

**Michel FAVRIAUD, Sylvie DARDAILLON,
Maryline VINSONNEAU et Nathalie PANISSAL**

Michel Favriaud : ALEP, IUFM de Midi-Pyrénées.

fm.favriaud@wanadoo.fr

Sylvie Dardaillon : IUFM d'Orléans-Tours, JE 2449 Dynadiv, Université Fr. Rabelais de Tours.

sylvie.dardaillon@orleans-tours.iufm.fr

**De la diction à l'interprétation de poèmes et d'albums
poétiques pour des élèves en difficulté de CP et de
SEGPA**

[Résumé](#)

[Summary](#)

[Article](#)

[Bibliographie](#)

[Annexes](#)

Résumé

**Michel FAVRIAUD, Sylvie DARDAILLON,
Maryline VINSONNEAU et Nathalie PANISSAL**

Michel Favriaud : ALEP, IUFM de Midi-Pyrénées.

fm.favriaud@wanadoo.fr

Sylvie Dardaillon : IUFM d'Orléans-Tours, JE 2449 Dynadiv, Université Fr. Rabelais de Tours.

sylvie.dardaillon@orleans-tours.iufm.fr

De la diction à l'interprétation de poèmes et d'albums poétiques pour des élèves en difficulté de CP et de SEGPA

Mots-clés : lecture, poésie, diction, interprétation, réflexivité, micro-compétences.

La littérature, sous nos yeux, est en train de devenir une discipline scolaire de l'école élémentaire, mais, si nous n'y prêtons attention, elle risque d'être instrumentalisée par l'étude de la langue (ORL & ML) et par l'instruction civique. Or, il ne s'agit pas non plus à l'école élémentaire, et *a fortiori* en SEGPA, d'expliquer un texte, de se placer complètement du côté de son exhaustivité sémantique, ou des intentions auctoriales. Mais de quoi s'agit-il vraiment, hors l'acculturation et la construction d'une culture commune invoquées ?

Pour nous la question est plus simple puisque nous prenons le parti des élèves en difficulté, de CP et de SEGPA, c'est-à-dire en difficulté d'apprentissage de la lecture, et ce qui va souvent de conserve, en difficulté d'existence, de relation et d'abstraction. Nous prenons ainsi la littérature comme mouvement d'acculturation subjectif dans la langue, qui construit et projette un sujet dans un monde hypothétique non par le concept mais par le mouvement de création du concept dans le corps et dans la sensibilité *via* le matériau langue. Nous irons ainsi didactiquement de la diction, toujours valorisée, même par les plus faibles, vers l'interprétation et vers quelque chose que l'on peut appeler l'abstraction, que nous situerons au niveau de la réflexivité ou de la semi-réflexivité.

Notre objet littéraire est complexe, poème ou album narratif et poétique, il sort du tout narratif dominant, et sa complexité crée justement la possibilité du cheminement du corps au jugement. Il suscite un enchaînement de micro-compétences, jugées habituellement non significantes, qui sont les étapes vers l'apprentissage remédié à la lecture et vers l'élaboration d'un sujet sensible et sensé,

doué d'imagination reproductrice et d'imagination créatrice. Nous nous demanderons ici comment construire le travail d'interprétation : par quelle interaction, dans une communauté interprétative, dans un rapport duel entre pairs ou dans un étayage fort du maître à l'élève ? Ce qui nous amènera à poser la question de la professionnalisation des maîtres en termes de gestes professionnels et de gestes culturels.

Summary

**Michel FAVRIAUD, Sylvie DARDAILLON,
Maryline VINSONNEAU et Nathalie PANISSAL**

Michel Favriaud : ALEP, IUFM de Midi-Pyrénées.

fm.favriaud@wanadoo.fr

Sylvie Dardaillon : IUFM d'Orléans-Tours, JE 2449 Dynadiv, Université Fr. Rabelais de Tours.

sylvie.dardaillon@orleans-tours.iufm.fr



Keywords: reading, poetry, diction, interpreting, language consciousness, micro-abilities

Literature is becoming now-a-days a specific topic in the French and French-speaking elementary school, but at the same time the official aims of its teaching are not clear, except the so-called acculturation and common culture. On one side it may become the backyard of grammar and language understanding, on the other the nice fellow of citizenship. What is commonly admitted is that the literature class must not teach text good meaning, based on the author's intentions. According to us, it may show the building of personal humanity through language density.

The fact we work with poorly capable children of 6 to 7 and 11 to 14 makes the problem clearer: how to improve their reading, which could be a common question of knowledge, if the point was not the basic question of security and risk and their incapacity of attention, concentration and memorization. Literature, difficult literature, not only narrative literature, but poetry, may help us if we go on this way, from body and sensibility to meaning, abstraction and reflexivity, and not the opposite.

Our starting point will be diction, based on theatre or contemporary music training, and we'll try to discover, through pupils' proposals, micro-abilities, usually unseen, as signals of language consciousness, since every gesture, even a single repetition may be a step towards our aim. We will not describe the technique of diction this time but try to put clear the question of interpreting: which steps, in which kind of teaching environment, with which kind of relationships between fellows and teacher. It will lead us to the point of the teacher professional abilities, which may be both strictly professional and cultural.

Article

**Michel FAVRIAUD, Sylvie DARDAILLON,
Maryline VINSONNEAU et Nathalie PANISSAL**

Michel Favriaud : ALEP, IUFM de Midi-Pyrénées.

fm.favriaud@wanadoo.fr

Sylvie Dardaillon : IUFM d'Orléans-Tours, JE 2449 Dynadiv, Université Fr. Rabelais de Tours.

sylvie.dardaillon@orleans-tours.iufm.fr

De la diction à l'interprétation de poèmes et d'albums poétiques pour des élèves en difficulté de CP et de SEGPA

Tout le monde s'accorde sur la priorité de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au cycle 2, comme socle commun à tous les enfants de l'école élémentaire, et *a fortiori* pour les SEGPA de collège qui ne l'ont pas encore acquis, et pour qui c'est encore l'objectif premier. La discussion sur les moyens et les méthodes fait déjà plus problème, aujourd'hui particulièrement puisque la méthode phonogrammique est réaffirmée avec force¹ au moment où les méthodes mixtes² s'étaient souvent emparé de la littérature de jeunesse pour travailler de conserve le code orthographique et syntaxique, et l'approche interprétative des œuvres littéraires.

Dans le même temps, la littérature, surtout sous sa version littérature de jeunesse, est introduite comme discipline à part entière, et du coup quasiment autonomisée³. Cette scission de la discipline de « français » dans le cycle 2 et en SEGPA sera ici interrogée.

Si les listes d'ouvrages de littérature de jeunesse conseillées sont très ouvertes à tous les genres, y compris ceux considérés naguère comme mineurs, si des auteurs contemporains ambitieux comme Béatrice Poncelet pour les albums, ou des poètes écrivant tant en vers qu'en prose comme James Sacré y figurent (sur les œuvres desquels repose en grande partie notre expérimentation montrée), la vie pédagogique des œuvres difficiles n'est pas heureuse, malgré l'ouverture de la notion de textes « résistants » de Catherine Tauveron, dans la lignée d'Iser⁴. Se

¹ Cf. les modalités de Robien, mars 2006, pour l'apprentissage de la lecture par les méthodes syllabiques.

² Dans le fil des modèles d'apprentissage dits interactifs, et plus récemment connexionnistes (entre autres, McClelland, J.L. (1999) « Vers une convergence entre symbolistes et connexionnistes », in J.F. Dortier (ed.) *Le cerveau et la pensée : La révolution des sciences cognitives*, Paris : Editions Sciences humaines ; et Sprenger-Charolles, L. & Colé P. (2003) *Lecture et dyslexie*, Paris : Dunod.

³ Le colloque AIRDF de Québec en août 2004 par exemple.

⁴ Iser, W. (1985) *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles : Mardaga

posent non seulement la question des moyens et outils pédagogiques, mais encore celle plus cruciale des objectifs assignés à la littérature à l'école.

Tout le monde, Ministère et groupes de recherche INRP sous la direction de Tauveron justement, s'accorde sur l'acculturation culturelle et sur la culture commune qui passeraient par quatre truchements principaux : – la lecture à haute voix, celle du maître (compétence maintenant évaluée au concours d'entrée du CRPE), – la lecture de livres mis en réseau sur la base des concepts d'intertextualité et de stéréotypie, – une démarche mutualisée de réception et d'interprétation sous la forme d'une « communauté interprétative », – voire une écriture en projet, sur la base d'une structure ou d'une figure archétypale ou d'un stéréotype mis au jour.

Ce consensus apparent cache en fait des incertitudes sinon des contradictions. D'abord il concerne centralement la littérature narrative, là où les outils didactiques ont été presque toujours élaborés. Certes les textes « résistants » nous promettent autre chose du côté de la littérarité, de la langue et du rythme, au sens de Meschonnic⁵, trop souvent oubliés, mais la mise en relation des textes risque (même si ce n'est pas une fatalité conceptuelle qui obérerait toute littérature comparée) de favoriser le formalisme, et de détruire la notion de valeur propre à chaque texte. On aboutit trop souvent dans les classes à une relativisation et à une instrumentalisation des œuvres, sans égard à la capacité de transformation d'une œuvre sur et par son lecteur. On oublie ce qui est littérature pour faire du structurel ou...du moral..., c'est-à-dire de la grammaire de texte ou de l'instruction civique.

