Jérôme.</p>
<p>- Oui - Non</p>	<p>- Chaque fois que ton sang coule, ça te fait mal ?</p>	<p>La maîtresse essaie de le renvoyer à son expérience - Les autres enfants entrent dans ce jeu.</p>
<p>- Non - Pas souvent</p>	<p>- Si tu te cognes, quelque part ?</p>	<p>Le raisonnement n'est pas sans faille.. il semble que le soleil ne puisse pas blesser. Le mal ne viendrait que de blessures humaines ?</p>
<p>- Si tu tires les cheveux - Eh non - Eh non, puisque que c'est le soleil qui fait couler le nez</p>	<p>- Et ceux qui saignent du nez, ça fait mal ?</p>	<p>Le raisonnement n'est pas sans faille.. il semble que le soleil ne puisse pas blesser. Le mal ne viendrait que de blessures humaines ?</p>
<p>- Et il est arrêté, le sang, maîtresse</p>	<p>- Ca je ne sais pas - c'est une proposition.</p>	<p>Le mal ne viendrait que de blessures humaines ?</p>
<p>- Eh bé ça peut pas couler - Pourquoi ? - Parce qu'il est mort - Il est mort ... le sang.. - Mais il reste à l'intérieur</p>	<p>- Vous entendez ce que dit Pascale ? Jérôme proposait de couper la nageoire du poisson mort pour voir si ça saignait - Pascale te répond quelque chose</p>	<p>Des représentations sur la circulation du sang et la mort entraînent une discussion passionnée que la maîtresse laisse ouverte.</p>
<p>- Mais non - Le sang, il est arrêté - Quand on est mort, le sang ne s'écoule plus - Oui mais ça coulera quand même - Si tu tues un chien, par exemple, je sais pas, n'importe quoi, un chat, deux heures après, si tu le filmes et tu le regardes pas, eh bé après tu l'ouvres et y a du sang qui coulera encore</p>	<p>- C'est un problème</p>	<p>Il était important d'accepter cette longue digression libérant un moment d'angoisse avant de ramener les enfants vers le sujet.</p>

Enfants	Maîtresse	Commentaires
<p>- Oui - Oui</p>		
<p>brouhaha</p>		
<p>- J'ai levé le doigt - Alors, il y a, quand un poisson est mort, est-ce que le sang est arrêté ?</p>	<p>- Bon quand on est mort, enfin, quand le poisson est mort, est-ce que le sang est arrêté ?</p>	<p>Le lapsus de la maîtresse on - le poisson- montre qu'elle vivait l'implication des enfants.</p>
<p>brouhaha</p>	<p>- Je laisse ces questions en suspens, on les reprendra plus tard - on verra ce qu'on peut faire comme expérience.</p>	
	<p>- On a dit des choses - quelles sont les choses dont on n'est pas sûr ?</p>	
<p>- Eh bē, si on lui tenait la queue, on n'est pas sûr qu'il avancerait.</p>	<p>- Bon - on voudrait savoir si la queue sert à avancer - on a parlé d'une expérience- alors, écoutez bien : puisqu'on n'a pas trouvé à faire des expériences, moi, je vais vous montrer quelque chose où on a fait des expériences qui répondent aux questions qu'on se pose.</p>	<p>La maîtresse avait supposé que les enfants arriveraient à proposer d'agir sur les nageoires pour étudier leur fonctionnement.</p>
<p>- Oū ?</p>	<p>- Vous allez prendre un cahier de quoi écrire et on va regarder un film où on a fait des expériences sur des poissons comme ceux-là.</p>	<p>Elle s'est procuré un film montrant la réalisation de ces opérations.</p>

4ème étape : Projection d'un film (C.R.D.P.)

On a immobilisé, successivement, avec tubes et manchons en plastique, 2 nageoires, puis 2 autres, puis la queue d'une tanche. On observe les effets sur ses déplacements. Pendant la projection, des enfants ont échangé leurs remarques.

5ème étape : Synthèse

Les enfants ont dessiné et écrit ce que le film avait montré. Longue discussion de mise au point sur ce qu'on a appris.

Enfants	Maîtresse	Commentaires
<ul style="list-style-type: none"> - Oui - Que la queue gouverne - A avancer - A avancer 	<p>Alors, est-ce que ça nous a apporté des renseignements, les expériences, ou pas ? est-ce qu'on est sûr de quelque chose ?</p>	<p>Après discussions sur la projection, on a écrit au tableau la synthèse de ce que le film a montré</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Oui 	<ul style="list-style-type: none"> - De quoi ? - A quoi elle sert ? - Alors, je vais l'écrire. Est-ce que je peux l'écrire : sûr, maintenant ? (Elle écrit) - Quand est-ce que tu as dit que la queue servait de gouvernail ? 	<p>1) 4 nageoires attachées : elle allait moins vite, elle se renversait, ses nageoires lui servent à tenir l'équilibre.</p> <p>2) La queue (la nageoire) et la moitié du corps immobilisé : elle n'avancait plus elle bougeait un peu.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - A tourner - Non, à tourner - A dégager le bateau 	<ul style="list-style-type: none"> - Qui a dit : avancer, toi ? Quoi ? ça sert à avancer, un gouvernail ? 	<p>La référence à un geste vécu aide à comprendre par analogie.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Oui, quand elle était attachée, elle remuait - Comme un pédalo, ça sert - Maintenant, il faut effacer : "on hésite" 	<ul style="list-style-type: none"> - Alors, est-ce qu'on a vu que ça lui servait à se diriger ? - Donc, qu'est-ce qu'on marque ? - Alors, est-ce que vous savez comment on a fait pour passer de : "on hésite" à "on est sûr" ? Qu'est-ce qu'il y a entre les 2 ? 	
<ul style="list-style-type: none"> - Ben, on a réfléchi - On a vu un film - Après le film - Qui nous a appris des choses dont on était .. on doutait. - Dont on était pas au courant - Il nous a aidés - Pour nous rendre plus sûrs - Comme on hésitait, maintenant, on hésite plus. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qui a fait quoi ? 	<p>On découvre, par les réponses des enfants, que le film n'est pas vraiment reçu comme une expérience car ils n'ont pas agi, eux ; ils ont été spectateurs. Malgré la préparation qui leur avait fait imaginer des expériences, qu'ils n'ont pu réaliser, et qui étaient</p>

