

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

Parcours

Professeur.e des écoles

Titre du mémoire

*La mise en voix dans l'appropriation de
poèmes en cycle 3*

Présenté par

PICQUETTE Anaïs

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire	Co-directeur-trice de mémoire
Nom, prénom : MARTY-MASSON Guilaine	Nom, prénom :
Statut : Formatrice INSPE	Statut :

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut

Soutenu le

.... / / 2023



Attestation de non-plagiat

Je soussignée Anaïs Picquette,

Auteure du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

« Mise en voix et émergence du sujet du poème chez les élèves de cycle 3 »

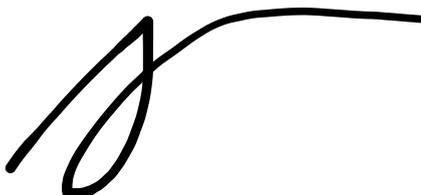
déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis consciente que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J <http://www.univ-tlse2.fr/accueil/vie-des-campus/services-numeriques/prevention-plagiat/c-est-moi-qui-ecris--182780.kjsp?RH=1341578964371>

Fait à Cahors, le 08 /05/2023,



Sommaire

ATTESTATION DE NON-PLAGIAT.....	1
INTRODUCTION.....	4
1. FONDEMENTS THEORIQUES.....	5
1.1. LA POESIE A L'ECOLE.....	5
1.1.1. <i>La poésie : définition et enjeux scolaires.....</i>	5
1.1.1.1. Le poème insaisissable, entre corps et langage	5
1.1.1.2. Enjeux des poèmes à l'école : soutenir les apprentissages et vivre-ensemble.....	6
1.1.2. <i>La poésie à l'école : cadre institutionnel.....</i>	7
1.1.3. <i>La poésie à l'école : cadre pédagogique</i>	9
1.2. L'APPROPRIATION D'ŒUVRES LITTÉRAIRES : LE CAS DU POÈME.....	10
1.2.1. <i>L'appropriation du poème : cadre théorique.....</i>	10
1.2.2. <i>L'appropriation des poèmes : pistes pédagogiques.....</i>	11
1.2.2.1. Permettre l'appropriation des poèmes en cycle 2 et 3 : pratiques diversifiées et nourrissage 11	
1.2.2.2. L'apport des pratiques artistiques dans l'appropriation des poèmes.....	12
1.3. LA MISE EN VOIX DE POÈMES.....	13
1.3.1. <i>La mise en voix : cadre théorique.....</i>	13
1.3.1.1. La voix comme instrument pour se relier à soi et aux autres	13
1.3.1.2. La lecture à voix haute : un objet d'enseignement à part entière	14
1.3.2. <i>La mise en voix de poèmes : cadre pédagogique.....</i>	15
2. PROBLEMATISATION ET QUESTION DE RECHERCHE.....	16
3. METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	18
3.1. HYPOTHESES DE RECHERCHE	18
3.2. INGENIERIE DIDACTIQUE	18
3.3. CONTEXTE DE RECHERCHE.....	19
3.4. CHOIX DU CORPUS	20
3.5. METHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNEES	21
3.5.1. <i>Données recueillies.....</i>	21
3.5.2. <i>Modalités du recueil et de transcription des données</i>	21
3.5.3. <i>Population ciblée et échantillon.....</i>	23
3.6. METHODOLOGIE D'ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES	23
3.6.1. <i>Méthode d'analyse de contenu des entretiens d'une même série</i>	23
3.6.2. <i>Méthode d'analyse des productions orales et écrites</i>	24
3.6.3. <i>Méthode d'analyse croisée entre les deux méthodes de recueil de données.....</i>	25

3.6.4. <i>Méthode d'analyse comparative de contenu des entretiens avant et après le travail de mise en voix</i>	25
4. RESULTATS	25
4.1. INTERPRETATION DES POEMES PAR LES ELEVES AVANT LES MISES EN VOIX.....	25
4.2. INTERPRETATION DES POEMES PAR LES ELEVES A LA SUITE DES MISES EN VOIX	30
4.2.1. <i>Éléments d'interprétation relevés dans la production orale et écrite</i>	30
4.2.2. <i>Éléments d'interprétation relevés dans le discours de l'élève</i>	34
4.2.2.1. Interprétation des poèmes en tant que lecteur	34
4.2.2.2. Interprétations des poèmes en tant qu'auditeur	46
4.2.3. <i>Cohérence entre les éléments d'interprétation relevés dans la voix et ceux relevés dans le discours</i> 51	
4.3. ÉVOLUTION DE L'INTERPRETATION DES POEMES PAR LES ELEVES LORS DE LA MISE EN VOIX	53
CONCLUSION	54
DISCUSSION	56
BIBLIOGRAPHIE	59
ANNEXES	61
A. INGENIERIE DIDACTIQUE.....	62
B. CORPUS DE TEXTES.....	73
C. GUIDE POUR LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS.....	79
D. GRILLE D'ANALYSE DES ENTRETIENS	82
E. GRILLE D'ANALYSE DES PRODUCTIONS.....	84
F. RETRANSCRIPTION DES ENTRETIENS SERIE 1	86
G. ANALYSE DES ENTRETIENS SERIE 1	93
H. RETRANSCRIPTION DES ENTRETIENS SERIE 2	104
I. ANALYSE DES ENTRETIENS SERIE 2	129
J. PRODUCTIONS ECRITES	173
.....	175
K. ANALYSE DES PRODUCTION.....	180

Introduction

J'avais pour la poésie les souvenirs douloureux de la récitation scolaire. Apprendre par cœur des suites de mots qui me laissaient de marbre, jusqu'à m'en arracher les dents de rage. Efforts récompensés par de grosses gouttes d'angoisse face à l'océan d'yeux dans lequel il me fallait plonger, pour finalement m'attirer les foudres du Maître. Or, un jour, je rencontrai Antonin Artaud. Je descendis avec lui dans l'*Ombilic des Limbes* et me trouva bouche-bée face à ses maux. Un vertige aigu me prit au ventre. Tout était là. Artaud modèle en langage ce qui est informe, ce qui est sourd, ce qui gronde, ce qui vit sous nos chairs. Il nous faire vivre son expérience du réel.