Revenons à la lecture à haute voix du maître, car elle est une clé de voûte. Face à la jubilation ressentie par les élèves à lire à haute voix ou à entendre lire à haute voix, l'école répondait, il y a peu encore, par l'injonction de lecture silencieuse et de compréhension, à peine tempérée par la récitation scolaire. Loin de nous de prétendre qu'il n'y a pas une expérience physique de la lecture silencieuse, qu'il n'y a pas une jubilation du sens, mais le partage oral semble avoir d'autres vertus sensibles et éducatives. De plus, même si la diction du maître, quand elle est impliquée et déjà partiellement experte, provoque bien une motivation et une ouverture au texte, elle est cependant en contradiction avec le débat interprétatif qu'on voudrait instaurer quand le maître lit en premier, induisant le bon sens magistral du texte.

On le voit, les questions majeures qui affleurent sont bien celles de la définition littéraire et anthropologique de la littérature, de la résistance à toute instrumentation et idéologisation⁶, de la

⁵ Meschonnic, H. (1995) *Politique du rythme, politique du sujet*, Lagrasse : Verdier.

⁶ Idem.

place de la langue, et du sujet, non pas essentialisés mais rendus à leur qualité expérimentale, et par là fondamentalement du rôle de la littérature, et de la poésie tout particulièrement, dans l'éducation et l'apprentissage. Et pour nous qui travaillons en cycle 2 et en SEGPA avec des élèves qui n'ont que rarement automatisé la lecture-déchiffrement, notamment avec des élèves en difficulté, que veut dire et que fait la poésie ou le récit poétique ? Il y a un jeu entre une personne en construction et quelquefois en échec plus ou moins avéré d'apprentissage de la lecture, un texte achevé qui désigne et représente l'autre, dans sa différence et son abstraction, et une communauté sociale avec des pairs et le maître. Comment aller du sujet lecteur maladroit au texte clos, propre de l'auteur absent, abstrait, idéalisé ? Comment amener l'enfant d'un seul trait au compromis scolaire du projet d'écriture, où il emprunterait, originalement originalité si possible, les marques et structures de l'auteur confirmé, tout en respectant une langue et une grammaire de texte hypernormées ? De nombreux poètes conscients du problème y répondent par la conduite d'ateliers d'écriture ou par la diction publique de leur propre poésie, assumées en propre : c'est aussi notre voie, qui se fonde sur le désir de l'enfant de lire à haute voix.

Nous faisons l'hypothèse que l'investissement physique dans le texte, pris comme matériau d'imaginaire, loin de rompre le texte ou d'en faire un prétexte, remet le texte de l'auteur en travail⁷, dans « l'aire de jeu », au sens de Winnicott⁸, qu'il peut ainsi amener les élèves à construire, sur une base de sécurité⁹ et de prise de risque, une image positive d'eux-mêmes comme sujets sensibles, comme manipulateurs de langue, comme créateurs d'effets et de mondes et comme sujets distancés capables d'aller vers autrui et de poser des jugements sur les textes des autres et les leurs propres. Que la diction et l'écriture, repartant d'un « magma poétique » en amont du texte, amène chacun, à quelque niveau actuel qu'il se trouve, à parcourir un chemin, de l'imaginaire archaïque au jugement esthétique, éthique, voire à un positionnement métadiscursif. Ainsi que nous le verrons, le moindre choix, la moindre répétition, la moindre hésitation, la moindre imitation, produits par les élèves, soit autant de micro-actions tenues ailleurs pour des scories, peuvent avoir une valeur de point d'appui dans cette construction existentielle et

⁷ Très joliment James Sacré dit que la diction du poème par lui-même ramène le texte fini à l'état de brouillon et d'expérimentation.

⁸ Winnicott, D. W. (1969) *Jeux et réalités*, Paris: Gallimard.

⁹ Bowlby, J. (2002). *Attachement et perte*, Paris : PUF, 3 vol. (reed.) Cassidy, J., Shaver, P. (1999). *Handbook of attachment theory, research and clinical application*, New York and London : The Guilford Press.

sémantique. C'est à l'analyse de ces micro-éléments, dans une perspective ethnométhodologique¹⁰, que nous nous vouons.

A ce moment de notre réflexion se repose la question de la communauté interprétative et de l'étayage ; est-il si sûr, comme le prétendent généralement les spécialistes de l'oral, que c'est par le débat mutualisé que les élèves appréhendent le mieux les textes et mènent le plus loin leur réflexion sur eux-mêmes dans, avec, contre, par les textes. Le maître n'y a-t-il pas des obligations, directement assumées ou déléguées, de cohérence, de rentabilité informationnelle, de non-divergence et de maintien de l'ordre disciplinaire, de distribution équitable de la parole, de discrétion aussi ? La part personnelle peut-elle être jouée dans le débat collectif où les prises de rôle empêchent le point de vue strictement subjectif et même le réflexif métadiscursif ? Nous verrons que des élèves individuellement aidés par le maître ou par des pairs choisis par eux-mêmes peuvent aller beaucoup plus loin en production et en réflexion que dans un groupe. De surcroît les productions personnelles ne marquent-elles pas aussi des cheminements très complexes quand elles sont analysées plus finement. C'est alors que nous esquisserons la question difficile de la professionnalisation des maîtres ; faut-il la penser uniquement en termes de « gestes professionnels » ou la poser en termes plus artistiques et philosophiques, les deux ne s'excluant pas d'ailleurs ?

C'est bien toute une écologie de la réception de la poésie et du texte littéraire (de l'interprétation, de la production, de la mutualisation) et de la construction du sujet en propre – qui se fait jour sous nos yeux, en même temps que la remise en jeu, par la littérature, de la question de la professionnalisation.

¹⁰ Coulon, A. (2002 pour la nouvelle édition, 1987 pour la première) *L'ethnométhodologie*, Paris : PUF, Que sais-je ?

1. Présentation de l'expérimentation

1.1. Expérimentation du groupe ALEP de l'IUFM de Toulouse

1.1.1 La recherche ALEP :

Selon l'hypothèse du groupe ALEP¹¹, la poésie permettrait de travailler à un double niveau qui serait au cœur de l'apprentissage de la lecture : l'image de soi, la confiance en soi, la prise de risque, la constitution d'un sujet autonome d'une part, et d'autre part le demi-tour¹² semi-réflexif qu'opère la poésie sur l'usage de la langue, phonogrammique, morphosyntaxique, syntaxique et sémantique, actualisé par la ponctuation et la prosodie notamment. Les projets de poésie sont fondés sur l'imprégnation culturelle et sur la diction et l'écriture créative, c'est-à-dire sur le corps et la sensibilité, en s'écartant le plus possible des exercices habituels d'imitation et de restitution.

1.1.2. La séquence de cycle 2 sur la poésie :

La séquence de CP dans la classe de Maryline Vinsonneau a débuté par une séance sur un poème de James Sacré, extrait de *Si peu de terre, tout* (Annexe 1), dont nous analyserons quelques moments ; elle a été poursuivie par la maîtresse. En voici les étapes :

- Séance 1 menée parallèlement par un enseignant expert (non expérimenté) et par une stagiaire de l'IUFM dite novice (non experte dans les savoirs de langue et de littérature, ayant une certaine expérience pédagogique) :
 1. Présentation de la double consigne : comprendre le poème, voir ce qu'il fait « dans la tête » de l'enfant, après avoir fait un travail soit de diction active, soit d'observation de diction
 2. Travail collectif de diction (avec trois observateurs et huit récitants) en faisant jouer les différents paramètres vocaux et en créant une interprétation polyphonique
 3. Travail collectif d'interprétation mené à l'oral dans un groupe de onze élèves comportant récitants et leurs observateurs

¹¹ Le groupe de recherche ALEP (apprentissage de la lecture et poésie), fondé par Michel Favriaud, maître de conférences en sciences du langage et littérature, et coordonné conjointement avec Nathalie Panissal, maîtresse de conférences en psychologie cognitive, regroupe au sein de l'IUFM de Toulouse six membres dont une formatrice de musique, Cathy Rastoll, deux maîtres-formateurs, Maryline Vinsonneau et Alain Miossec et un professeur des écoles, Michel Poletto.

¹² L'expression de « demi-tour » est employée par le poète André du Bouchet pour caractériser le trajet poétique de la parole, dans *Incohérence* notamment.