Enfants	Maîtresse	Commentaires
- Parce qu'on l'a vu	- Alors, dorénavant, lorsqu'on hésitera sur quelque chose, pour être sûr, qu'est-ce qu'il faudra faire ?	bien proches de celles du film, au fond implicitement, ils considèrent qu'ils ne sont pas passés à l'acte. Cette prise de conscience doit éclairer le pédagogue : raconter une expérience, ou lire le compte rendu dans un manuel, et même, la voir réalisée dans un film ou par le maître, ne remplace pas le tâtonnement de l'enfant, le contact authentique avec le réel.
<ul style="list-style-type: none"> - Un film - Un film ou un livre - Ou la mémoire - et... - On fait des expériences - On pourrait les faire ça! - T'as pas tout ce qu'il faut - ça s'achète - Eh bē, du sparadrap, on les prend un peu et s'il n'y a pas .. - C'était du .. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ah ! bon, il n'y a qu'un film ou qu'un livre ? - Oui, Didier ? - Ah ! 	
- Des expériences	<p>Et puis des expériences, ça peut être autre chose que sur des poissons</p> <ul style="list-style-type: none"> - Donc, entre ça et ça, il y a ? Alors, vous pourriez peut être écrire ce qu'on a trouvé, aujourd'hui 	<p>Elle écrit -</p> <p>La dernière étape de synthèse des activités de tout un après midi est capitale. Faute de cet effort de verbalisation à la recherche d'un titre, d'une phrase assez explicite, entraînant l'adhésion de la classe, pour beaucoup d'enfants, les instants vécus, les paroles prononcées risquent de juxtaposer des significations qui resteraient au niveau d'un vécu fragmenté.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - La carpe - La tanche - Les plattys - Les expériences 	<p>Qu'est-ce qu'on peut mettre comme titre ? Ecoutez les titres qui sont proposés ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - On s'est intéressé à quoi, aujourd'hui ? 	
<ul style="list-style-type: none"> - Aux expériences - Aux poissons - Une expérience sur les poissons, la tanche - Aux expériences sur la tanche - Eh bē, savoir sa façon de nager 	- La tanche, c'est vrai -	<p>La maîtresse est attentive à rendre les enfants prudents sur les généralisations hâtives contraire à l'esprit scientifique.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - La façon de nager de la tanche - Non, la façon de nager des poissons - tous les poissons - On ne sait pas, maîtresse peut-être y en a qui nagent autrement 	<ul style="list-style-type: none"> - Mais pourquoi faire ? - Alors quel titre pourrait-on mettre ? - Est-ce que ça va pour tout le monde ? 	
<p>(Ici, discussion sur le droit à généraliser après une observation ponctuelle).</p>		

Enfants	Maîtresse	Commentaires
- Les expériences de la tanche	- Alors, on se met d'accord ?	Dans cette dernière étape, les enfants sont fatigués, mais il importe de ne pas leur inspirer un titre ou un résumé, mais d'obtenir leur formulation.
- Comment elle avance : sa façon de nager	- Sur quoi ? pour savoir quoi ?	
- Les expériences de la tanche	- C'est pas elle qui s'est fait des expériences. Alors, on en fait ?	
- Sur elle	- Voilà	
- Expériences sur la tanche	- Mais pourquoi ?	
- Pour voir comment elle nageait ! des nageoires ou sans la queue	- Comment on peut dire ?	L'effort que soutient la maîtresse va dans le sens de l'élucidation des sens de la démarche - de la simplicité de l'expression qui lève les ambiguïtés (de la tanche, sur la tanche)
- Pour savoir si la queue était gouvernail ou non	- Qui se rendent inutiles ?	qui rend compte avec exactitude.
- Pour savoir s'il y a des nageoires qui se rendent inutiles	- On approche	
- Avec quoi elle se sert le plus	- Alors : les expériences sur la tanche pour savoir	
- Avec quoi elle peut avancer	- Est-ce qu'on peut mieux le dire ? pour savoir ...	
- Se déplace-t-elle	- C'est ce "avec quoi" qu'on a vu - essayez de changer ce qui lui sert ?	
- Avec quoi elle peut nager	- Est-ce qu'on peut mieux le dire - mais c'est juste.	

On arrivera à :

"Les expériences sur la tanche pour savoir à quoi lui servent les nageoires"

On peut conclure que la maîtresse a atteint les objectifs scientifiques qu'elle s'était fixés.

1. - En faisant vivre aux enfants une démarche d'observation active à partir d'un matériel précis - poissons - film - tableau - cahiers.

2. - En guidant leurs observations en gardant le fil de la consigne et du but proposé.

3. - En mettant les enfants en situation de s'exprimer et de communiquer, acceptant au passage une digression comme nécessaire (mais refoulant les amusements que les ébats des poissons suscitaient.-

4. - En donnant au langage oral et écrit sa place.

Quel est le rôle du langage : il est ici, instrument au service des objectifs scientifiques

. A l'oral - Il s'agit pour chacun de formuler

1. - Ses propres observations, explications, questions, connaissances - sa propre expérience - ce qu'il imagine et ce qu'il craint, pouvant ainsi dépasser sa subjectivité dans l'échange et la confrontation.

2. - De répondre à des arguments, de relever des contradictions, de raisonner logiquement.

3. - De formuler le bilan de 2 H 1/2 d'activité motivée mais contraignante en un effort de synthèse devant rendre claire et présente la démarche vécue. La recherche de l'expression vise la précision, l'exacte référence au vécu, la clarté, la relation logique.

. A l'écrit - Les enfants ont fixé leurs observations et les ont confrontées.

- un dessin a été discuté, complété collectivement un autre a été suscité et réalisé avec l'aide du groupe.

- les formulations clefs des enfants ont été écrites sous leurs yeux, objectivant la démarche, allant du doute à la certitude.

La maîtresse laisse à l'oral sa spontanéité, attentive à l'enchaînement des interventions de chacun, mais devient exigeante quand la formulation doit être écrite pour être conservée. Elle évite les termes savants, le mot "hypothèse" n'a pas encore été introduit - mais elle a fait formuler : "expérience", introduit "paire", "impaire" par analogie. Ces mots prennent leur sens dans le contexte, non par le métalangage (intervenir seulement pour préciser avec naïveté l'emploi du mot "nageoire").

Le langage a donc fonctionné comme support de la pensée, condition d'élu-
cidation de ce qui a été perçu, agi et aussi, selon les pôles de la communication,
permettant l'expression individuelle dans sa subjectivité mais visant surtout
à traduire l'expérience commune que les échanges collectifs conduisent à
l'objectivité exigée par la démarche scientifique.

COMMENT NAGENT LES POISSONS ?
ACTIVITÉS POÉTIQUES DANS UN C.M.1

JACQUELINE ZONABEND

CHANTAL VALMARY

ÉQUIPE DE TOULOUSE

I - QUELS OBJECTIFS PEUT-ON VISER EN SE LIVRANT A DES ACTIVITES POETIQUES
AVEC DES ENFANTS ?

Dans une classe de C.M.1., au cours de trois séances, en mai et juin 1979, Chantal Valmary, institutrice à Toulouse, se proposait :

- de produire des textes poétiques sur les poissons (les poissons sont toujours présents dans la classe et objet d'observations continues) - (des activités poétiques ont déjà sensibilisé les enfants aux questions de rime et de mètre).

- de rendre les enfants conscients de leurs intuitions, de leurs représentations des faits poétiques.

- de les sensibiliser à la priorité du signifiant sur le signifié des mots, et aux possibilités qu'il a de signifier, de traduire, le réel par delà le sens habituel des mots (par exemple, à l'aide des sonorités).

- de rendre les enfants conscients que l'on écrit des poèmes avec des mots, plutôt qu'avec des idées.

- de les rendre conscients que les critères d'évaluation des énoncés poétiques diffèrent de ceux qui permettent d'apprécier les textes à visée scientifique.

II - ETRE POISSON ET ECRIRE UN POEME :

La maîtresse a proposé d'écrire un poème sur les poissons.