L'art me semble nécessaire pour vivre, avec soi-même et avec les autres. Créer des possibilités d'appropriation d'œuvres diverses par les élèves est, je le crois, un des enjeux majeurs de l'école publique, car tous les enfants n'y ont pas également accès. La poésie comporte cet avantage de requérir très peu de moyens matériels ou logistiques, rien qui ne puisse être proposé dans n'importe quelle classe. Lors de mes stages, j'ai observé des pratiques de la poésie similaires à celles que j'avais vécues à l'école, et à celles qu'avaient vécues des parents proches avant moi. Cela m'a intriguée au regard de l'évolution importante de la didactique de la lecture littéraire. Cette observation, sans la généraliser aux pratiques actuelles, a induit les questions suivantes : comment a évolué l'enseignement de la poésie ? Quelle place donner à la poésie à l'école ? Quelles sont réellement les pratiques aujourd'hui ? Que recommandent les programmes ? Quels poèmes choisir, selon le cycle ? Comment permettre aux élèves de se les approprier ? Quelle place donner à la réception ? Quelle place donner à la pratique, à la création ? C'est donc pour approfondir ce questionnement professionnel que j'ai choisi de faire de la poésie à l'école le thème de mon mémoire. Mes recherches exploratoires de la littérature scientifique ayant montré la place centrale du corps et de la voix dans ce domaine, j'ai fait le choix d'orienter le sujet sur la mise en voix de poèmes.

Ainsi, dans un premier temps, nous ferons état d'un ensemble de recherches théoriques concernant notre sujet d'étude. Nous aborderons dans ce cadre la notion de poésie, ses enjeux et les principes didactiques qui la sous-tendent, notamment concernant son appropriation par les élèves. Nous évoquerons également la pratique de la mise en voix, d'un point de vue théorique et pédagogique. Après avoir défini la problématique, la

question et les hypothèses de recherche, nous préciserons la méthodologie utilisée pour le recueil et l'analyse des données. Puis, nous présenterons les résultats de notre recherche. Enfin, nous discuterons des limites de notre recherche et des prolongements envisagés.

1. Fondements théoriques

1.1. La poésie à l'école

1.1.1. La poésie : définition et enjeux scolaires

1.1.1.1. Le poème insaisissable, entre corps et langage

Il est impossible de trouver une définition de la poésie qui fasse consensus. En effet, la poésie est une pratique très ancienne et universelle. Elle a donc connu et connaît encore de multiples variations (SIMEON, 1996). Jean-Pierre Siméon, poète et pédagogue, perçoit la poésie comme un « état de conscience », une façon d'appréhender le réel, de vivre dans le monde et en soi (2013). Pour cet auteur, la poésie est fondamentalement éducative, dans la mesure où elle consiste à toujours questionner l'existence, les croyances, les perceptions, à toujours créer un étonnement initiateur d'une plus grande ouverture. Cela revient à ce que Siméon nomme le geste « éthique » (2012, p.42), élément fondamental de la poésie. Cette expérience sensible est médiatisée par la langue selon une utilisation extra-ordinaire. Ce deuxième élément constitue le geste « esthétique » (ibid.), deuxième fondement de la poésie. Enfin, Siméon énonce trois critères essentiels à toute poésie : l'intensité, la densité, et l'opacité (2012). La poésie montre un réel profond, saisissant, brut ; elle est économe, elle sait dire le complexe avec peu ; elle est résistante, nous oblige à l'inconnu.

La notion de poème est de plus en plus importante dans la didactique de la poésie, notamment depuis les travaux de Meschonnic (TELLIER, 2008). Delas (2003) parle même clairement de « didactique du poème » (cité dans MARTIN, 2010).

Meschonnic qualifie le poème de « corps-langage » (2010). Cette notion est reprise par Frédérique Cosnier-Laffage (2019) qui évoque un continuum corps-langage dans le poème. Selon Godfroy (2015), il y a à l'origine de l'écriture du poème un mouvement intérieur (cité par COSNIER-LAFFAGE, 2019). En parallèle, des mouvements intérieurs ont lieu lors de la lecture d'un poème (GINOT, 2015, cité par COSNIER-LAFFAGE,

2019). Un point d'ancrage commun s'établit ainsi dans le corps entre lecture et écriture du poème (COSNIER-LAFFAGE, 2019). A propos du poème, Meschonnic (2010) donne la définition suivante : « transformation d'une forme de vie par une forme de langage, et d'une forme de langage par une forme de vie »¹. Il ne s'agit donc pas d'un mouvement dans le sens d'une trajectoire entre deux sujets, mais d'un mouvement plutôt circulaire qui équivaut à une transformation. Cette transformation constitue le poème, qui correspond alors à une relation « transsubjective » : « il n'y a pas sujet d'écriture et sujet de lecture séparés, mais subjectivation réciproque et en cours » (COSNIER-LAFFAGE, 2019). Les témoins du corps dans le langage écrit sont le rythme, la prosodie (MESCHONNIC, 2005).

Ce processus à l'œuvre dans le poème, Meschonnic (2005) le qualifie de « sujet du poème ». La voix en est la manifestation, elle donne à entendre le sujet du poème. Nous voyons donc ici que poème et corps sont intimement liés, et que ce lien s'établit notamment dans la voix.