4. Travail individuel d'écriture de deux phrases distinctes, l'une sur les images et le ressenti activés par le poème, l'autre sur la construction progressive du sens et du jugement esthétique introspectivement observée
 5. Entretien oral enregistré maître-élève sur les deux problématiques précédentes, avec huit élèves successivement interrogés, deux forts en littérature, six en difficulté (moyenne dans cette classe).
- Séance 2 menée par la maîtresse titulaire (expérimentée et experte, membre du groupe ALEP) :
1. Relecture du poème par groupes de 4, après avoir codé quasi musicalement, chacun à sa façon, les modes différentiels de lecture choisis selon la valeur des expressions du texte ; et réalisation d'une interprétation « musiquée » servant d'outil pédagogique enregistré au service de la classe
 2. Nouvelle écriture : traces poétiques du texte de James Sacré

1.2. L'expérimentation de Sylvie Dardaillon

1.2.1. Présentation du contexte :

Les élèves de 6ème SEGPA concernés par l'expérimentation, disqualifiés en lecture, présentent pour beaucoup d'entre eux des difficultés de déchiffrage et peinent à dépasser le cadre des mots. Pour la plupart, ces élèves présentent des troubles dyslexiques voire même dysphasiques. Pour certains enfin, ces difficultés se doublent d'un handicap visuel et de troubles comportementaux. De fait et par leur expérience scolaire antérieure, ces élèves ont, dans leur grande majorité, développé des résistances face à l'acte de lire sur lesquelles l'expérimentation se propose de travailler pour faciliter leur entrée en littérature et la construction d'une posture de sujet lecteur.

L'hypothèse est que c'est précisément la rencontre avec le travail de Béatrice Poncelet, apparenté à une narration poétique protéiforme, « oeuvre ouverte », où se multiplient les jeux intertextuels et intericoniques, qui va faciliter l'entrée en littérature. C'est justement en raison de sa complexité et des multiples parcours de lecture qu'elle propose que cette oeuvre a été choisie. Il s'agit donc en quelque sorte de mettre une oeuvre résistante au service des résistances.

Dans cette optique ont été mis en place des dispositifs didactiques (débat interprétatif, écriture créative et parcours de lecture théâtralisée) permettant la prise en compte des lectures

personnelles, provoquant la relecture et les interactions entre l'adulte et l'enfant, les pairs, entre le texte et l'enfant, la lecture silencieuse et l'oralisation.

1.2.2. Descriptif global de l'expérimentation

1.2.2.1. Pratique du débat interprétatif

Après un temps de lecture libre du corpus, les élèves sont invités à participer à un entretien compréhensif collectif visant à mettre en évidence leurs préférences, les interprétations multiples qui émergent, les zones de flottement du sens, les choix énonciatifs opérés par l'auteur et identifiés ou non par le lecteur, les phénomènes interculturels à l'œuvre dans les albums...

Ce premier recueil de données a permis de mettre en évidence la multiplicité des points de vue de lecteur, de fréquentes difficultés d'entrée en lecture puis une familiarisation progressive accompagnée souvent d'une envie de relecture... Les élèves expriment à cette occasion des points de vue contrastés, voire conflictuels ; s'ils expriment leurs difficultés à expliciter, à se saisir de l'objet, du fait de son étrangeté, ils entrent dans une démarche collaborative et l'explicitation progresse du fait même de la situation orale interactive.¹³

1.2.2.2. Séquence didactique consacrée à l'album, *Chez Elle*

Le choix de l'album, présent sur la liste de référence destinée aux élèves de Cycle III, se justifie en ce qu'il offre une structure par « tableaux successifs » avec des éléments d'ouverture et de clôture nettement repérables et se présente comme un condensé des caractéristiques d'écriture de l'auteur.

Après relecture de l'album, il s'agira de mettre en évidence ses principales caractéristiques (structure, jeux interculturels, exploration des univers sensibles...) et de permettre une réflexion sur sa signification en alternant et croisant pratiques individuelles et interactions au sein du groupe classe : écriture réactive à partir des pages de clôture ; analyse des quatre univers constituant l'album afin de pointer leurs caractéristiques plastiques, graphiques et sémantiques ; travail de « réception littéraire » par l'élaboration d'une page-monde à la manière de Béatrice Poncelet ; confrontation et commentaire des travaux, retour sur l'album et l'oeuvre.

1.2.2.3. La séquence d'oralisation

Les élèves sont alors invités à pratiquer un retour sur l'ensemble des albums pour y choisir des fragments à oraliser. Ces fragments sélectionnés sont ensuite lus à haute voix, travaillés afin de permettre leur appropriation. Ainsi, servent-ils tout d'abord de matériau sonore à des gammes

¹³ Cet aspect de la recherche a fait l'objet d'un atelier lors du colloque d'Aix en Provence.

(articulation, intensité, états physiques, intentions, amorce de personnages...) pratiquées en collectif. Puis les élèves se lancent seuls ou à plusieurs dans des pratiques exploratoires, des tentatives de mise en voix, en espace, en jeu, d'interprétation. Ces explorations font par ailleurs l'objet d'un travail systématique de reprise en autonomie ou avec le soutien de l'adulte.

Ce dispositif de mise à l'épreuve par la mise en voix et en jeu privilégie la rencontre concrète de l'auteur, une activité « *matérielle, charnelle* » du lecteur aux prises avec l'œuvre. La première phase exploratoire permet de donner à entendre le texte, d'en interroger la « forme-sens ». Le concept de « lecteur empirique » prend là une dimension très concrète et active puisque ce lecteur-oralisateur travaille la matière même du texte, des mots, entend et donne à entendre les associations qui se jouent dans les échos d'un album à l'autre. Ce travail « au corps du texte » se fait à plusieurs, en explorant ses blancs, en jouant sur des variables de temps et d'espace, en faisant se croiser les voix, leurs timbres, leurs intonations... en cherchant des situations concrètes, des éléments de construction de personnages... Passant de l'oralisation à l'interprétation, le lecteur décide qui dit quoi et pourquoi, dans quel contexte... et c'est justement parce que les divers groupes qui expérimentent parfois le même fragment n'ont pas fait les mêmes choix que le débat littéraire reprend.

Ce dispositif de mise en jeu alterne avec des phases réflexives : lors de présentations au groupe, les élèves sont amenés à expliciter, à justifier leurs choix interprétatifs, à réagir sur la prestation des autres.

Enfin, le collectif élabore un projet d'oralisation et de théâtralisation : les fragments conservés sont retravaillés pour pousser plus loin le jeu de scène et d'interprétation, assemblés enfin, tissés en un parcours de lecture théâtralisée destiné à un public, en intégrant des choix plastiques pour mieux prendre en compte le dialogue texte-image spécifique des albums. La succession, la linéarité des fragments, les jeux d'échos permettent à la communauté des lecteurs d'entendre, de reconstruire la cohérence de l'œuvre tout en réactivant les lectures personnelles.

1.3. Débat des participants à l'atelier autour des axes suivants

Construction subjective du lecteur : Quel travail sur eux-mêmes – image de soi, sécurité, prise de risque, engagement dans la tâche, propositions vocales – les élèves ont-ils engagé ?

Construction de l'interprétation et de l'image de l'autre : Quel degré de cheminement – de leur imaginaire propre à l'altérité du texte d'auteur – du ressenti-vécu au jugé-analysé – ont-ils opéré ?

Valeur des dispositifs d'apprentissage : Quel écart d'interprétation y a-t-il entre les différentes phases ? Qu'apporte l'entretien duel, fortement étayé, au travail d'interprétation et d'appropriation sur la poésie ? Qu'apporte la seconde phase d'écriture ?

La variable de l'enseignant : Quel est la pertinence et l'extension de la notion de « geste professionnel » ? On pourrait avancer quelques mots clés : consigne, reformulation, interactions verbales, convergence-divergence, modélisation-expérimentation, dévolution-ostension, institutionnalisation. Cette notion de « geste professionnel » suffit-elle à situer des pratiques les unes par rapport aux autres ?¹⁴

2. Analyse des commentaires écrits des élèves de CP-ALEP après un exercice de diction et un débat interprétatif collectif

Analyse des phrases écrites par les élèves de CP – à la suite de la première séance de diction sur le poème de James Sacré (Annexe 2).

2.1. Imagination :

Tous les élèves ont répondu à la première question¹⁵ portant sur ce qu'ils retenaient du poème, sur les images qu'ils « faisaient dans leur tête ». On peut relever trace de différentes compétences, qui ne sont pas des degrés, dans la mesure où elles peuvent se regrouper en configurations singulières.

2.1.1. Les uns retiennent des mots isolés ou des vers (sachant que le texte est affiché dans la classe et peut servir de support) ; le choix de ces éléments, leur nombre, leur longueur, leur mise en rapport, sont les premiers indices d'une implication dans le texte. Notons aussi que certains mots, et peut-être vers, sont là, les petits mots en témoignent, pour accréditer une compétence de lecture-déchiffrement ; on retient ce qu'on sait lire. A ce moment de l'apprentissage plusieurs enfants relient explicitement l'activité d'interprétation à la compétence de déchiffrement.