La maîtresse - "Essayez de fermer les yeux - vous pensez poisson - concentrez-vous là-dessus - vous êtes un poisson."

Puis, chacun note tous les mots qui lui viennent à l'esprit. (elle rappelle un travail semblable réalisé sur la neige).

Elle écrit sous la dictée, les mots au tableau :

nager	nageoire	grise
nage	écaille	orange
bouge	port de pêche	bleu
remue	pêcheur	petit
roule	eau, la mer	beau
mange	danger	doux - douce
parle	liberté	joli
brille	aquarium	gros
dormir	plantes vertes	vert
respirer	bruit	ovipare
flotter	bateau	blanc
s'amuser	couleur	rouge
voler	rivière	rond
regarder aux vitres	fleuve	rose
zigzaguer	ruisseau	triangulaire
fouiller	la mer	lumineux
	sable - vase	plat.
	longue queue	

Après avoir fait caractériser les mouvements des poissons (souples, lents, doux) la maîtresse demande si certains sons du langage ne sont pas, plus que d'autres, susceptibles d'exprimer la douceur des mouvements des poissons :

On classe les sons en doux et non doux

α ϕ ∂ i y j \int z f v l w . [k], les combinaisons :
 [L] après [p, b] [tr, pr, kr, dr, fr, rr]

La maîtresse propose d'utiliser des mots à sonorités douces en s'aidant de la liste écrite.

Ensuite elle invite, ceux qui le désirent à lire leurs poèmes - huit sont présentés. Elle demande d'apprécier si on a observé la consigne : utiliser des mots à phonèmes doux.

Après discussion, les enfants retiennent un texte surtout, qui leur plaît pour ses répétitions, ses rimes et l'utilisation des sons doux.

Poème de Véronique : le poisson :

*Le poisson saute
Flotte, dans les ruisseaux
où il n'y a pas beaucoup d'eau
sur les cailloux,
le poisson doux
bouge, remue sa queue
tant qu'il peut.
Dans les rivières
le poisson bleu-vert*

*fait des bulles, respire
puis s'en va dormir.
Dans le ruisseau
quand il fait beau
le pêcheur écoute
le bruit de l'eau.*

Remarque - les enfants sont entrés difficilement dans le propos de la maîtresse, de suggérer la douceur par des sons doux. Peut-être aurait-il fallu passer par l'étape de l'observation de poèmes contrastés où des sonorités traduisent des effets opposés. Les enfants avaient tendance à introduire la douceur par le sens des mots, non par les sonorités. Mais ceux qui écoutaient la lecture l'ont relevé.

III - DONNER A VOIR ET DONNER A ENTENDRE

Le poème lu par Véronique le 22 mai avait été écrit par elle comme un texte en prose, sans souci de mise en page. La maîtresse l'a photocopié ainsi et distribué à la séance suivante ; puis elle a demandé à Véronique de le lire à ses camarades. Aussitôt, des commentaires sont suscités :

- ça rime !

Comment repérer les rimes, pour l'oeil ? la maîtresse renvoie à la présentation de textes rimés connus des enfants et les invite à écrire le texte de façon à faire apparaître les rimes.

Différentes propositions sont discutées - les critères :

- *C'est plus joli- je préfère - c'est plus équilibré.*

La mise en page est donc modifiée.

L'entreprise critique étant engagée, Sabine ose une intervention : elle propose de remplacer : bleu-vert par : vert

- Non, disent certains, *c'est plus joli : bleu-vert.*

Sabine insiste et lit tout haut : *"dans les rivières
le poisson vert .."*

- Je trouve que ça va mieux.

On essaie de découvrir pourquoi. La maîtresse rappelle un exercice, où les enfants avaient reconstitué un poème grâce au repérage du mètre. Elle propose de compter les syllabes :

Dans les rivières	4
le poisson vert	4
le poisson bleu-vert	5

Jérôme s'écrie - "Ca m'étonnerait que Sabine ait pensé à tout ça !"

- la maîtresse - "Elle ne les a peut être pas comptées, mais elle a senti".

Un autre enfant fait une remarque - "bouge.. remue sa queue, tant qu'il peut...
c'est trop dur".

- la maîtresse - "Qu'est-ce qui est dur ?"

- l'enfant - "queue"

- M - "Par quoi pourrait-on le remplacer ?"

Elle invite les enfants à se tourner vers l'aquarium :

- M - Regardez le mouvement des carpes : à quoi cela vous fait-il penser ?

- E - A une danse

- M - Si vous aviez à les imiter, de quels accessoires auriez-vous besoin ?

- E - De voiles

- Enfant - "Alors on pourrait mettre : "bouger sa voile", au lieu de "bouge sa queue"

- E - "Oui mais alors : "tant qu'il peut", ça ne va plus .."

- E - Il faut trouver des mots qui riment avec : voile.

- E - Poêle, étoile.

La classe adopte : "bouge sa voile
en étoile".

Autre remarque d'enfant - "Moi, je trouve que : respire c'est dur - on pourrait dire : fait des bulles, nage ..."

- E - "Après, "s'en va dormir, ça ne va plus ..."

- E - "On pourrait dire : s'en va, très sage ..."

- E - "Très", c'est dur - il vaut mieux : "bien sage"

D'où le poème final :

le poisson :

Le poisson saute,
Flotte,
Dans les ruisseaux
Où il n'y a pas beaucoup d'eau.
Sur les cailloux
Le poisson doux
Bouge sa voile,
En étoile.

Dans les rivières
Le poisson vert
Fait des bulles, nage
Puis s'en va bien sage.
Dans le ruisseau,
Quand il fait beau
Le pêcheur écoute
Le bruit de l'eau.

"On écrit un poème avec des mots"

A cette troisième séance, la maîtresse distribue une feuille où sont écrits les 65 mots du poème d'Eluard : "Poisson" - dans le désordre, chacun isolé par des traits.

La consigne est de découper ces mots et de les utiliser librement pour reconstituer, non pas le poème d'Eluard, mais un texte poétique - qui plaise - (Après réalisation, la maîtresse a distribué le texte d'Eluard, =

Poisson

Les poissons, les nageurs, les bateaux
Transforment l'eau
L'eau est douce et ne bouge
que pour ce qui la touche.

Le poisson avance
Comme un doigt dans un gant
Le nageur danse lentement
Et la voile respire.

Mais l'eau douce bouge
Pour ce qui la touche
Pour le poisson, pour le nageur,
pour le bateau
Qu'elle porte
Et qu'elle emporte.

Le 7 juin - les enfants se lisent les poèmes qu'ils ont écrits. (Ils doivent résoudre, avant de les recopier pour leur album, les problèmes de ponctuation et d'orthographe)

Voici le poème de Patricia :

Les poissons, les nageurs, les bateaux
avancent lentement
et dansent
pour l'eau.
L'eau est douce
douce !
Elle emporte
ce qui la touche

La forte voile
elle transforme le bateau
mais le poisson bouge
Comme un gant, respire
pour le nageur
poisson bouge
le doigt
ne touche
qu'un nageur
qui est dans l'eau.