1.1.1.2. Enjeux des poèmes à l'école : soutenir les apprentissages et vivre-ensemble

Les poèmes, parce qu'ils sont du corps dans du langage, permettent de placer le langage au cœur de l'école. Les apprentissages scolaires étant tous sous-tendus par le langage, les poèmes seraient bénéfiques à tous les apprentissages (MARTIN, 2010). De plus, nous avons vu que le poème touchait avant tout à la question du sujet (au sens du « soi »). Ainsi, l'enjeu de la présence des poèmes à l'école est aussi de devenir sujet-élève, par le langage. Aussi Meschonnic déclare-t-il : « Le poème est le type d'activité qui réalise le mieux ce précepte d'être sujet en contenant les autres, en agissant sur eux, mais pas pour les soumettre à tel savoir, juste pour faire d'eux des sujets. » (2010). Nous retrouvons cette idée lorsque Martin affirme que le poème est le « moyen le plus fort, le plus rapide, le plus nécessaire à ce que chacun trouve sa voix » (2010). Nous l'avons vu, Siméon pense la poésie comme une « ouverture heureuse » (2013). La poésie permet l'émancipation, le développement de l'esprit critique (SIMEON, 2013). Pour autant, il ne s'agit pas que d'un enjeu individuel, mais aussi sociétal : les poèmes

¹ Cette définition dépasse en fait le cadre de la poésie dont il est question dans ce travail. Le poème tel qu'il est défini ici peut survenir dans des romans, des textes philosophiques (MESCHONNIC, 2010).

permettent d'apprendre à écouter, à s'entendre, à entrer en relation avec l'inconnu, à vivre-ensemble (MARTIN, 2010). Meschonnic rejoint la pensée de Martin et Siméon, en affirmant qu'avec les poèmes, les enfants peuvent « apprendre aussi que les autres enfants sont des sujets ; ils ne seront petit à petit des sujets que s'ils se rendent compte qu'ils sont les autres, que les autres sont en nous. » (2010). Les poèmes relient les personnes et par là-même leur permettent de s'ériger comme sujet à part entière.

Par ailleurs, les recherches menées par Favriaud et Vinsonneau en 2010 ont montré que les poèmes peuvent favoriser l'apprentissage de la lecture et l'appropriation de la langue. Ils sont donc des alliés pour développer les compétences des élèves dans le domaine du langage. Leur fréquentation régulière et variée aide les élèves à concevoir la langue comme un objet. L'écart à la norme et la transgression que permet le poème peuvent favoriser la construction de la norme, dans le cadre de l'étude de la langue. Dans le champ de la compréhension en lecture, la polysémie revendiquée des poèmes et leur résistance offrent des possibilités d'enseigner la lecture littéraire (SIMEON, 2013).

A l'aune de ces enjeux, quelle place exactement est-il possible de donner aux poèmes en classe ?

1.1.2. La poésie à l'école : cadre institutionnel

La place d'un enseignement en classe dépend des instructions officielles de l'éducation nationale. Par conséquent, il convient d'abord d'interroger les programmes sur la question. Dans le programme 2020 de cycle 3, la poésie est assimilée à un genre littéraire que les élèves devraient être capables d'identifier en repérant ses « caractéristiques majeures » (MENJS, 2020). Néanmoins, il est précisé ensuite qu'il ne doit pas y avoir « d'acception stricte de genre » (MENJS, 2020). Cela fait de la poésie un genre particulier puisqu'échappant à une définition de contours. Jean-Pierre Siméon (1996) relate que la poésie a toujours eu un statut ambigu dans le champ de la littérature, ce qui transparaît également à l'école.

D'un point de vue historique, dans les programmes de 1995 la poésie était une discipline à part entière, complètement détachée de l'enseignement du français (TELLIER, 2018). Elle n'a été liée à ce domaine qu'à partir des programmes de 2002, où elle est restée assignée au sous-domaine de l'oral jusqu'en 2015 (TELLIER, 2018). La poésie bénéficie d'un fort ancrage à l'école primaire, notamment par la pratique de la récitation, par

l'utilisation du cahier de poésie, et par le choix même des corpus (MARTIN, 2010, SIMEON, 1996). Ces traditions dans la pratique des poèmes ont un rôle sécurisant pour la communauté éducative (TELLIER, 2008).

Alors que la poésie n'était explicitement mentionnée que dans les programmes de cycle 2 et 3 des programmes parus en 2020, la réévaluation du programme de cycle 1 en 2021 a introduit les poèmes dès l'école maternelle, aussi bien dans les domaines de l'oral que de l'écrit (MENJS, 2021). Pour les cycles 2 et 3, dans le domaine de l'oral, l'accent est mis sur les mises en voix des textes poétiques (MENJS, 2020). Dans ce contexte, les activités proposées permettent d'améliorer l'articulation, le débit, la diction, le volume, le souffle, le regard, la posture corporelle, la gestuelle. Les textes sont préparés en vue de leur lecture, les élèves sont amenés à justifier leurs choix de mise en voix et à partager leur réception en tant qu'auditeurs. Des enregistrements numériques peuvent être utilisés pour améliorer les prestations (MENJS, 2020).

Comme mentionné précédemment, dans les programmes, la poésie appartient désormais aussi au domaine de la littérature. En cycle 2, le poème relève des cinq à dix œuvres de la littérature patrimoniale ou de la littérature jeunesse qui doivent être étudiées par année scolaire (MENJS, 2020). En cycle 3, l'enseignement de la littérature est organisé selon de grandes entrées. Des poèmes sont impérativement étudiés avec l'entrée « imaginer, dire et célébrer le monde ». Il s'agit là d'étudier un recueil de poèmes ainsi que des poèmes variés (ou des contes étiologiques) d'époques et de cultures différentes. L'idée est de permettre aux élèves de comprendre que « le langage permet de dire le monde, d'exprimer la relation de l'homme à la nature, de rêver sur l'origine du monde » (MENJS, 2020). Deux autres entrées permettent d'aborder la poésie, sans que ce soit pour autant une obligation : « se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres » (étude de poèmes exprimant des sentiments personnels) et « la morale en question » (étude de poèmes exprimant un engagement) (MENJS, 2020). Par ces entrées, le poème peut être croisé avec des textes appartenant à des genres différents, ce qui constitue une nouveauté par rapport aux programmes de 2008 (TELLIER, 2018).

Le poème peut donc être abordé comme tout autre texte littéraire, à la différence qu'il s'agit plutôt de permettre aux élèves de « s'interroger sur la nature du langage poétique » (MENJS, 2020) plutôt que de définir les caractéristiques du genre. Pourtant, dans les classes, très peu de séquences sont dédiées au poème (TELLIER, 2018). Il semble que les

enseignants montrent des réserves quant à l'enseignement du poème dans le cadre de la didactique de la littérature (MARTIN, 2010).