2.1.2. La mise en relation de mots crée un premier « monde hypothétique » qui fait image ; on passe d'une énumération à une mise en relation avec quelques reformulations. Pour reprendre la

¹⁴ Cette partie n'a pas été investie frontalement dans l'atelier, faute de temps, et sera donc laissée en filigrane, avant prochaine extension.

¹⁵ Première consigne : « Ecris, en une ou deux phrases, ce que tu retiens du poème de James Sacré : ».

nomenclature ricoeurienne utilisée par Langlade dans ces rencontres, c'est la « fonction imageante » qui est mise en œuvre (« imagination reproductrice » de Duborgel¹⁶).

2.1.3. Langlade parle en second lieu d'« activité fantasmatique », que je reprendrai, dans un autre paradigme de recherche, meschonnicien, par la mise en « relation intersubjective » d'un lecteur, et de son imaginaire, avec le texte d'un autre. Des éléments du poème sont associés à des images personnelles non contenues dans le poème ; mais une image, celle de lumière, de maison par exemple, active métonymiquement un « monde hypothétique » fortement coloré d'imaginaire propre au lecteur. On pourrait penser que cet imaginaire est parasite, nous éloignant du texte ; mais on peut le considérer au contraire comme médiateur, du texte au lecteur, et d'une certaine manière comme « métaphorique » : effectuant un transport d'un monde à l'autre, qui crée un nouveau monde, selon un processus semblable à celui que Duborgel appelle l'« imagination créatrice ». Ne sommes-nous pas proches de la métaphore proustienne à incidence métonymique ? Et est-on si sûr que cette « imagination créatrice » soit complètement centrifuge ? L'enfant n'éprouve-t-il pas ce besoin d'ancrage imaginaire pour aller, partiellement, vers le texte et l'autre ?

2.1.4. L'activité fantasmatique est contrôlée dans une « activité imageante » plutôt métonymique ; c'est le monde de l'auteur, comme remis en expansion, qui est repéré et glosé, mais la frontière est poreuse ; on trouve encore des « bébés » et des « papas », accrédités partiellement par le « on » de Sacré. Cette activité imageante centripète peut aboutir à des reformulations poétiques, qui peuvent apparaître comme des réécritures du poème. Doit-on y voir une activité supérieure ? Sans doute est-ce celle que les enseignants valorisent le plus : l'activité imageante centripète aboutit à une reformulation poétique, quasi mimétique, mais non servile, qui marque l'adéquation heureuse entre le sujet lecteur et le sujet écrivain. On peut faire à tout le moins le pari qu'il s'agit d'une posture très favorable à l'apprentissage scolaire.

2.2. Manifestation d'une réaction personnelle, affective ou esthétique sur le texte

Le poème peut être encore le support d'un jugement esthétique – quand il est suscité comme ici par une question du maître¹⁷ – par lequel le sujet lecteur met en rapport son imagination, le texte, et un monde de valeurs ayant un rapport notamment avec le beau. Ce

¹⁶ Duborgel, B (1983), *Imaginaire et pédagogie, de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*, Paris : Le Sourire qui mord.

¹⁷ Seconde consigne : « Écris, en une ou deux phrases, ce qui s'est passé dans ta tête quand tu as entendu ou quand tu as dit ce poème. Est-ce que tu as ressenti autrement le poème au début de l'exercice et à la fin de l'exercice de diction ? Est-ce que la façon de dire de tes camarades a fait changer ta façon de comprendre le poème ? »

rapport nécessite une mise à distance et un lexique pour l'actualiser. Le jugement des élèves est ici de type euphorique ; sa qualité vient de son système de preuve, tautologique ou ouvert, sur un ancrage thématique ou sur un argument. Notons que le jugement esthétique est en relation d'abord avec le déchiffrement, ensuite avec la compréhension et l'interprétation, c'est-à-dire avec la capacité de l'élève à établir un « monde hypothétique cohérent » (troisième élément ricoeurien de référence) : l'euphorie lexicalisée témoigne ainsi à cet âge – à tout âge ? – au-delà de la capacité à lire-déchiffrer, de la possibilité de construire une ébauche de monde cohérent, qui fait socle à une activité de jugement axiologique, esthétique ou moral (« l'activité axiologique » de Langlade). Il n'est pas étonnant que le jugement esthétique ici euphorique fasse le lien entre plaisir de lire-comprendre-interpréter et sensations-sentiments doux du champ connotatif du poème : la maison aimée n'est-elle pas non seulement celle d'enfance mais aussi celle de la poésie¹⁸ ? Lorand Gaspar, autre poète, va plus loin encore quand il fonde son approche du beau, intégrant esprit et corps, subjectivité et rationalité, moi et autre – sur un socle plus profond¹⁹ :

Il me semble que je ne puis dissocier ces sentiments de mon expérience fondamentale de la joie et du plaisir, du désagrément et de la douleur causés par les rencontres que je fais et qui soutiennent ou barrent mon désir de vivre.
[...]

Pour que cette circulation de sèves se mette en mouvement, nous avons besoin de ces rencontres entre une force désirante en nous, et d'autres qui bougent dans les figures que nous percevons au-dehors.

Peut-être la mise en œuvre du poème par la voix, et l'expérimentation chorale socialisée ont-elles permis de refonder ce désir, c'est-à-dire ce ressourcement interne et cette ouverture. Le jugement esthétique serait fondé sur le « désir de vivre » et de communiquer pleinement²⁰ :

[Je me dis parfois que la beauté n'est que la perception de la vraie vie présente en toute chose, qu'elle est dans le désir de clarté du regard, la qualité de l'attention, la perception dans son corps et dans son esprit d'une cohérence, d'une continuité entre les choses (inaccessible à notre science).]

2.3. Commentaire des exercices de diction et apport d'une appréciation affective, esthétique ou méta(-discursive, cognitive)

Ici la seconde consigne cible un second objet d'étude, non plus le texte seul mais son oralisation par soi-même ou par des pairs, et induit donc un déplacement psychique, du commentaire de texte au fonctionnement réflexif et psychique du lecteur-récepteur-interprète.

¹⁸ Hölderlin disait que « la poésie » était « la maison de l'être ».

¹⁹ Gaspar, L. (2004) *Approche de la parole*, Paris : Gallimard, (« Apprentissage », p. 148 et 152). Gaspar est poète, chirurgien, essayiste.

²⁰ Ibid.

Un certain nombre d'élèves ne répondent pas à cette question, ou réitèrent une réponse de type « activité imageante sur le texte ». Pourtant des mots apparaissent pour caractériser les exercices (« crier / « mâcher »), pour porter un jugement esthétique sur ces exercices (« rigolo, bizarre » / « doux »), car les deux premiers qualificatifs seraient inadéquats pour définir le poème, et n'ont d'ailleurs pas été utilisés ; ces jugements sont euphoriques et dysphoriques, ce qui marque une distinction entre l'objet-support, et l'activité de diction. Quand E1 dit : « crier c'est pas bien », elle porte un jugement moral et peut-être esthétique qui engage sa personne, sans considération apparente pour la compréhension, mais peut-être en relation avec son interprétation qui pourrait se gloser ainsi : « il n'est pas bien de crier alors que mon interprétation du poème va vers la douceur ». C'est bien cette adéquation entre interprétation sémantique et interprétation oralisée qui justifie le jugement esthétique euphorique de Da1. On voit ici que ce jugement prend sa source dans une remémoration et une introspection (« j'ai senti que c'était très bien quand... parce que »), il est appuyé par une preuve (l'adéquation de l'oral et de l'objet sémantique), mais ne va pas jusqu'à une analyse du fonctionnement cognitif, légèrement amorcée par Lo2 (qui est observateur). Deux élèves sont allés très loin dans l'observation des exercices oraux (L1 – reprenant ainsi une activité déjà menée avec sa maîtresse habituelle), et de leurs effets sur les auditeurs (D1, qui est observateur). On note un lien entre le jugement esthétique et l'adhésion subjective, réalisée ou rejetée : le jugement esthétique engage un rapport à la fois réflexif et sensible au texte, il ne coupe pas le jugement du sentiment et du corps, le rationnel de l'imaginaire.

On notera enfin que très peu d'élèves du groupe 2 (mené par l'enseignant novice) ont écrit un jugement ou ont réfléchi sur le déroulement et les effets de l'exercice. Outre la question du temps, un peu plus restreint pour la novice, on constate dans l'enregistrement vidéo une seule intervention verbale de la novice sur « le travail dans sa tête » pour quatre de l'expert qui en outre reformule cette consigne. Ce qui amène à se poser la question du rôle du maître et des « gestes professionnels » dans l'apprentissage, que nous esquissons à peine ici : le moindre investissement réflexif des élèves vient-il d'un étayage moindre des activités de type métacognitif, en termes de reformulation notamment, ou d'un moindre investissement dans l'activité vocale physique (l'expert a accepté que l'on puisse « crier » et a négocié les conditions et la valeur du cri), ou encore d'un moindre lien entre les deux ?