Ansi, écrire un poème, c'est explorer le pouvoir des mots

L'objectif linguistique est prioritaire. La réalité observée, manipulée, est celle des mots. Le référent et le signifié ne s'imposent pas, mais le le signifiant prend le pouvoir d'exprimer, au-delà des emplois courants du mot. On explore, les écarts jusqu'ou on peut aller aux limites de la norme. Tandis que le langage de l'éveil scientifique se doit d'être transparent, communicable, réductible à un tableau, à un schéma, celui du poème peut cultiver l'ambiguïté, les rapprochements inattendus. A la première séance, un enfant avait écrit :

*"Le poisson doux, tendre
le poisson aime l'aventure
dans les eaux triangulaires
il aime le rouge et l'orange"*

La classe n'a pas retenu ce texte et n'a pas demandé à l'auteur de justifier : "les eaux triangulaires" - mais il avait pu trouver un charme à ce rapprochement.

Les démarches de la maîtresse se proposaient de faire découvrir un nouvel usage des mots : les vidant un peu de leurs significations familières, de leurs voisins habituels dans les phrases courantes ; il s'agissait d'explorer une autre fonction du langage, en faisant découvrir aux enfants des règles de sonorités, de métrique, de mise en page, dont ils avaient l'intuition sans en être toujours conscients. Le jeu des étiquettes permet des rapprochements que les doigts réalisent un peu par hasard et qui parfois séduisent l'imagination mais qui ne seraient jamais venus à l'esprit.

Les critères d'évaluation sont ici : *c'est plus joli, ça me plaît, ça sonne mieux* - Souvent, les goûts individuels diffèrent et on l'admet. On découvre aussi qu'on n'a pas toujours besoin de bien comprendre les textes poétiques que les répétitions y font parfois un joli effet, tandis qu'elles sont bannies du texte scientifique si on les juge inutiles. Dans ce dernier, le langage est un instrument à exprimer ce qu'on a observé, expérimenté, imaginé, à approcher certains concepts. L'énoncé produit, après un travail scientifique, peut être un tableau, un schéma avec légendes et annotations. Les critères d'évaluation sont liés à une série d'oppositions : vrai/faux, clair/non compréhensible, hypothétique/véifié, prouvé, ordonné/désordonné, logique/absurde.

Ainsi pratiquer par alternance des activités poétiques et scientifiques permet de mesurer les exigences spécifiques de chacune. L'enfant peut y faire l'expérience de ses relations au monde, au langage, aux autres, dans une suite d'interactions qui lui permettent de se situer et de se construire.

DANS LE COURRIER DE "REPÈRES"

"ENSEIGNER OU SUPPRIMER L'ORTHOGRAPHE ?"

PAR VINDENT LUCCI, YVES NAZÉ
CEDIC, 1979

Au sommaire :

Le malaise orthographique - A quoi sert l'orthographe ? - Les approches linguistiques de l'orthographe - Quelle réforme ? - Une réforme impossible ?
Notre pédagogie de l'orthographe : une nouvelle attitude.

LES REPRESENTATIONS QUE LES ENFANTS SE FONT DES TEXTES POETIQUES PAR RAPPORT AUX TEXTES NON POETIQUES

(et particulièrement, par rapport aux textes référentiels souvent produits au cours des activités d'éveil)

JACQUELINE ZONABEND

ÉQUIPE DE TOULOUSE

I - D'OU VIENNENT CES REPRESENTATIONS ? DE QUEL INTERET SONT-ELLES POUR LE PEDAGOGUE ?

Représentations : mot devenu à la mode depuis quelques années dans les sciences sociales ; les pédagogues ont pris conscience que tout "apprenant" n'est pas un vase vide à remplir, mais un être qui, depuis sa naissance, vit ses rapports avec le réel et le langage en secrétant une sorte de système protecteur, répondant à ses peurs, à ses désirs, à ses curiosités ; ses représentations, produit de son imagination, de son affectivité, de son rapport au monde, participent à une forme primitive de pensée où s'ébauchent des classements, des explications, où l'analogie voisine avec l'incohérence et la contradiction, tout en manifestant un effort pour comprendre.

Toute expérience vécue par l'enfant peut être l'occasion de cette mise en relation entre le langage et le réel. Mettre l'enfant en situation de dire sa relation au monde est une condition nécessaire à la structuration de sa pensée et aussi de sa personnalité, car il se révèle en exprimant sa vision subjective. Ces représentations alimentent par ailleurs le jardin secret de chaque être, où s'inscrit poétiquement et fantasmatiquement l'histoire de sa découverte subjective du monde.

Le pédagogue ressent donc la nécessité d'explorer ces représentations, dans une double visée ; pour permettre à l'enfant de se dire, de se découvrir en exprimant sa rencontre personnelle avec le monde et le langage, et aussi

pour l'aider à contrôler ces images qui naissent derrière les savoirs verbaux, afin que ne se constitue pas, avec ces représentations spontanées, un pseudo-savoir, mais qu'elles puissent évoluer vers une construction cohérente et consciente qui fera accéder l'enfant à la pensée scientifique ; ce qui n'empêche nullement de cultiver, de protéger, dans le creux de sa mémoire et de son imagination, ses visions naïves, réservoir de poésie, vers lesquelles on lui apprendra à jeter un regard lucide et tendre, dans une autre approche de soi et du monde.

Les mots, tout comme les objets et les êtres qui environnent l'enfant, sont le point de départ de ces représentations. D'où cette enquête sur la manière dont les enfants reçoivent et emploient les termes : poésie, poétique.

II - QU'EST-CE QUI EST POÉTIQUE, POUR LES ENFANTS ?

(Petite enquête dans trois écoles). Les enfants interrogés ont vécu des expériences pédagogiques diverses :

- dans un C.P. d'une classe non expérimentale ;
- dans deux classes québécoises où deux enseignants français pendant un court séjour, ont essayé de sensibiliser les enfants à l'opposition fonctionnelle des textes, comme ils la pratiquent.
- dans l'école expérimentale où l'on a interrogé des élèves de C.P., C.E.1., C.E.2., C.M.1.

1ère école :

1. Les élèves de ce C.P. apprennent à lire selon une démarche traditionnelle, à partir des seuls textes d'un manuel ; ils reçoivent une imprégnation poétique journalière sous forme de textes choisis par la maîtresse dans un registre qu'elle juge très "classique", propres à former le goût des enfants selon des modèles culturels reconnus : La Fontaine, V. Hugo, Daudet, T. Gautier ; les comptines et les petits jeux de langage sont exclus. Ces enfants ne sont pas invités à produire des textes poétiques, la maîtresse ne se jugeant pas formée pour s'aventurer sur ce terrain, et, très exigeante sur la qualité de l'expression, elle craint de s'égarer avec eux dans des expériences qui ne la satisferaient pas ; ils n'ont pas, non plus, l'occasion de s'intéresser au langage de l'éveil scientifique.