1.1.3. La poésie à l'école : cadre pédagogique

Jean-Pierre SIMEON (1996) avance que les difficultés des enseignants à enseigner la poésie (autrement que par les moyens usuels énoncés antérieurement) relèvent de quatre principales barrières.

Premièrement, la poésie est impossible à définir, et le manque de savoirs objectivables entraîne le malaise chez les enseignants. Jean-Pierre SIMEON recommande de commencer par la lecture de poèmes plutôt que par un discours sur les poèmes, ce qui rejoint les propos de MARTIN (2010) : aller au concret, lire et faire lire des poèmes avant d'expliquer. Cela n'empêche pas toutefois de pouvoir repérer certaines caractéristiques dans les poèmes, sans en former une définition fermée et finie (SIMEON, 1996). Deuxièmement, la poésie est très souvent sacralisée. Ce phénomène est renforcé par le peu d'évolution des corpus de poèmes proposés en classe (SIMEON, 1996). Cette mystification offre peu de liberté et d'action possible avec les poèmes. Serge Martin (2010) propose « d'ouvrir les dispositifs », d'offrir une diversité de poèmes et d'auteurs, une diversité d'activités.

Troisièmement, Jean-Pierre Siméon mentionne une certaine opacité des poèmes ; ne pas saisir le sens d'un poème, et ne pas se sentir capable de le comprendre (et penser qu'il y a forcément *un* message à comprendre) est fréquemment un frein à la proposition de ce poème en classe. Le poème demande une acceptation de l'inconnu et de ce qui résiste (MARTIN, 2010). Frédérique Cosnier-Laffage conseille à ce propos de « relativiser le sens au profit de l'expérience » (2019).

Quatrièmement et dernièrement, la tradition a plutôt privilégié l'anthologie (comme l'illustre le cahier de poésie) au détriment du recueil (SIMEON, 1996). Or, ce n'est que par le recueil qu'il est possible de donner corps au langage d'un poète, un poème étant dans les faits rarement isolé (TELLIER, 2018). Aussi Serge MARTIN propose-t-il de toujours au minimum contextualiser un poème.

En agissant sur ces quatre éléments, l'enseignant peut déjà permettre une vie des poèmes au sein de la classe et de l'école. Même s'il reste la question de leur appropriation par les élèves...

1.2. L'appropriation d'œuvres littéraires : le cas du poème

1.2.1. L'appropriation du poème : cadre théorique

En tant que texte littéraire, le poème rejoint les théories de la réception. Il y a dans la lecture littéraire un engagement du lecteur. Gérard Langlade, professeur et chercheur en didactique de la littérature, a développé le concept de *lecture subjective*, qui correspond à une constante interaction entre le lecteur et le texte, et où le lecteur réagit à partir de ce qu'il est (sa culture, sa personnalité, son imaginaire) (2007). Le sujet tel qu'il se manifeste dans cette reconfiguration du soi est appelé *sujet-lecteur*. Elaboré lors de la lecture, le *sujet-lecteur* est dynamique et toujours reconfiguré au cours des questionnements qui se posent (LANGLADE, 2007). Ces questionnements peuvent être initiés et enrichis en classe par différents dispositifs visant à établir des relations : entre le lecteur et le poème, entre les poèmes, entre les lecteurs, au sein même du lecteur. Comme le dit Martin, « réfléchir c'est s'engager, s'approprier » (2010). Emery-Bruneau et Brunel (2016) rapprochent ce qui est à l'œuvre dans la lecture de poème et ce qui l'est dans la lecture de fictions. En effet, la lecture de poèmes activerait le même *processus narcissique* que la lecture de fictions, c'est-à-dire la recherche d'adéquation entre ce qui est lu et ce qui est vécu, ressenti, pensé dans le réel. Elle engage également un processus de *concrétisation imageante*, qui correspond à la constitution d'images mentales, ainsi qu'un processus de *cohérence mimétique*, lors de laquelle le lecteur recherche un sens possible en lien avec sa propre expérience. Enfin, la lecture de poèmes génère un processus *d'activation fantasmatique*, qui fait référence aux sentiments et émotions soulevés par la lecture du texte.

Malgré tout, le poème diffère quelque peu des autres textes littéraires. Son mode de compréhension et d'interprétation n'est pas totalement celui des textes narratifs (bien que les poèmes puissent être narratifs) (TELLIER, 2018). Pour Frédérique COSNIER-LAFFAGE (2019), le sujet convoqué est différent : il s'agit du *sujet du poème*, et non du *sujet-lecteur*. Dans la notion de *sujet du poème*, il n'y a pas deux pôles distincts mais une seule entité (COSNIER-LAFFAGE, 2019), la subjectivation est maximale. L'appropriation se trouve davantage du côté de la création que de la réception (COSNIER-LAFFAGE, 2019). D'après les accompagnements aux programmes, l'appropriation des poèmes à l'école primaire résiderait essentiellement dans la capacité

des élèves à incarner le texte : leur prêter leur corps et leur voix (TELLIER, 2018). Pour FAVRIAUD et VINSONNEAU, « en produisant des énoncés poétiques, en manipulant des poèmes, par la diction expérimentée et musiquée l'enfant accroît ses capacités de relations avec les poèmes » (2010).

1.2.2. L'appropriation des poèmes : pistes pédagogiques

1.2.2.1. Permettre l'appropriation des poèmes en cycle 2 et 3 : pratiques diversifiées et nourrissage

Pour permettre l'expérience la plus riche possible avec les poèmes², il convient d'organiser leur enseignement selon plusieurs modalités, familières des enseignants : des séquences, des rituels et des projets (MARTIN, 2010). Les séquences favorisent une rencontre plus authentique avec un livre de poèmes, les rituels permettent d'exercer régulièrement l'écoute, la voix, le corps, l'écriture ; le projet offre une ouverture plus large, plus vivante (MARTIN, 2010). Il semble opportun de créer dès le début de l'année un contexte fort en mettant des poèmes à disposition des élèves, en les lisant, en organisant un espace dédié dans la classe ou l'école (SIMEON, 1996). Les élèves s'emparent de ces dispositifs progressivement pour mettre en avant des œuvres de leur choix. Les activités orales et les activités de copie favorisent également l'appropriation des poèmes (MARTIN, 2010).