Donc, le jugement esthétique apparaît comme une notion difficile à circonscrire parce qu'il implique une mise en relation entre un sujet récepteur désirant et un objet fabriqué qui remplisse plusieurs conditions : une appréhension, réussie du point de vue du récepteur, de l'objet dans son

intégralité et sa cohérence, et une confrontation de cette appréhension à un système de valeurs ayant un rapport avec le beau. Ce jugement esthétique peut être décalé vers une interprétation de l'objet réalisée par un récepteur tiers, où le témoin jugera la bonne adéquation entre sa propre interprétation de l'œuvre et l'artefact construit par le tiers. La question didactique est de savoir si la construction de cet artefact par un tiers aide l'apprenant à élaborer ses propres jugements esthétiques.

La seconde conclusion provisoire porte sur le repérage des activités du lecteur au CP. Nous avons distingué à peu près les mêmes que celles proposées par Langlade ici même, mais en en ajoutant deux supplémentaires, l'une en amont, l'autre en aval, ce qui est confirmé tant dans les entretiens par nous réalisés *infra*, que par le travail de Sylvie Dardaillon avec les élèves de SEGPA. Outre l'activité de lecture-déchiffrement, qui n'est pas neutre dans la construction des activités suivantes, la première activité est de sélection et de prélèvement, qui met en jeu des activités psychiques peu ou pas conscientes ; la seconde est bien d'imagination, que nous avons divisée en deux sous-catégories : reproductrice et créatrice, divergente ou convergente ; la troisième est en effet de mise en cohérence de ces images ; la quatrième est justement de jugement axiologique, moral ou esthétique ; la cinquième enfin, que nous proposons, est méta-cognitive et « méta-physique » : quelle saisie du fonctionnement psychique et du corps, et quelles transformations de ceux-ci opère l'œuvre. Ces activités ne sont probablement ni scalaires ni étanches.

Mais nous comprenons, par l'entremise tant de Gaspar que des élèves, qu'elles sont activées par un principe fondamental de « force désirante » et d'« énergie ». Et c'est justement cette part du corps et de la sensibilité, une fois mise en appétit, qui peut faire médiation dans l'apprentissage artistique de la « forme-sens »²¹, laquelle est une forme de vie et de lien social. Telle est la portée anthropologique et anti-idéologique de l'œuvre d'art, où se joue la saisie par le corps et par l'esprit, par le conscient et l'inconscient, d'un objet unique, fabriqué par un sujet « radicalement autre » au sens de Meschonnic, sans finalité clairement exposée, et qui pourtant « me » parle et « me » concerne.

Les entretiens oraux maître-élève devraient nous permettre d'analyser plus finement l'activité de l'élève, de l'imagination à la réflexion. Mais n'oublions pas que le mode de recueil des données influe sur la réponse : l'écriture individuelle, même opérée par le truchement de la dictée à l'adulte, ne construit ni ne révèle le même objet que l'entretien oral fortement étayé. Enfin, se contenter des réponses verbales expressives ou déclaratives des élèves, empêche de prendre en

²¹ Au sens de Meschonnic, comme fondement de sa théorie du rythme en littérature.

compte des micro-éléments d'une parole du corps, que nous pourrions éclairer dans une prochaine analyse par les propositions vocales des élèves interprétant le poème de James Sacré, et que Sylvie Dardaillon analyse ici même à partir d'enregistrements vidéo.

3. Analyse de la séquence d'oralisation (menée par Sylvie Dardaillon)

3.1. Commentaire des extraits enregistrés proposés lors de l'atelier

L'observation des séances enregistrées conduit à se recentrer sur les micro-activités de l'élève dans des séances très différentes : diction, commentaire de diction, entretien... On vise alors la mise en place de micro-compétences différentes favorisant une implication du sujet lecteur mais aussi la prise de distance (choisir un fragment, dire, s'exercer à un discours méta-discursif). Se pose alors la question des enjeux de la littérature et de la diction pour ces élèves, dont l'un des premiers sera la capacité à dépasser le frein du déchiffrage. Ils semblent poursuivre pour la plupart d'entre eux deux objectifs essentiels : d'une part travailler une certaine image de soi et de son corps, et sa difficulté à dire, à s'exposer malgré une inhibition physique et émotive, d'autre part, ayant construit une image plus positive de soi, parvenir à élaborer la distance par rapport à son corps, en gagnant en fluidité, par rapport à l'autre dont on s'approprie le texte, en commentant son expérience.

L'observation tend à répondre à deux questions essentielles : Quelle image d'eux-mêmes et de leur voix les enfants sont-ils en train de construire ? Quel progrès amorcent-ils vers l'autre ?

Si l'on se penche tout d'abord sur les choix de textes effectués, on note qu'ils sont pris dans divers albums de Poncelet proposés en corpus, à divers endroits des textes, qu'il s'agit souvent de fragments très courts, et que la plupart des situations citées sont proches d'un quotidien réel ou fantasmé. Il est difficile de faire expliciter les critères de choix, l'essentiel étant qu'en appui sur un fragment peut-être choisi inconsciemment, au hasard, par facilité ou sécurité, les enfants cheminent, s'approprient le fragment pour faire un travail sur l'image d'eux-mêmes.

On observe tout d'abord qu'au-delà des difficultés à faire « sortir » le texte sans trébucher sur le déchiffrage, il y a pour la plupart un plaisir manifeste à oraliser, même si c'est une épreuve. Ainsi cet enfant prostré dont le corps réagit mécaniquement, dont la voix ne sort pas, se lance dans un jeu avec sa voix et ses intonations ; il sait qu'il va lire son texte en le hachant et travaille sur l'intonation à la manière d'un « robot » pour sauver la face, détournant ainsi à son profit la

remarque d'un pair. Chez une fillette du groupe, la difficulté du déchiffrage se trouve redoublée par des difficultés comportementales, son élocution est rendue difficile de par une tendance au repli sur soi que renforce un appareillage dentaire lourd ; or, elle s'engage malgré tout dans la tâche, longuement, manifestant une jouissance dans l'acte de lire, grâce en partie à la pratique rythmique d'une déambulation qui semble faciliter chez elle l'appropriation du texte.

3.2. De la mise à distance à la réflexivité

L'observation d'autres travaux permet de mettre en évidence l'intérêt de l'adresse à l'autre qui oblige à quitter le texte des yeux, à essayer de le projeter, ce qui est pour elle une première distanciation. Ainsi libérée de la feuille, une fillette donne libre cours à sa faconde, dit le texte avec le sourire, place sa voix de manière naturelle, montre combien compte le fait d'avoir une voix agréable et pour soi et pour autrui. On perçoit chez cette autre enfant la volonté de continuer, d'aller au bout d'une expérience, le plaisir de la victoire sur le texte, et l'envie de réactiver aussitôt une certaine « jubilation » de la lecture à voix haute. Dans cette perspective, le texte sert de support à la voix que l'enfant projette vers l'autre, vers son partenaire en amorçant une gestuelle d'appui, en interaction avec l'autre. Même si ces réussites momentanées se maintiendront difficilement ensuite face au groupe, même si les indications données lors du travail à deux seront reprises de manière mécanique et non investie, la recherche est là, au niveau du souffle. L'enfant travaille alors sur « le geste », plus que sur la signification, le texte lui sert pour travailler sur soi avec un débit plus lent, apaisé, une intonation qui marque déjà une forme de distance.

Certains essais permettent par ailleurs de déceler une préreflexivité à l'œuvre : parfois, sans en avoir clairement conscience, les enfants accentuent, dégagent certains mots²². Les activités réflexives quant à elles voient émerger des remarques sur l'articulation, des recherches sur les intentions, des discussions sur les choix interprétatifs, des réflexions sur les instances narratives. Ce travail de mise à distance conduit alors à une vérification dans le texte, à une perception intuitive de la grammaire, de la phrase. Et si le plus souvent, les enfants en restent à la citation, s'ils ne peuvent tout à fait expliciter, ils participent néanmoins à l'élaboration argumentative collective. Ces lieux de débat et de réflexion sur les acteurs, sur le texte fonctionnent également comme des lieux de reformulation, d'évaluation par les pairs, de régulation par le groupe.

²² Les analyses de Maryline Vinsonneau vont dans le même sens au CP : l'accentuation d'un mot ou d'une syllabe, l'intonation discordante marquent un début de réflexivité sur le discours.