Interrogés sur ce qu'est la poésie, ces enfants, se référant aux textes appris par coeur, oralement chaque semaine, ont répondu : "ce n'est pas la lecture" (ils désignent par "lecture" le texte qu'ils lisent dans leur manuel). La différence visible était donc rapportée aux situations d'apprentissage. Les textes du manuel appartiennent à la familiarité quotidienne d'apprentissage, chacun s'exerçant à les oraliser après un entraînement répétitif ou à les prendre comme modèles d'écrit, à travers les exercices de copie et de dictée ; les autres énoncés reçoivent un traitement privilégié : révélés avec un certain

respect) par la voix de la maîtresse, les enfants ne connaissent pas leur forme écrite ; on les prononce en étudiant les intonations et on les apprend par coeur. Mais, en dehors de ces caractères extérieurs, liés au repérage situationnel, les enfants n'ont pu se mettre d'accord sur des traits communs : pour l'un, "une fable n'est pas une poésie" ; pour un autre, une "lecture était poétique quand les animaux parlaient" ; un enfant a ajouté : "la poésie c'est doux" !

2ème école :

1. Dans une classé de 5ème année du Québec, les enfants ont été interrogés après trois types d'activités poétiques pratiquées successivement et à plusieurs jours d'intervalle.

Ils ont d'abord travaillé sur un poème de forme régulière : ils avaient à choisir, à chaque vers, un mot entre 3 proposés ayant sensiblement le même sens, et introduits par la même structure syntaxique, et placés alternativement au début, à la fin et au milieu du vers - exemple :

enlève	}	moi, mon cerf-volant,	
emporte	}		
transporte	}		
enlève	}	moi, haut dans	{
emporte	}		{
transporte	}		{
Je veux	}	m'élancer	
	}	planer	dans l'air
	}	tourbillonner	

etc...

Après confrontations des résultats, les enfants ont simplement justifié leurs choix par : "ça va bien", "ça me plaît". Interrogés pour savoir s'ils pensaient qu'il s'agissait d'un texte poétique, ils ont remarqué :

- "On met le nom de l'auteur, à la fin" (pas dans les énoncés référentiels des textes d'éveil).

- "La disposition des phrases"

- "L'histoire, c'est-à-dire, le thème" (pour ces enfants, la poésie a des sujets privilégiés).

Le maître qui s'est livré à l'enquête pense que l'exercice a induit les réponses. Il fait remarquer que ces enfants n'étaient pas entraînés à analyser les différences fonctionnelles des textes qu'ils lisent ou produisent.

Le maître a proposé ensuite un exercice de restructuration d'un texte dont les mots étaient présentés dans le désordre et qu'on leur a proposé d'utiliser "en faisant fonctionner leur imagination". Les enfants ayant décidé de produire, avec ces mots, les uns, un texte poétique, les autres, un texte non poétique, après rédaction, on leur a demandé de déterminer quels étaient les énoncés poétiques et de dégager les traits qui les distinguaient :

- C'est pas réel
- Ça ne se peut pas
- C'est des grands mots
- C'est comme des légendes
- On l'écrit, parce que c'est beau à écrire.

Par exemple, un élève dit : "le printemps s'élève, c'est plus poétique que le printemps commence" !

Aussi, ces enfants, après deux manipulations de textes, ont progressé dans la notion de "poétique" ; ils ont approché intuitivement l'écriture poétique.

Quelques jours plus tard, après avoir présenté aux enfants un film sur les animaux, on leur demande d'écrire deux sortes de textes :

- un compte-rendu pour garder une trace de ce qui a paru important dans le film,
- un petit texte poétique sur ce qui leur avait plu au cours de la projection.

Les productions des enfants étaient bien différenciées, sauf 8 (sur 27 élèves) ; leurs poèmes se caractérisent par la présence de rimes : 8, d'in vraisemblances : 4 par exemple : "les feuilles pendent des arbres", de métaphores.

Deux jours après, la maîtresse invite les enfants à choisir un texte poétique et un texte référentiel et à les comparer. Les élèves lisent leurs productions et ils se comportent différemment selon la fonction du texte ; chaque texte référentiel est l'objet de critiques sur le contenu et la terminologie, tandis que la lecture des textes à visée poétique amène des sourires ou des appréciations esthétiques. Ils pensent qu'un texte poétique a tendance à être gai, amusant. L'opposition est présentée sous forme de tableau :

Texte poétique	Texte référentiel
<ul style="list-style-type: none"> - Ce n'est pas toujours vrai - Des fois, ça rime - C'est en rapport avec le film, mais ce n'est pas ce qu'on a vu dans le film - C'est imaginaire - On peut y faire parler les animaux et les fleurs 	<ul style="list-style-type: none"> - Raconte des choses vraies - Raconte ce qu'on a vu - On ne peut pas faire parler les animaux et les fleurs

En se posant des questions sur ces 2 types de textes, les enfants préciseront l'opposition : les textes référentiels "instruisent", permettent de répondre quand on se pose des questions ; tandis que les textes poétiques permettent de s'amuser, de faire rire et de faire pleurer.

2. Dans une classe de 1ère année, au Québec, après sensibilisation à la production de textes différenciés, les enfants parviendront à la même conclusion : "la poésie, c'est pour s'amuser, c'est pas vrai, on joue avec les mots" (1).

3ème école

1. Dans le 3ème groupe scolaire, 5 classes ont été observées. Dans une classe de C.E.2., après un jour de tempête qui avait impressionné les enfants, le maître les a invités à produire des textes ; certains ont voulu écrire des poèmes. Le maître les a présentés à la classe, les proposant à leur appréciation ; un texte a été rejeté par les enfants parce qu'il contenait des informations comme : "le vent souffle à 100 km à l'heure" ; un, a été retenu pour ses rimes ; un autre à cause de phrases comme : "le vent est malheureux", "le vent perd ses dents" et des mots : "tourne en rond", "tourbillon". Après un autre exercice de créativité verbale, les enfants ont jugé poétiques "des phrases qu'on ne voit pas souvent", et ils ont déclaré que les textes poétiques ne sont pas vrais.

2. Dans un autre C.E.2., où les enfants avaient produit des textes à la suite de cette tempête, le maître a proposé d'écrire ce qu'on voudrait sur le vent. Puis il a sélectionné 3 textes :

- l'un décrivant les effets du vent,
- le deuxième traduisant une recherche poétique,
- le troisième racontant une histoire.

Les enfants ont bien caractérisé ces textes, en isolant le deuxième, déclaré "joli".

3. Dans un C.P., où les jeux de langage font souvent le plaisir des enfants, après une activité sur les châtaignes, passant par un libre jeu de manipulation et des graphismes, un enfant a proposé : "si on écrivait quelque chose sur les châtaignes, quelque chose de joli". Suivant cette suggestion, la classe a produit collectivement un poème, à partir des trouvailles spontanées des enfants :

Petite châtaigne - (un enfant)
sur l'arbre, - (autre enfant)
tombe ! - (autre enfant)
etc...

Le poème terminé, écrit à mesure au tableau par la maîtresse, les enfants déclarent : "c'est beau - on s'arrête là. C'est un poème". La maîtresse demande : "Pourquoi est-ce beau ?" Réponses : "Parce qu'on dit : petite châtaigne" - "on est gentil avec elle" - "On lui dit : ne te fais pas mal, fais attention"..

(1) Ces remarques sont écrites à partir du compte-rendu de Chantal et Jean-Pierre Valmary, de l'école Maurice Jacquier de Toulouse, après leur mission au Québec en 1978.

Les enfants n'ont pas su formuler autrement leur intuitions.