Dans le cadre d'une recherche, le groupe ALEP³ a défini quatre temps d'activité pour enseigner avec les poèmes : le nourrissage, l'amorçage de l'écriture, le dialogue réflexif, le passage de l'écriture individuelle à l'œuvre collective (FAVRIAUD & al. 2009). Il est ici question de production de poèmes, mais la démarche est constamment nourrie par des lectures donnant souvent elles-mêmes lieu à des débats interprétatifs. Il s'agit en fait de

² De nombreuses pistes d'activités avec les poèmes sont déclinées dans les accompagnements au programme.

³ Apprentissage de la Lecture Et Poésie : équipe en Midi-Pyrénées dirigée par Michel Favriaud qui travaille depuis 2002 sur l'apprentissage de la lecture en cycle 2 notamment par rapport à la poésie.

pouvoir s'appropriier des poèmes pour et par l'écriture. La mise en tension des poèmes lors d'échanges collectifs a une place importante pour engager les élèves dans le questionnement sur le langage poétique (MARTIN, 2010). Dans la recherche évoquée, les enseignants ont utilisé d'autres formes d'art pour permettre cette « appropriation subjective et imaginaire » : albums de littérature jeunesse, contes, arts visuels (photographie, peinture, etc.).

Quatre types d'expériences devraient être vécues à l'école autour des poèmes (SIMEON, 2013). Premièrement, les élèves peuvent dès le plus jeune âge écouter et dire des poèmes. Il s'agit ici d'aborder l'aspect oral – voire musical – de la poésie. Deuxièmement, les enseignants peuvent travailler avec leurs élèves la réception des poèmes, grâce aux nombreuses lectures et aux débats interprétatifs qui les suivent. L'enseignant veillera dans ce cas à permettre l'émergence de nombreuses interprétations. Associée à la lecture, l'écriture de textes poétiques par les élèves a toute sa place en classe. Troisièmement, les poèmes requièrent d'être observés, regardés. Leur forme (ou leur illustration) peut être pensée lors de la production. En effet, la forme des poèmes, les choix esthétiques et la mise en page font sens et déterminent une façon de dire. Dernièrement, les poèmes peuvent donner lieu à des activités de conservation et de valorisation : affichages divers et expositions, enregistrements sonores, réalisation d'anthologie personnelle, illustrations, ... Ces différentes expériences peuvent être proposées aux élèves dès le cycle 1 afin de permettre l'appropriation de poèmes par les élèves.

1.2.2.2.L'apport des pratiques artistiques dans l'appropriation des poèmes

D'après Virginie TELLIER (2018), « une voie a été ouverte » par le programme de 2015 permettant d'articuler arts et poésie. Plus largement, le champ de la littérature a rejoint celui des enseignements artistiques. Cela est particulièrement affirmé par l'introduction de l'histoire des arts dans le programme de 2008 (AHR, 2017), qui pourrait voir son prolongement dans la pratique des arts (TELLIER, 2018). Pour MARTIN, toutes les œuvres d'arts correspondent à des activités subjectives qui inventent des manières de vivre et de dire. Elles peuvent donc entrer en « résonance » avec les poèmes (2010). MARTIN envisage deux possibilités : faire des poèmes à partir d'autres œuvres (plastiques, musicales), ou faire des pratiques artistiques à partir des poèmes. Il propose dans ce cadre de revisiter le cahier de poésie. Pour Sylviane AHR (2017), « l'image est

l'expression de la rencontre entre un texte et un lecteur singulier ». Mais le poème peut aussi convoquer des sons, des rythmes qui pourraient être traduits dans la musique (MARTIN). Concernant le premier point (faire des poèmes à partir de l'art), il permettrait de « quitter le point de vue du lecteur pour prendre celui de l'auteur », auteur qui souvent « puise son inspiration » dans ses références artistiques, littéraires, et parfois son environnement pour écrire (BIAGIOLI, 2017).

Nous retrouvons dans la musique et les arts plastiques une certaine idée du geste, du corps en mouvement qui fait la particularité du poème. Gérard LANGLADE (2007) affirme que le mime, le dessin, l'association de pièces musicales et de sonorités permettent aux jeunes lecteurs de rendre compte de leur expérience de lecture.

Un autre champ artistique pourrait ici être convoqué : celui de la danse. La danse serait un moyen d'appropriation du poème, parce qu'elle permet de mieux en saisir l'aspect sonore, rythmique, de décloisonner l'intellect et la sensibilité, d'incarner le poème et donc d'en faire une expérience plus intime (LEBRAT, 2010). Louise Desbrusses, poétesse, explique que la danse a modifié son rapport à l'écriture, comme si le mouvement corps-langage avait été maximisé dans cette expérience (cité par COSNIER-LAFFAGE, 2019). Une expérimentation en classe a été menée associant danse et poème (LEBRAT, 2010). D'après les résultats observés, la danse pourrait permettre aux élèves de s'approprier le poème en élargissant la rencontre, de conscientiser la pluralité d'interprétations possibles et l'inachèvement du processus de formation du sujet du poème, et de se risquer plus facilement dans l'écriture après avoir pu s'engager dans la danse (LEBRAT, 2010).

L'art ne permet donc pas seulement de donner une idée de l'expérience du lecteur avec le poème d'une façon créative, il permet aussi d'élargir cette expérience.