4. Analyse des entretiens avec deux élèves de CP de la classe de Maryline Vinsonneau

(Considérés comme en difficulté de lecture aux évaluations de septembre)

4.1. Le cas E :

E (document en annexes 2) se montre aussi peu coopératif dans l'entretien que dans la phase antérieure de diction, et son allégation de fièvre est parfois contredite par quelques pitreries devant la caméra. Il exprime ainsi un malaise. Son premier problème est de lecture-déchiffrement qui l'empêche d'investir facilement l'activité de diction. Cela se traduit par un choix de mots retenus en relation avec cette compétence phonographique, qui inclut des petits mots, sans poids lexical dense (« un, la, mais, le », etc. et par une reconnaissance de l'anaphore de « on » telle qu'on peut la relever dans un exercice lexique de « lecture-découverte ») La seule partie de l'entretien où il s'investit vraiment a trait à l'expression « oiseaux fragiles » ; il sort immédiatement du cotexte de James Sacré pour réagir plus particulièrement au mot « fragile », référé d'abord aux filles selon un cliché masculin, puis aux garçons, dans une moindre mesure, et valorisé positivement. C'est l'expression « oiseaux fragiles » qui l'aide à élaborer une image de soi et à la modifier axiologiquement (ce qui ne va peut-être pas sans inquiétude sur son identité sexuelle ; c'est lui qui sur l'enregistrement vidéo de la diction rectifie mon erreur : il y a quatre filles et non trois, ce en quoi il avait objectivement raison). Ainsi E effectue un prélèvement d'un mot du texte, sans le faire fonctionner dans son cotexte poétique mais en le rapportant au contexte existentiel de lui lecteur. Cela montre que l'enjeu pour lui est à la fois d'apprendre à lire-déchiffrer, et de restaurer son image qui est « fragilisée » par ses difficultés. Sa non-coopération apparente, poussée jusqu'à la provocation, est déjà fissurée et pourrait vite se retourner dans une forme de jouissance de la langue.

4.2. Le cas F.

F (Annexe 2') a aussi des difficultés d'apprentissage de la lecture²³, il cite des mots en relation avec ses capacités de décodage, mais il va montrer un comportement très différent. Désignant un plaisir de lire, fondé sur un progrès constaté de ses performances (« je ressens de lire » !), il va élaborer à partir du poème une fable de son activité d'apprentissage lexique. Ainsi il parle de maison de lettres et de chiffres, avec des gens, ce que je ne comprends pas dans un premier temps, et prends pour un *excursus* fantaisiste ; il reviendra ensuite sur les mots pour

²³ Au départ du travail de diction, F. demande à s'absenter pour aller aux toilettes, demande que formulera aussi E. Demande accordée après un temps de négociation, à condition de revenir s'insérer sans bruit dans le groupe qui aura commencé à travailler.

indiquer un plaisir de lecteur-déchiffreur, peut-être déjà de scripteur-poète (« C'est des mots qui sont un peu grands et qui sont amusants à dire », « De la poésie seulement...La poésie, comme on veut, on peut écrire tout ce qu'on veut, on peut inventer... »). A cette fiction divergente par rapport au texte, entée sur le texte (la « maison ») il substituera un lexique et un monde hypothétique proche de James Sacré (« maison, rêve, oiseaux, fleurs, et voilà ») plus instable, prêt à s'ouvrir de nouveau au monde des lettres et des sons, seul fantasmé (« et aussi ce mot « je », un jour, ([z], en déchiffrant) »). Le poème de Sacré ne figure pas un monde rejeté, mais bien une image euphorique du monde brillant des lettres à venir. Car pour F la lecture et la littératie passent en grande partie par la poésie, monde où se côtoient harmonieusement le fantasme subjectif de la maison des lettres (l'école ?) et les injonctions du texte.

Ce rôle de transaction du poème entre le statut de non-lecteur et celui envié de lecteur est encore mis au jour par l'utilité sociale accordée à la poésie : réparer la violence avec autrui, échanger du violent contre du symbolique, faire du lien social, c'est-à-dire, au sens d'André Girard, faire du « sacré ».

Il apparaît bien que la diction et l'entretien ont permis de libérer deux imaginations qui ici se côtoient et s'harmonisent, donnant ainsi le sentiment du plaisir esthétique : l'imagination créatrice, métaphorique, fortement divergente, fondée sur le désir propre et l'imagination reproductrice, répondant aux injonctions du texte de l'auteur. Habituellement l'école réfrène et rabroue cette imagination divergente (ce que j'ai fait moi-même dans la phase collective), pour éventuellement se plaindre ensuite de son absence dans des séances étanches consacrées aux arts ! Or les deux ne sont pas contradictoires mais convergent et se renforcent, rencontrant le désir habituel du poète James Sacré, qui lui aussi habite la maison des mots, le dit communément en boucles métadiscursives, et exprime aussi dans d'autres poèmes ce lien d'amitié avec les mots et les hommes, dans une mise à distance qui fait lien – humoristique et sacré ! La révélation, mise au jour par le maître expert, de la coïncidence entre le désir symbolisé de l'enfant-lecteur et celui du poète-enfant (!) est vécue par F, avec une intonation manifeste de surprise heureuse, comme une consécration et un élan, une entrée dans une communauté humaine !

On pressent combien une telle maïeutique, réalisée dans une situation d'entretien long fortement étayé, où le maître sort de sa propre conduite didactique et de ses attentes, à l'écoute de l'enfant, est difficile à mettre en œuvre couramment dans la classe, et à transmettre à des enseignants novices ! Qui aurait pu interpréter positivement la remarque faite par F dans le concert de la communauté interprétative : « le pollen (« on a du pollen plein les yeux, la maison

brille » J.S.) colle aux fenêtres de la maison », laquelle remarque prend tout son sens dans la relation duelle qui permet de construire des pans entiers du « monde hypothétique » ?

Ici le geste professionnel d'interaction verbale généraliste est renforcé par un geste culturel de mise en relation de deux univers subjectifs uniques, celui de l'auteur et celui de l'élève ; la qualité de médiateur du maître tient à la fois à la maîtrise du geste professionnel, à sa mise à distance affective par rapport aux deux univers suscités, mais aussi à sa connaissance de la poésie en général et de l'œuvre de James Sacré en particulier. Distance et empathie à la fois ! La littérature, par la construction minutieuse des ressentis et des images, permet peut-être d'aller plus loin dans l'investigation des processus d'apprentissage...

5. Analyse des productions d'écrits poétiques, J. Sacré, séance 2

Si on reprend maintenant cette nouvelle mouture d'écriture littéraire à partir du texte de James Sacré, qui vient après une nouvelle séance de « diction musiquée » avec codage musical inventé et enregistrement d'interprétations musicales²⁴, on peut se demander quelle évolution se manifeste de la première écriture à la seconde, et de l'entretien fortement étayé à la seconde écriture. Les élèves manifestent-ils à l'écrit une évolution en relation avec la seconde séance de diction ? Les élèves qui ont bénéficié d'un entretien long fortement étayé manifestent-ils des progrès plus importants que les autres ? Il faut analyser de près les productions comparées de D, E, F et Y, et des autres élèves.

Parmi les élèves qui avaient eu des performances « moins scolaires », relevons les cas de E1 et F1, ayant bénéficié de l'entretien, et ceux de A1, R1 et F2.

R1 qui avait parlé d'espace et de satellite, cite de façon congruente des expressions du poème de James Sacré et glose les couleurs en relation avec le printemps et la clarté (« vert clair / et bleu clair / dans les airs »). Majoritairement les élèves prennent en compte davantage le poème, et font refluer leur imagination fantasmagique. On note cependant que A1 fait une production divergente (« un jour une maman poisson »), alors qu'elle s'en était tenue au poème la fois précédente. Mais cette première centration de A1 sur le poème avait été au niveau de la restitution du texte de Sacré dans ses trois premiers vers. Un phénomène semblable a lieu pour

²⁴ Étapes menées par la maîtresse titulaire, Maryline Vinsonneau, IMF, ayant fait son mémoire professionnel sur la didactique de la poésie et appartenant depuis deux ans au groupe ALEP, maîtresse que l'on peut qualifier d'expérimentée et d'experte à la fois. Les élèves par groupe de quatre ont réalisé un codage musical inventé, puis ont enregistré leur interprétation. L'écriture est elle individuelle.

F2 : on passe de quatre mots non reliés (« oiseau/brille/jour/maison/cœur ») à une scène plutôt divergente (« les chevaux sont en liberté je les regardais en train de courir/ les oiseaux sont en train de voler dans les airs »). La « dérive » de A1 et de F2 vers l'« imagination fantasmagorique » n'est peut-être pas une régression comme on pourrait le croire de prime abord ; le poème avait été restitué sans élaboration propre, alors que dans la deuxième mouture il y a un investissement imaginaire, par lequel l'élève s'autorise à une voix/e propre. D1 qui a produit une réflexion très approfondie sur la poésie dans l'entretien, semble régresser aussi, il continue son invention hors sujet sur « cochou/chevalou » que j'avais d'une certaine manière valorisée dans l'entretien, puis rectifie dans une interaction avec la maîtresse vers un commentaire (« le cœur est le plus important »). On notera que cet élève qui lors de la première écriture avait adopté une attitude plus distanciée et réflexive, a du mal à exprimer des images sensibles ; la mention du « cœur » n'est pas forcément une régression pour lui. La maîtresse, analysant son cas, note ses grandes capacités intellectuelles et son niveau avancé de lecture, bien supérieurs à sa maturité affective, encore fragile. La poésie peut apporter autre chose à un élève brillant, jouant avec les mots, et ayant construit une réflexion assez abstraite.