4. Dans un C.M. après une étude sur les serpents, partie de l'observation des reptiles d'un vivarium, les enfants se sont intéressés à recueillir des informations dans différents ouvrages et ont écrit des textes qui devaient figurer dans un album ; inspirés par des noms bizarres et nouveaux : mamba, anaconda, et les particularités des reptiles désignés, ils ont aussi écrit des poèmes. A l'occasion de la mise en ordre pour établir le plan de l'album, la maîtresse demande aux enfants de caractériser ces textes poétiques par rapport à ceux qui touchent l'information scientifique :

- La poésie, ça rime - certains poèmes ne riment pas.
- C'est pas automatiquement vrai - on dit "il mange des orties et des myosotis", c'est pas du tout vrai pour le serpent.
- Il y a des contes
- C'est amusant, farfelu, triste, ..
- On choisit une poésie parce qu'elle est belle, elle nous plaît, c'est amusant.
- On choisit un texte scientifique parce qu'il est détaillé, précis.

5. Dans un C.E.1., où les enfants sont sensibilisés à l'écriture poétique, au cours d'une activité d'éveil où l'on cherchait des renseignements sur les Plattys élevés dans l'aquarium de la classe, le nom : Plattys-lune, découvert dans un ouvrage scientifique, a inspiré une petite fille qui est venue glisser à l'oreille du maître qu'elle voulait écrire un poème sur les Plattys-lune ; le mot était porteur de poésie ; il a, par la suite, inspiré toute une séance de créativité poétique collective.

Ces mêmes élèves, au cours d'une activité de décloisonnement avec des enfants de l'Ecole Maternelle, après une séance de jeux poétiques en commun, ont essayé d'expliquer aux petits ce qu'est un poème :

- Ce n'est pas une histoire.
- C'est quelque chose d'imaginaire : par exemple, des animaux qui parlent.
- C'est drôle. C'est quelque chose de joyeux.
- Ce n'est pas tout à fait vrai.

Le maître demande quelle différence ils font entre le poème et l'histoire.

- On joue avec les mots ; dans l'histoire, on ne joue pas avec les mots.

Les enfants expliquent comment ils écrivent : "on fait des étiquettes - des fois, on invente dans sa tête".

Le Maître : "Quand savez-vous que vous avez écrit un poème ?"

- "On sent, à la musique, on le remarque"
- "C'est joli, ça fait rire".

III - COMMENT, DANS QUELLES CIRCONSTANCES S'EXPRIMENT LES REPRESENTATIONS QUE LES ENFANTS SE FONT DE LA POESIE ?

1. Quand ils sont amenés à les formuler à la suite d'une question générale : Qu'est-ce qu'un poème ? Qu'est-ce qui est poétique ? Ils cherchent des repères qui renvoient à la scène pédagogique : au comportement adopté par le maître selon que les textes sont annoncés par lui comme poétiques ou non ; souvent transcrits dans un cahier spécial.

2. Quand les enfants doivent comparer des énoncés et choisir des textes poétiques, en opposition à des textes référentiels, ils découvrent des traits qui justifient leur choix intuitif.

3. Mis en situation de lire et/ou de produire des textes diversifiés mettant en jeu les fonctions poétique et référentielle, les enfants peuvent être amenés à expliciter leur démarche pour choisir un langage adapté aux situations de production.

4. Encouragés à écrire des poèmes, ou suivis et aidés dans leur désir d'une écriture poétique, les enfants peuvent être observés dans leur démarche et être invités à expliciter les motifs de choix des mots.

5. Lors de la présentation d'énoncés poétiques et/ou référentiels produits par les enfants, les attitudes critiques, les exigences qu'ils montrent à l'égard de ces textes sont significatives :

- devant les textes référentiels, les enfants demandent le recours à des critères de vérité, de précision, de réponses à des questions posées, de références à l'expérience vécue ou menée en commun ; l'autorité d'un maître ou d'un livre est reconnue.

- les textes poétiques sont appréciés de manière plus subjective : on y reconnaît le goût individuel, le droit à des expressions divergentes ; la proposition du maître n'est pas forcément du goût des enfants.

IV - QUE FONT LES MAITRES POUR CONNAITRE, RENDRE CONSCIENTES AUX ENFANTS ET FAIRE EVOLUER LES REPRESENTATIONS QUE CES ENFANTS SE FONT DE L'OPPOSITION ENTRE TEXTES POETIQUES ET TEXTES SCIENTIFIQUES ?

Il semble que certaines conduites pédagogiques soient plus propices que d'autres à produire ces effets :

- Mettre l'enfant en contact avec des textes diversifiés, poétiques, non poétiques.

- Favoriser ce contact par des médiations variées de l'adulte, d'autres enfants (voix, mimique, dessin ...)

- Mettre en place des situations qui conduisent l'enfant à s'exprimer, à propos de ces textes, à les utiliser, les comparer, les présenter, les modifier, les transformer.

- Mettre en place des situations fonctionnelles de production de textes différenciés.

- Faire précéder et suivre ces moments de production d'échanges analysant les projets, critiquant les résultats, permettant aux enfants de formuler, d'expliquer les démarches, de prendre conscience des critères qui les inspirent. C'est le moment où les choix intuitifs passent de l'implicite à l'explicite.

- Mettre les enfants en situation de communiquer leur expérience poétique, scientifique, à d'autres enfants qui n'y ont pas participé (et d'âge différent).

- Etre attentif, rendre les enfants attentifs aux rencontres et aux divergences des cheminements, des voix (et des voies) que l'on veut distinguer. On peut observer, au cours d'une activité scientifique donnant lieu à des énoncés oraux, à des écrits linguistiques ou autres - schémas, tableaux - à des manipulations, à des expérimentations etc... l'irruption de moments poétiques :

- dans le contact avec un élément, un objet, un être qui affecte la sensibilité ou l'imagination, qui provoque des explications naïves, toutes pénétrées d'animisme, d'anthropomorphisme ;

- dans l'apparition d'un mot nouveau qui se détache de son référent et se met à donner des ailes à l'imagination = Platty-lune, Anaconda ...

Le maître juge si la sollicitation est pressante ou si l'impulsion à se livrer au jeu poétique doit être mise en réserve pour qu'on y réponde par un travail systématique qui a aussi ses règles, même si elles diffèrent de celles qui régissent l'élaboration des énoncés qui se veulent scientifiques.

V - QUE SONT DONC CES REPRESENTATIONS DES ENFANTS ?

Un accord semble se faire entre les différents groupes d'enfants interrogés. On peut remarquer que leurs vues se précisent selon l'expérience qu'on leur fait vivre, liée à la production d'énoncés différenciés, à leur présentation aux autres, à leur analyse collective.

Mis à part les enfants qui ne produisent que des textes indifférenciés inspirés par leur manuel (copie, dictée) et qui reçoivent avec respect les textes poétiques appris par coeur, les autres, selon leur degré de familiarité avec l'écriture poétique et sa spécificité, la caractérisent par :

1. - La présence ou non de rimes,
2. - La mise en page.
3. - Le thème (il y aurait, pour eux, des sujets poétiques ?)
4. - La place de l'imaginaire, de l'irréel, du fantastique
5. - Les jeux sur les mots.
6. - Le plaisir des mots, le pouvoir de faire naître des effets : amuser, faire rire, faire pleurer.