1.3. La mise en voix de poèmes

1.3.1. La mise en voix : cadre théorique

1.3.1.1. La voix comme instrument pour se relier à soi et aux autres

Meschonnic écrit que « la voix est du corps qui sort du corps et passe à un autre corps » (2005). Dans la même idée, Martin fait allusion à un « passage de voix » (2008). La voix peut être une manifestation de l'expérience sensible du poète lue et actualisée par son lecteur. Cette expérience sensible (donc incarnée) peut être réactualisée par l'auditeur du

lecteur (à voix haute) du poème du poète. Toujours selon Meschonnic (2005), l'oralité correspond au sujet du poème qui se manifeste à notre perception. Le texte traverse son lecteur qui le transforme et se transforme dans le même temps. La voix témoigne de ce mouvement intérieur (DHEUR, 2017). La lecture à voix haute donne à voir à travers le son une certaine expérience sensible, qui est donc subjective. En lisant à haute voix, le lecteur de poème redonne corps au texte qu'il donne à entendre. D'après les travaux de Dheur (2017), la voix permettrait de réunifier le corps et l'esprit.

La voix est affaire de partage : pour que l'auditeur puisse s'en saisir, il doit exister un sens commun donné aux sons émis (DHEUR, 2017). Par conséquent, l'auditoire a un rôle non négligeable dans la lecture à voix haute. Selon Sonia Dheur, le lecteur convoque « le silence de l'autre » qui devient un « espace de résonance » au « contact de la voix » (2017, p.14). Maria Victoria Reyzabal (1994) met, elle aussi, en exergue le pouvoir de l'auditeur dans le processus créatif de la mise en voix.

Les travaux d'Emery-Bruneau et Brunel (2016), eux même fondés sur ceux de Zumthor, développent la notion de performance liée à la mise en voix de textes poétiques. La performance, telle qu'ils la définissent, repose sur le double processus de transmission et perception, qui ont lieu simultanément. Ils déclinent ainsi cinq dimensions essentielles à la performance : le performeur, avec sa voix, son corps ; l'auditeur par ses réactions ; l'auditeur par ses perceptions ; l'espace, qui est « déterminé » ; le temps, qui est « éphémère » et « immédiat ». D'ailleurs, les différents processus à l'œuvre dans la lecture littéraire peuvent aussi avoir lieu chez l'auditeur. Ces éléments confirment ce qui a été proposé précédemment, à savoir l'importance du corps et de la voix du lecteur et l'importance de l'auditeur dans la réalisation de la mise en voix, activité créatrice.

1.3.1.2. La lecture à voix haute : un objet d'enseignement à part entière

La lecture à voix haute est « écriture qui se voit et s'écoute ». Elle permet d'approfondir l'interprétation des textes (REYZABAL, 1994). Mais qu'est-ce que la lecture à voix haute ? Pour Edmond BEAUME (1987), la lecture à voix haute est à distinguer de la lecture orale. Lors de la lecture orale, le lecteur décode d'abord les signes qu'il voit, puis il comprend. La lecture à voix haute est un phénomène plus complexe, avec une double lecture : le lecteur lit d'abord pour lui-même très rapidement, il recherche du sens (compréhension), puis il oralise ce qui est écrit en prenant en compte sa compréhension.

Il y a donc trois opérations lors de la lecture à voix haute, qui se succèdent tout en se chevauchant : la *lecture silencieuse* lors de laquelle le lecteur cherche du sens ; la *diction* à proprement parler, où ce qui est lu et compris est dit ; la *rétroaction*, qui permet au lecteur de prendre en compte l'effet produit pour réajuster sa lecture. Nous voyons donc la complexité de cette activité, qui requiert un apprentissage spécifique.

Pour ce qui est relatif à notre objet d'étude, il existe deux situations de lecture à voix haute : pour soi, et pour autrui (BEAUME, 1987). En poésie, la lecture à voix haute pour soi peut permettre d'apprécier davantage les sonorités, les rythmes, les respirations proposées par la poétique du texte. Lors d'une lecture pour autrui, l'auditeur n'a en principe pas le texte sous les yeux. Dans le cas inverse, quel intérêt à écouter, quel intérêt à dire ? L'autre est dans une posture d'attente, de réception active.

Dès lors, comment enseigner la lecture à voix haute de poèmes ?

1.3.2. La mise en voix de poèmes : cadre pédagogique

En ce qui concerne la lecture à voix haute en général, Beaume (1987) recommande de diversifier les situations, de proposer des activités de lecture à voix haute aussi bien pour soi que pour les autres, et surtout de travailler indépendamment sur les trois opérations décrites antérieurement. Les élèves doivent d'abord prendre conscience de ces trois processus pour pouvoir progresser spécifiquement sur chacun, et en comprendre la nécessité. Pour la première opération, l'objectif est de les amener à augmenter leur vitesse de lecture silencieuse, et à être plus mobiles dans leurs mouvements oculaires entre le texte et l'auditoire, grâce à des exercices d'entraînement. Pour la deuxième opération, l'objectif est de les conduire à dire de façon intelligible. Nous retrouvons donc ici des activités centrées sur l'articulation, le volume de la voix, le débit, la prosodie, les pauses. Dans ce cadre, le rôle des auditeurs est prépondérant par les retours (bienveillants) qu'ils peuvent émettre. Il est alors possible de leur proposer des critères d'évaluation pour étayer leurs propos. Concernant la troisième opération, elle découle de la rétroaction de l'auditoire. L'enseignant accompagne alors l'élève pour réajuster sa diction. Beaume (1987) propose également de prolonger ces pistes de progression par un travail sur la posture corporelle et la respiration.

Enfin, la lecture à voix haute est une lecture qui se prépare (REYZABAL, 1994). Lors de la lecture, une première interprétation a lieu, provisoire. Elle permet de dire le texte. Le

fait d'oraliser le texte (mais aussi de l'entendre) modifie cette interprétation première pour l'approfondir, l'ouvrir.

Dans le cadre plus spécifique de la poésie, Jean-Pierre Siméon (2012) distingue différentes compétences nécessaires à la mise en voix, qui peuvent faire obstacle et doivent par conséquent être travaillées en amont. Parmi ces compétences, nous retrouvons la capacité à s'exprimer face à un public, sous-tendue par l'aisance ressentie dans son corps et la confiance en soi. Arrive ensuite la faculté à incarner un texte par son corps, avec justesse : sans trop en faire, mais sans rester figé. La mise en voix requiert également une maîtrise du souffle, de sa respiration abdominale, pour parvenir à la faire coïncider avec le texte. La voix est en elle-même déjà complexe à travailler, à moduler. L'articulation est un élément important, notamment dans la lecture de poèmes où elle peut s'avérer difficile. Elle est liée à la lecture, la lecture de poèmes pouvant être laborieuse du fait de leur écart à la norme langagière. Enfin, l'intonation et la tonalité peuvent aussi faire l'objet d'un apprentissage préparatoire à la mise en voix.