E1 et F1 sont toujours attachés aux mots qu'ils déchiffrent, mais un peu moins aux petits mots, et un peu plus aux mots très lexicalisés comme « maison », « brille ». On peut être surpris par la compétence graphique de F1, une très belle écriture *script*, alors que tous les autres utilisent l'écriture liée, mais n'a-t-on pas dit qu'il valorisait lettres et mots !.

Le cas d'un élève brillant en lecture L2, observateur d'abord, peut nous intéresser encore ; il écrit d'abord un seul mot « maison », fait peu de commentaires sauf pour dire que la diction l'a aidé, mais qu'il n'a pas tout entendu des propositions de ses camarades. Dans le second écrit, imitant D1, il écrit : « les chevaux boudent (?) /les cochons boudent ». Commentant son intérêt pour la poésie, il dit l'aimer peu car « c'est trop imaginaire ». Les deux plus brillants élèves en lecture ont deux attitudes divergentes face à la poésie, mais deux points communs ; ils redoutent l'imaginaire teinté d'affectivité, mais ils y entrent par les jeux de mots, anaphores et paronomases, qui mêlent écholalies primitives et humour de distanciation.

Donc tous apprécient beaucoup la poésie, hormis L2 et E1 ; se fait jour un surprenant rapprochement entre L2, brillant lecteur, et E1, qui semble la dévaloriser pour les raisons inverses, sa difficulté à entrer dans l'apprentissage lexicale et à construire une image positive de soi dans le groupe. Nous avons ainsi un début de confirmation quasi générale du rôle de l'imagination créatrice divergente qui pourrait être un moment capital, sinon obligatoire, de l'apprentissage : c'est souvent une co-activité semble-t-il concurrente de la lecture et en même

temps collaboratrice et adjuvante. C'est ce lien harmonieux entre imagination(s) et apprentissage que la poésie peut renforcer, mais on voit que cela demande une expertise magistrale d'un nouveau type.

6. Conclusion ouverte

Les élèves dans l'ensemble n'auraient pas progressé de façon fulgurante de la séance 1 à la séance 2, ce qui est corroboré par l'analyse de Sylvie Dardaillon, mais la prudence s'impose à nous ; repérer les micro-éléments est très difficile, analyser leur effet de déclencheur, encore plus malaisé. Notre méthode de type ethnométhodologique consiste justement à analyser les micro-éléments, invisibles pour les non-experts, et que les experts eux-mêmes ne peuvent prendre en compte qu'après une analyse fine, qui se déprend des illusions de l'apprentissage direct rapidement réinvesti. Peut-être la répétition de la même activité, mérite-t-elle réflexion : ne faudrait-il pas changer un paramètre, le texte par exemple ? Enfin, l'entretien fortement étayé montre des savoirs habituellement invisibles, extraordinairement plus riches qu'on ne pense, mais ils ne se réinvestissent pas immédiatement : les élèves qui ont bénéficié d'un entretien ne semblent pas avoir réalisé une meilleure tâche d'écriture ou de théâtralisation que les autres !

Dans une vraie situation écologique de classe, les paramètres sont si nombreux qu'il est difficile de les isoler. Le réinvestissement n'est pas immédiat, surtout lorsque les savoirs ont été fortement étayés ; d'autres phénomènes, comme celui d'imitation des pairs, ont une forte influence dans les productions. Un suivi longitudinal à l'année semble nécessaire pour mesurer les progrès parallèles de l'apprentissage lexicale et de l'entrée dans la littérature poétique sous ses deux versants, construction positive de son image, non pas figée, mais en évolution, interprétation du texte de l'autre, par assemblage et mise en cohérence des images pour construire un « monde hypothétique » consistant et pertinent. Mais ce qui est maintenant évident, c'est que des micro-compétences linguistiques et discursives, en prise sur les deux types d'imagination positivement réactivés, à nécessairement articuler, se font jour, et à un niveau de réflexivité inattendue, dans des exercices « triviaux » de diction et d'écriture, qu'un maître professionnel ne peut repérer en littérature que s'il combine expertise professionnelle, culture littéraire approfondie – et quelque chose qu'on appellera faute de mieux : humanité !

Notre champ d'investigation et d'étude, que nous commençons à peine à défricher, est immense !

Bibliographie

Voir les notes de bas de page.

Corpus de Béatrice Poncelet utilisé par Sylvie Dardaillon

Tiens un clou? La Farandole, Coll. Aux 4 Coins, 1980

Je reviendrais Dimanche 39, Albin Michel Jeunesse, 1983

Je pars à la guerre, je serai là pour le goûter, Centurion, 1985

T'aurais tombé, Ouest-France, 1991

Fée? Ouest-France, 1994

Galipette, Albin Michel Jeunesse, 1992

Je, le loup et moi, La Joie de Lire, 1994

Chut, elle lit, Seuil Jeunesse, 1995

Chez elle ou chez elle, Seuil Jeunesse, 1997

Chaise et café, Seuil Jeunesse, 2000

Et la gelée, framboise ou cassis?, Seuil jeunesse, 2001

Cubes, Seuil Jeunesse, 2003

Semer en ligne ou à la volée, Seuil Jeunesse, 2006

Annexe

-- Annexe 1.

Un jour la maison rêve on a le cœur
Qui s'en va loin,
Comme des oiseaux fragiles, dans la couleur
tendre et légère.
Quelque chose ressemble à la joue
D'une pluie d'été dans les fleurs ;
On a du pollen dans les yeux, la maison
brille.

James Sacré, 2001,

extrait du livre : Si peu de terre, tout

-- Annexe 2._

2.1. Eléments d'imagination :

2.1.1 Restitution de quelques éléments ayant un rapport avec des mots déchiffrés, petits mots notamment

un, la maison, en , le, oiseau, fragile, fleurs, oiseaux (DA – E1)²⁵

cœur le a le brille on a du pollen yeux joue la à la un (cf 1.2 – Y1)

2.1.2 Restitution de quelques éléments et images

²⁵ Codes de transcription : les mots avant parenthèses sont des citations intégrales ou des références à des numéros de vers. Les lettres sont un codage anonymé des prénoms. Le chiffre 1 suivant la lettre de prénom correspond au groupe travaillant avec le maître « expert », le chiffre 2, le groupe travaillant avec le stagiaire professeur des écoles, dit « novice ». La mention DA indique que le texte n'a pas été transcrit par l'élève, mais par le maître, dans une dictée à l'adulte.

v 1 (E1)

v1-2 (M2 + O2 + L2)

v 1- 2 -3 (A1)

v 6 (N2)

oiseaux (Lé2)

maison (N2 + L2)

brille (Fr2)

oiseau brille jour maison cœur (F2)

oiseau fragile légère monde et des choses brille jour (A2)

c'est une maison qui rêve (DA – L1)

2.1.3 Création métaphorique, en ajoutant des images sans rapport évident avec le texte

un jour le cheval rêve de son poney + deux dessins des deux animaux (M2)

maison, oiseau, chenille, cheval (Qobo 2)

un jour, légère, truite (DA –A1)

maison jour oiseau monde et chiffres lettres manège fleurs souvenir conandile (?) skate-boarder (F1)

espace un satellite s'écrasait sur terre (R1)

2.1.4 Création métonymique, en intégrant les images du texte à un contexte partiellement inventé mais possible :

un champ, une maison c'est à la campagne (Cl1)

la maison rêve bébé / un jour la maison, papa (Cl1)

ma maison est dans un rêve vivant oiseaux rêve (O2)

brille comme fleurs au loin les vagues (?) qui jouent maison les yeux (A2)

arbre et monde et maison (Chl)

la maison brille : je suis dans une forêt, il y a deux enfants, ils voient une maison qui brille (DA – L1)

2.1.5 Création métaphorique, quasi poétique, non divergente

un jour la maison rêve et elle fait une fleur comme des oiseaux fragiles (Da1)

2.2. Manifestation d'une réaction personnelle, affective ou esthétique sur le texte

2.2.1 déclaration de satisfaction

j'aime le poème (M2 + A2) /

c'était joli (N2 + Qobo)

ça m'a plu (Fr2)

c'est bien (E1)

je n'ai pas une idée, ça brille (DA – A1)

2.2.2 déclaration de satisfaction ou de plaisir motivée

brille m'a plu beaucoup et beaucoup en douceur (Fr2)

j'étais contente, je l'ai trop aimé, parce que c'était doux, parce que j'aime les poèmes (DA – Y1)

j'ai aimé le mot cœur ça parle quand on aime les autres et c'était doux, j'ai aimé les oiseaux fragiles
(L1)

c'est très joli il a des couleurs c'est bien (D1)

2.3. Commentaire des exercices de diction et apport d'une appréciation affective, esthétique ou méta(-discursive, cognitive)

2.3.1 pas de réponse

A2 / ? / F1 /

2.3.2 reprise de mots du poème

rêve (O2)

brille (L2')

2.3.3 jugement explicite

crier (R1)

rigolot (Cl1)

rigolot, bizarre (Cl1)

Y ___ légèrement / F ___ vite / R ___ aigu / A ___ grave (L1)

Rêve – rigoler (O2)

C'est doux / le jour brille / parce que c'est joli (DA – Chl)

Crier c'est pas bien (DA – E1)

J'ai senti que c'était très bien quand j'ai mâché « maison, fleur, oiseau, fragile » / j'ai bien aimé quand on a dit : « oiseaux fragiles », parce que c'était doux (DA – Da1)

Ça fait mal respire rapide et lent (D1)

Ça m'a fait un peu d'aide (Lo2)

-- Annexe 3 :

Interview de E :

M : Quel est ton nom ?