L'exploration des représentations des enfants peut donc devenir le point de départ d'une démarche pédagogique :

Il nous semble que cette exploration des représentations que les enfants se forment du fonctionnement du langage est propre à faire progresser les enfants, tout comme les maîtres. Un certain nombre de maîtres peuvent concevoir les activités poétiques comme jeu de distanciation, demandant une égale maîtrise du langage et de la connaissance du réel. On ne peut alors confondre l'expression poétique avec les trouvailles verbales dues au hasard ou à la maladresse, même si elles prennent un tour naïf et charmant.

Mais si les élèves initiés éprouvent un visible plaisir aux jeux de langage, s'ils manifestent par leurs créations qu'elles peuvent couronner certaines approches du réel, par un regard amusé qui est au delà du savoir conquis, en général, les élèves reflètent l'opinion commune en valorisant leurs propres productions à visée scientifique, et en plaçant les activités poétiques au niveau d'un jeu plaisant dont ils méconnaissent la véritable fonction.

DANS LE COURRIER DE "REPÈRES"

"PRATIQUES"

Au sommaire du n° 26, (mars 1980) : ECRIRE EN CLASSE

J.F. Halté, "Ecriture, écrits, école et société" - J.P. Goldenstein, "Les machines à écrire" - C. Oriol-Boyer, "Atelier d'écriture et formation des maîtres" - T. Hordé, "La transparence sans obstacle, notes sur les fonctions de l'écrivain selon l'Académie Française" - D. Brassart, "L'image de l'écrivain chez les enfants d'un C.M.2" - C. Masseron, "Notes sur les représentations de l'écrivain chez des élèves de collège" - L. Sprenger - Charolles, "Ecriture documentaire, traitement de l'information et résumé de textes".

BIBLIOGRAPHIE

(outre les ouvrages déjà cités par Jacqueline Zonabend dans son article).

OUVRAGES THEORIQUES :

- Bachelard, "la formation de l'esprit scientifique", Vrin, 1977.

Des obstacles à la formation de l'esprit scientifique et de la nécessité d'une "purgation" du sujet-connaissant.

- Claude Clanet, "Imaginaire et éducation", dans "Psychologie et éducation", Octobre 1978, (Revue de recherche du laboratoire associé au CNRS n° 259, Sciences du comportement et de l'éducation - 109 bis rue Vauquelin - 31081 Toulouse-le-Mirail).

Article de synthèse clair, faisant le point sur les diverses approches et définitions des termes "réel" et "imaginaire".

- Michel Foucault, "Les mots et les choses", NRF Gallimard, 1966.

Une évolution historique des attitudes et comportements devant le réel et la langue. Qu'est-ce qu'avoir une attitude scientifique du XVI° au XX° siècle ?

OUVRAGES PEDAGOGIQUES :

- A.F.E.F., "Pratiques interdisciplinaires", dans "Le Français aujourd'hui" N° 45.

Divers articles préparatoires au Congrès de Strasbourg (1979), consacré à l'interdisciplinarité. En particulier un entretien avec Bertrand Schwartz : la science peut-elle être interdisciplinaire ? Quelles sont les difficultés rencontrées dans des pratiques interdisciplinaires ? Quel est le rôle de la langue pour des scientifiques ? etc...

- Elisabeth Bing, "Et je nageais jusqu'à la page", Editions des Femmes.

Un écrivain se rencontre dans l'écriture d'enfants : une expérience d'écriture qui s'ancre dans une attention passionnée au réel et aux mots.

- André Giordan, "Une pédagogie pour les sciences expérimentales", Le Centurion, 1978.

Une synthèse concernant les orientations de la recherche pédagogique dans ce domaine : critique de l'enseignement scientifique actuel, propositions pour une nouvelle éducation scientifique.

- "Recherches pédagogiques" n° 62 : Activités d'éveil scientifique à l'école élémentaire - I : objectifs, méthodes, moyens, 1974
 - "Recherches pédagogiques" n° 86 : Activités d'éveil scientifique - IV : initiation biologique, 1976
 - "Recherches pédagogiques" n° 93 : Activités d'éveil (Sciences Sociales) à l'école élémentaire, 1978.
 - "Repères" n° 28 - article de Marcelle Pêchevy sur les situations de productions des textes écrits : un classement des textes écrits par des enfants, selon leurs fonctions.
- n° 52 - article de Marcelle Pêchevy sur les textes d'éveil scientifique.

spécial 1979 - "Globalité des projets et spécificité des disciplines"

Quand les activités d'éveil sont pratiquées dans des classes coopératives, où la constitution et la réalisation d'un projet introduisent une certaine dynamique.

DANS LE COURRIER DE "REPÈRES"

"POUR UNE PÉDAGOGIE DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE, ORIENTATIONS DE RECHERCHE"

ÉMILE GENOUVRIER

Tirage offset en nombre limité, BREF éditeur
 Commandes : Association BREF,
 3, rue des Tanneurs
 37041 Tours Cedex

Prix : 59,60 F (France)

Quelques questions traitées :

La norme et le vécu - Choisir une langue-cible en didactique du français - Faut-il enseigner la grammaire ? - Langue-objet et langue d'intercommunication - Défense et illustration de l'exercice structural - Une référence aux grammaires transformationnelles est-elle encore possible aujourd'hui ? - Le discours du linguiste peut-il être un discours dominant ? - Pour une pédagogie de la théorie

En annexe :

Des étudiants et des enseignants devant les problèmes de l'apprentissage de la lecture - Contribution à l'étude du langage oral de l'enfant en situation scolaire : la reprise d'hésitation ...

DOCUMENT ANNEXE

GRILLE D'ANALYSE DU PROGRÈS DES ATTITUDES, MÉTHODES DE TRAVAIL
ET DE PENSÉE DANS UNE APPROCHE SCIENTIFIQUE DU RÉEL

CLAIRE GIROU

FRANÇOISE SUBLET

(faite à partir de 2 grilles publiées dans les numéros 14 et 16 du Bulletin "Activités d'éveil scientifique dans le cycle élémentaire" - INRP - n° 14 page 9 - n° 16 page 113).

1 - CURIOSITE

- 1.1. - Fait des comptes-rendus de ses observations contenant des idées préconçues.
- 1.2. - S'étonne ponctuellement
- 1.3. - Commence à regrouper des observations
- 1.4. - Questions anecdotiques, égocentriques
- 1.5. - Fait des comptes-rendus de ses observations avec esprit critique.
- 1.6. - S'étonne devant une situation où un fait remet en question le savoir antérieur.
- 1.7. - Pose des questions précises.
- 1.8. - Pose des questions précises en justifiant ce qui a amené à se les poser.
- 1.9. - Fait des observations précises.

2 - ACTIVITE CRITIQUE

- 2.1. - Accepte tout ce qui se présente sans le remettre en question.
- 2.2. - Commence à se poser des questions.
- 2.3. - Critique sans émettre d'arguments.