Jean-Pierre Siméon (2013), conseille de travailler la mise en voix de poèmes par des jeux vocaux où il est possible de faire varier différentes composantes de la voix (intensité et débit par exemple). Cela peut être relié aux propositions de Beaume sur la deuxième opération. Siméon (2013) propose d'accompagner les lectures à voix haute avec le corps (gestes, déplacements) et des sons (bruitages, musique). Ces jeux vocaux peuvent se réaliser à plusieurs, en écho, en chœur ou en dialogue. Par ailleurs, la mise en voix peut d'abord être réalisée sans public, afin de réduire la difficulté affective (Siméon, 2012). Maria-Victoria Reyزابال (1994), quant à elle, incite à utiliser les enregistrements vocaux pour les faire comparer par les élèves. Siméon (2013) encourage par ailleurs les enseignants à faire écouter aux élèves des lectures des poètes eux-mêmes. Cette pluralité de lectures, et donc d'interprétations, peut aider les élèves à aller plus loin dans ce que le poème a à leur offrir.

2. Problématisation et question de recherche

Nous avons donc vu que l'on pouvait s'intéresser davantage à une didactique du poème qu'à une didactique de la poésie. Dans ce cadre, nos recherches théoriques montrent que le corps a une place prépondérante. En effet, rappelons que le poète inscrit dans son poème son expérience du réel par le langage. Le lecteur peut s'emparer de cette empreinte

qui résonne à l'intérieur de lui. Il la reconfigure pour vivre à son tour une expérience singulière du réel, par laquelle il est lui-même reconfiguré. C'est ce que les chercheurs ont appelé le *sujet du poème*. Cette activité du lecteur de poème est fondamentalement créatrice et subjective, ce qui nous l'avons vu la distingue quelque peu du phénomène à l'œuvre chez le lecteur de fictions. L'expérience est ainsi médiatisée par le langage, dont la voix en est la manifestation. Nos lectures ont par ailleurs montré que la lecture à voix haute permet de mieux appréhender la poétique du poème. D'une part, la voix donnerait à voir la subjectivation que le lecteur a fait du poème ; d'autre part, la mise en voix du poème par le lecteur lui permettrait d'en approfondir la réception. Néanmoins, l'auditeur n'est pas en reste ; en recevant le poème lu à haute voix, il peut lui aussi s'en emparer pour convoquer le sujet du poème. Il participe à l'action créatrice, en reflétant sa réception sur le lecteur, teintée de sa coloration singulière. Le sujet du poème est donc dynamique et infini. Il est totalement singulier, mais touche à l'universel dans la mesure où il se joue dans l'expérience humaine. Il a lieu dans la relation. En ce sens, la lecture, l'écoute et l'écriture de poèmes permet aux élèves de devenir sujets au sein de la société. Comme Jean-Pierre Siméon le précise, il ne faudrait donc pas hésiter, en tant qu'enseignant, à proposer une variété de poèmes aux élèves, à ne pas craindre leur grande résistance, qui constitue leur essence. Pourtant, nous l'avons vu, les enseignants auraient tendance à choisir leurs poèmes dans un corpus restreint qui « fait école », et à laisser de côté les poèmes dont ils ne parviennent pas à saisir un sens, au risque parfois de proposer des poèmes plus pauvres qui limitent la richesse de l'expérience. Nous avons également noté qu'il serait bienvenu de proposer des poèmes issus d'un même recueil, car cela permettrait d'entrer davantage dans la poétique propre à l'auteur. Avec les poèmes, nous pouvons accueillir une pluralité d'interprétations. Pour favoriser cela, de nombreuses activités avec les poèmes peuvent être proposées aux élèves. Si, d'après les chercheurs, les enseignants pratiquent encore largement la récitation et l'illustration dans leur classe, nombreux sont ceux qui proposent aujourd'hui des activités de mise en voix. Ceci est en lien avec les instructions officielles qui privilégient les mises en voix de poèmes. Cependant, pour les didacticiens, la lecture à voix haute est une activité complexe qui se prépare. Enfin, dans les programmes, la poésie est rattachée au champ de la littérature. La réception de l'œuvre par les élèves est essentielle. Nous pouvons donc questionner la place qui est donnée à la réception de poèmes dans les classes.

L'ensemble de nos lectures nous amène à interroger la place de la mise en voix dans la réception des poèmes, et par conséquent dans l'émergence du sujet du poème chez les élèves. Il nous a paru judicieux d'axer notre travail sur des élèves déjà lecteurs, donc plutôt en cycle 3. Cette problématique nous amène à la question de recherche suivante : dans quelle mesure la mise en voix de poèmes peut-elle favoriser l'émergence du sujet du poème chez les élèves de cycle 3 ?

Nous cherchons donc à comprendre comment les élèves peuvent s'approprier un poème par un travail de lecture à voix haute, et comment la lecture à voix haute peut faire émerger le sujet du poème chez les lecteurs comme chez les auditeurs.

3. Méthodologie de recherche

3.1. Hypothèses de recherche

Notre recherche a pour objectif de valider, de nuancer ou d'invalider les hypothèses énoncées ci-après.

Premièrement, nous émettons l'hypothèse que le travail de mise en voix d'un poème lu par un élève lui permet de s'approprier ce poème, au sens de pouvoir en avoir une interprétation personnelle qui serait l'émergence du sujet du poème.

Deuxièmement, nous faisons l'hypothèse que la réception d'un poème mis en voix permet à l'élève auditeur de s'approprier le poème, et par conséquent de convoquer lui aussi le sujet du poème.