E : E

M : Est-ce que tu aimes ou non ce poème de JS dont nous venons de parler ?

E : J'aime pas.

M : Tu n'aimes pas ce poème, du tout ?

E : Oui.

M : Il n'y a pas des choses, des parties que tu...

E : Non.

M : Aucune !

Quels mots tu avais choisis ?

E : un, la mais, ne, a le, cœur, oiseau, fragile, fleur, et ...on, deux fois « on »

M : Tu les as répétés souvent ces mots-là, tu peux dire pourquoi tu les as aimés ?

E : parce que.

M : Tu m'as dit tout à l'heure « oiseaux fragiles », tu aimais cette expression ?

E : Parce que j'aime beaucoup...

M : Tu m'as fait tout à l'heure une réflexion sur « fragile » !

E : Fragile, c'est tout le monde qui est fragile, mais beaucoup les filles, mais un petit peu les garçons.

M : Et c'est bien d'être fragile ?

E : Oui.

M : Alors ! Tu gardes des images de ce poème, tu as construit un petit film, comme un paysage ?
Non, aucun paysage !

A la mer, à la campagne, à la ville que ça se passe ?

E : A la mer, à la campagne, à la ville.

M : Les trois à la fois ! Il décrit un paysage de la ville, tu as vu de la ville, avec des rues, des voitures ? Y avait de la ville dans ce poème ?

E : Les trois à la fois.

M : Qu'est-ce que tu n'as pas aimé, n'hésite pas à dire ?

E : J'ai pas aimé tout le poème, j'aime un peu le poème mais pas beaucoup.

M : Oui, dans la diction, les façons de dire le poème ?

E : J'ai pas aimé.

M : Même quand tu as dit toi, tu n'as pas aimé ?

Pourquoi tu n'as pas aimé ?

E : Parce que j'avais la fièvre !

M : Parce que tu es malade, tu n'as pas aimé ?

Avec la maîtresse aussi tu n'aimes pas la poésie d'habitude ?

E : J'ai essayé de boire beaucoup, beaucoup, et ça passe pas... J'ai bu du coca. Moi une fois chez mamie j'avais la fièvre, j'ai bu du coca toute entière et ça a passé.

M : Pas cette fois !

Et quand les autres ont dit le poème, est-ce que tu as ressenti quelque chose ?

E : Non !

M : Tu t'es ennuyé ?

E : mmh ! oui !

M : Toujours ?

Ils ont bien dit ou mal dit le poème ?

E : Bien !

M : Ils ont bien dit le poème et tu t'es ennuyé ?

Oui !

M : Dis-moi ce que tu attends sur ce poème ? Qu'est-ce que tu voudrais faire maintenant sur ce poème ?

E : Je ne sais pas.

M : Tu préférerais faire autre chose ?

E : Oui !

M : Ce poème ne t'a pas beaucoup intéressé !

E : J'ai mal à la tête.

M : Nous allons arrêter ici l'entretien. Merci E.

- 3'. Interview de F :

M : Dis-moi ton nom.

E : F.

M : Alors cette séance sur le poème de JS, comment tu as aimé ça ?

E : ben ! J'ai aimé de lire la première phrase, et la poésie aussi je l'ai aimée.

M : Surtout la première phrase !

Qu'est-ce que tu as aimé dans la première phrase ?

...

Tu peux regarder le texte, il est sous tes yeux.

E : un jour la maison, rêve, d'avoir, on a le cœur qui s'en va...loin (il lit la première phrase)

M : C'est la phrase que tu as préférée ?

E : Oui...

M : Pourquoi ça t'a plu cette phrase-là ?

E : Parce que c'est bien de lire.

M : C'est surtout lire qui t'a plu ?

E : Oui !

M : Quelle sorte de diction t'a plu le plus ?

E : La première phrase...et voilà !

M : Est-ce que tu as un paysage dans ta tête, est-ce que ça te fait des images dans ta tête ? Tu veux me parler de ce que tu vois ?

E : Je ressens de lire.

M : Qu'est-ce que tu vois ?

E : Là par exemple je vois des lettres comme j'avais dit tout à l'heure.

Des lettres et des chiffres. Oui, ils ont des maisons, et aussi des gens, des lettres, des chiffres, et des gens avec, plein de gens et voilà !

M : Et ces images dont tu parles...tu les as vues...dans une émission de télévision ?

E : Dans les dessins animés.

M : Ca te fait penser à des images de DA. Ah ! C'est intéressant ça !

Est-ce qu'il y a des mots que tu as gardés dans ta tête ?

E : maison, rêve, oiseaux, fleurs, et voilà...et aussi ce mot « je », un jour, ([z], en déchiffrant).

M : Tu veux me dire pourquoi c'est tes mots préférés ?

E : C'est des mots qui sont un peu grands et qui sont amusants à dire.

M : Quand on a travaillé la diction tous ensemble, est-ce que ça t'a fait comprendre mieux le poème, quand les autres...

E : Ca m'a fait comprendre un peu de lire.

M : Qu'est-ce que ça t'a fait comprendre ?

E : Ca m'a fait comprendre que maintenant je lisais très bien, parce qu'avant je lisais pas très bien, mais maintenant je lis bien.

M : Et quand on a dit les mots fort...

E : Oui, un peu.

M : Qu'est-ce que tu as aimé ?

E : Quand R. a crié des mots, le mot était amusant et tout le monde a rigolé.

M : Tu ne t'es pas ennuyé du tout pendant tout ce travail de diction ?

Est-ce que tu as changé d'avis sur le poème ?

E : Oui je m'ai dit que c'était pas très bien, et maintenant que finalement c'était bien.

M : Tu as donc changé d'avis ! Imagine que Maryline retravaille sur ce poème avec vous, qu'est-ce que tu voudrais faire de ce poème maintenant ?

E : Bien, je travaillerai !

M : Tu aimerais le dire, écrire quelque chose, faire un poème un peu comme ça ?

E : Oui, tout !

M : Tu es prêt à tout ?!!

Maryline m'a dit que tu aimais bien les poèmes.

E : J'aime écrire.

M : De la poésie ou toute sorte d'écrits ?

E : De la poésie seulement...La poésie, comme on veut, on peut écrire tout ce qu'on veut, on peut inventer...Si on a frappé quelqu'un, on peut s'excuser et le faire une poésie.

M : Ah oui ! Ca sert à s'excuser ?

Ca sert à être gentil avec quelqu'un !

E : Ca sert à devenir son ami.

M : Tu sais que James Sacré, qui est un monsieur de soixante-dix ans, il dit que la poésie c'est amical, il dit que la poésie sert à devenir amis. Il dit exactement comme toi !

E : Ah oui !!!

M : Vous vous rencontrez !

Bon, je te remercie beaucoup, F.

-- Annexe 4 : seconde écriture des élèves de CP :

R :

Oiseaux à la couleur tendre et légère
(DA) Surtout vert clair
Et bleu clair
Dans les airs

O :

Un jour j'ai été avec mon chat
(DA) Je lui ai fait des câlins

M :

Un jour le cheval rêve de Mario j'ai le cœur
Qui va très très loin

N :

Le cœur qui brille
Un jour le cœur rêve qu'il brille
Et qu'il s'en va loin

Fr :

Un jour la maison brille on a le cœur

Mg :

Je suis à Avaret en colonie de ski (élève absente en séance 1)

A :

Un jour la maman poisson

D :

Le cochou et le chevalou
Ce sont des gens (deux vers rayés à la suite de l'intervention de M)
Le cœur est le plus important

Fl :

Les chevaux sont en liberté je les regarde en train de courir
Les oiseaux sont en train de voler dans les airs

Da :

Le soleil brille et il brille devant ma maison

Ma maman est sortie dehors et elle voit le soleil qui brille

Am :

(DA) : Un jour qui s'en va loin

brille brille brille

d'une pluie d'été

dans les fleurs

fleurs fleurs fleurs

fleurs fleurs

fleurs

Y :

Un jour le cœur

(DA) Un jour le cœur rêve

une fleur fleur

qui brille

?

un jour le singe

Cl :

Une pluie sur d'été et les oiseaux sont tous bleus

E :

Une maison on a le (DA) cœur qui brille

fleurs oiseaux brillent

Ad :

La maison brille comme la maison brille les fleurs brillent

Fa :

Un jour la maison brille oiseaux cœur lundi jeudi un jour

Ch :

Un jour j'ai brillé

Dans mes yeux

Quelque chose ressemble à ma joue

Lo :

Les chevouals boudent

Les cochons boudent (en imitant D à côté de lui)