- 2.4. - Se pose des questions sur le travail des autres.
- 2.5. - A une activité critique par rapport aux termes qu'il utilise.
- 2.6. - Critique tout seul même de façon incomplète.
- 2.7. - Tient compte des éléments qui infirment ses résultats.
- 2.8. - Apparition de la critique argumentée
- 2.9. - Remet en question quelques idées établies en se référant à son expérience.
- 2.10 - Contrôle les faits en tenant compte éventuellement de tous les éléments ; éventuellement, en recherche.

3 - ACTIVITE D'INVESTIGATION

- 3.1. - Passif
- 3.2. - Fait une recherche, si : encouragé, si : aidé, si on lui donne des idées.
- 3.3. - Fait une investigation tout seul en envisageant une seule possibilité, et s'arrête en cas d'échec.
- 3.4. - Fait une étude tout seul à partir d'une question personnelle, en envisageant plusieurs possibilités d'investigations, sans qu'il lui soit nécessaire de réussir dans l'application.

4 - GENERALISATION ET MODELISATION

- 4.1. - Etablit une relation globale entre deux ou plusieurs objets sans dégager des critères communs précis.
- 4.2. - Etablit une relation reposant sur un ou des critères précis organisés ou non.
- 4.3. - Est capable de faire des rapprochements analogiques entre des objets de classe différentes, mais de structures voisines (ex = pinces et mâchoires).
- 4.4. - Est capable d'exprimer un rapprochement ou une analogie sous forme schématique, verbale ou mathématique.

5 - FORMULATION ET VERIFICATION D'UN PROBLEME

- 5.1. - Ne pose aucune question engageant une recherche possible.
- 5.2. - Pose une question engageant une recherche possible.
- 5.3. - Explicite des obstacles rencontrés lors de la formulation d'un problème scientifique.
- 5.4. - Formule un problème
 - a) - précis
 - b) - général
- 5.5. - Elabore une interprétation et propose le moyen de la vérifier.
- 5.6. - Est capable d'anticiper par une représentation globale (dessin, schéma, discours), le résultat de l'expérience.
- 5.7. - L'expérience faite, n'en reste pas à la simple constatation, mais établit clairement le lien avec l'hypothèse.
- 5.8. - Pense à rechercher les facteurs susceptibles d'être en jeu.
- 5.9. - Est capable d'étudier la variation d'un facteur en neutralisant l'action des autres.

6 - RECHERCHE D'INFORMATION

- 6.1. - Pas de recherche d'information.
- 6.2. - Recherche spontanément des informations
- 6.3. - Recherche les informations, en relation avec un projet
- 6.4. - Constitue son information par une relation critique sur le document.

Grille bien imparfaite: à l'usage beaucoup de rubriques se recourent. Nous n'avons pas su où mettre "des activités de remise en ordre de ses observations, récapitulations qui ponctuent le discours". On pourrait le mettre et dans 1 (après 1.3. = commence à regrouper ses observations), et dans 2, (après 2.5 = activité critique par rapport aux termes qu'il utilise).

DANS LE COURRIER DE "REPÈRES"

"POUR UNE PÉDAGOGIE SCIENTIFIQUE DU FRANÇAIS"

HÉLÈNE ROMIAN

COLL. L'ÉDUCATEUR, P.U.F., 1979

Au sommaire :

Avant-propos

Chapitre I - Une pédagogie scientifique pour une démocratisation effective du système éducatif : Définir la pédagogie - La recherche pédagogique - La recherche-action

Chapitre II - Vers une dynamique contrôlée du changement en pédagogie : La recherche-innovation - Formes de contrôle empirique interne - Formes de contrôle empirique externe.

Chapitre III - Pour une théorie de la pédagogie du français, ou tout n'est pas dans tout : Définir des schémas théoriques. Pour quoi faire ?

Chapitre IV - Pour un contrôle expérimental des pédagogies du français : Un projet d'évaluation formative - Un Questionnaire d'Identification des Pédagogies du Français (Q.I.P.F. - CM). Des problèmes pour la formation des maîtres.

Chapitre V - Fonctions de la recherche en pédagogie : Assurer l'intégration continue des connaissances scientifiques à la pratique pédagogique - Pour une formation des maîtres plus scientifique

En guise de conclusion : Pédagogie du français, recherche en pédagogie et formation des maîtres.

Annexe : Un itinéraire : Des publications - Des outils de travail

"LES CAHIERS DU C.R.E.L.E.F."

UNIVERSITÉ DE FRANCHE-COMTÉ, CRDP DE BESANÇON

Disponibles :

N° 3 : "Une notion ambiguë : les besoins langagiers" - "Pédagogie de l'écoute et transcodage" - "Pour une écoute attentive de la prosodie du journal parlé" etc...

N° 6 : "Contribution à l'étude du niveau phonétique et phonologique des enfants du C.P. - Oral et scriptural au C.P. - L'analyse des récits d'enfants etc..."

N° 8 : Sur la presse

N° 9 : Pratique de la lecture et manière d'être lecteur (décembre 1979)

Au sommaire :

R. Beaumont, "Foucambert : une manière d'être son lecteur" -
J. Bourquin, "Problèmes linguistiques et psycholinguistiques de la lecture et de son apprentissage - Ch. Becker, "Réflexions théoriques et pratiques sur l'apprentissage de la lecture-écriture" -
M. Gatoux, "Une méthode de lecture colorée"

A paraître :

N° 10: La sémiotique à l'école : fonctions et usages
Coordination : Maryvonne Masselot, juin 1980

N° 11: Pour un usage critique des media à l'école
Coordination : Louis Porcher, décembre 1980.

A commander au CRDP de Besançon
Le n° : 20 F - Abonnement (n° 10 et 11) : 34 F.

"LE FRANÇAIS DANS LE MONDE"

HACHETTE, LAROUSSE

Glané au sommaire du n° 150 (janvier 1980) :

P. Bogaards, "L'aptitude à l'apprentissage des langues, mythe ou réalité"
H. Besse, "De la pratique des textes non littéraires au Niveau II" etc...

Et la rubrique "A comme" (fiches pédagogiques) : "Analyse des faits divers"
"Autour d'un mot" - "Avec des téléx" - "Affranchir sa correspondance"

PLAN DE RENOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS A L'ECOLE ELEMENTAIRE

- I.N.R.P. -

Aucun numéro de "Repères" ne saurait résumer à lui seul une démarche multiforme, dont il ne présente que quelques aspects.

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

Parus :

"ACTIVITES DE GRAMMAIRE"

Claudine Gruwez

Louise Malossane

"VERS LA LIBERTE DE PAROLE"

Francine Best

En commande à l'éditeur : 40 F. (au lieu de 55 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.

CONNAISSEZ-VOUS "REPÈRES" ?

L'état des travaux en cours sur les 30 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 "REPÈRES" :

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 scientifique".

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 REPÈRES

50 F. - 4 numéros par an

Abonnement pour l'étranger : 70 F. Vente au numéro : 15 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

75230 Paris Cedex 05

Achévé d'imprimer en : **avril**

Dépot légal : 2 trimestre 1980

Directeur de la Publication : I.N.R.P.

N° d'inscription à la Commission Paritaire

des Publications : 1257 ADEP.

Imprimerie du Centre
Régional de Documentation
Pédagogique d'Amiens