Troisièmement, nous avançons l'hypothèse que la mise en voix d'un poème lu par un élève montre l'interprétation qu'en a fait cet élève ; autrement dit, que la voix de l'élève lors de la mise en voix est la manifestation d'une émergence du sujet du poème, le cas échéant.

3.2. Ingénierie didactique

Afin de vérifier nos hypothèses de recherche, nous avons conçu une séquence didactique nous permettant de recueillir les données nécessaires. Pour cela, nous avons pris appui sur le cadre institutionnel ainsi que sur les éléments pédagogiques mis en relief par le cadre théorique. La séquence conçue cible la compétence du programme 2020 de

l'enseignement du français « *parler en prenant en compte son auditoire : utiliser des techniques de mise en voix des textes littéraires* » (MENJS, 2020). Elle est pensée sur quatre séances, pour entrer dans la mise en voix, approfondir le travail de mise en voix et préparer le texte lu à voix haute. La séquence étant courte et visant l'appropriation des textes transmis, les mêmes poèmes servent de supports du début à la fin de la séquence. Nous avons fait le choix de mettre en voix les poèmes par la lecture à voix haute (et non par la récitation du texte mémorisé). Le travail sur la voix consiste essentiellement en des jeux vocaux permettant de varier différents paramètres de la voix (volume, vitesse, hauteur) ou de composer la lecture (lectures en écho, en relai, en chœur, silences). Une séance est prévue pour préparer le texte et l'annoter en vue de la lecture à voix haute. Une place est donnée à la réception, en favorisant l'écoute et le retour des élèves-auditeurs au sein de petits groupes de travail ou du groupe classe. La séquence aboutit aux propositions finales de mise en voix des poèmes.

3.3. Contexte de recherche

La recherche est menée dans une classe de cycle 3, durant la cinquième période de l'année. En effet, la séquence portant sur la mise en voix de textes lus et non sur l'apprentissage de la lecture, nous souhaitons la mener auprès d'élèves déjà lecteurs. La classe comprend 21 élèves, avec un double niveau cours-moyen première année et deuxième année. Elle est située en zone rurale. Sur les périodes précédentes, les élèves ont déjà travaillé le langage oral avec l'enseignante, autour d'exposés. Ils ont donc pu acquérir des compétences pour s'exprimer à l'oral, en travaillant notamment sur le volume de la voix, le regard, la posture, l'articulation, le débit. Ils ont également l'habitude de s'exprimer devant un auditoire. Cependant, ils n'ont pas pratiqué de mise en voix de textes littéraires et ont très peu fréquenté de poèmes (deux depuis le début de l'année scolaire). La lecture est automatisée pour la plupart d'entre eux. D'après l'enseignante, il y a une dynamique très positive dans la classe. Lors de la mise en œuvre de la séquence, l'enseignante reste présente mais en retrait.

3.4. Choix du corpus

Dans la mesure où nous avons pris le parti de proposer une séquence plutôt que des rituels ou un projet autour des poèmes, nous décidons d'axer le corpus sur un seul auteur. Comme nous l'avons vu précédemment, cela permet d'entrer davantage dans l'univers de l'auteur et d'en appréhender la poétique. Notre choix se porte sur le poète Ghérasim Luca, pour plusieurs raisons que nous allons préciser. La première raison tient dans la poétique propre à cet auteur, dans laquelle il existe un lien très riche corps-écriture-oralité. Sa poésie est profondément incarnée et vivante, grâce aux sonorités et rythmes intimement liés aux mots, à leur enchaînement, à leur mise en page, aux blancs. La lecture à voix haute de ses poèmes révèle d'autant plus cette spécificité, elle paraît même nécessaire. Les poèmes de Ghérasim Luca sont résistants, ce qui pourrait constituer une difficulté, mais qui peut aussi permettre de se défaire de la recherche absolue d'un sens dans le texte écrit pour se laisser aller à l'expérience qu'en offre la lecture. Mais d'autres éléments viennent conforter ce choix. Ghérasim Luca est un auteur du XXe siècle, il peut être contextualisé par les élèves de CM2⁴. En outre, il n'est pas parmi les auteurs les plus fréquemment proposés aux élèves, ce qui permet d'apporter une référence culturelle peut-être nouvelle et différente. Pour autant, il s'agit d'un auteur majeur de la littérature française du XXe siècle dans le champ de la poésie. L'amour, la mort, l'absurde sont des thématiques importantes de ses poèmes, dont les élèves peuvent s'emparer tant elles sont universelles. Nous optons pour un nombre restreint de poèmes tout en laissant un choix aux élèves. Nous souhaitons en effet utiliser le choix du poème comme possible point de départ à l'appropriation, et offrir une réelle écoute pour les élèves n'ayant pas le texte lu sous les yeux. Nous nous arrêtons sur le choix de trois poèmes, pour faciliter l'organisation de la classe lors des séances, et pour obtenir plusieurs propositions de mise en voix pour un même poème. Nous choisissons des poèmes relativement courts, qui comportent relativement peu de vocabulaire possiblement inconnu des élèves, en évitant les références culturelles non accessibles à la majorité des élèves. Nous veillons aussi à offrir des poèmes qui ne soient pas inconvenants pour des enfants de 10 à 11 ans sur le

⁴ Le troisième thème du programme d'histoire de CM2 aborde le XXe siècle, les deux guerres mondiales et la construction européenne. (MENJS, 2020)

plan affectif. Finalement, nous retenons pour notre travail de recherche trois poèmes de Ghérasim Luca, soit *La Paupière philosophale*, poème issu du recueil *Le Chant de la carpe* (1973), ainsi que *Les Cris vains* et *Konos* (premier poème de l'ensemble *Sisyphé géomètre*), tous deux extraits du recueil *Paralipomènes* (1976). La mise en forme des textes est conservée. Nous nous questionnons sur le potentiel de ces poèmes à déstabiliser les élèves, par la quasi-absence de ponctuation noire, par la mise en page et la place du blanc, par l'effort d'articulation qu'en requiert la lecture à voix haute, par la présence de nombreuses assonances et allitérations, et par leur opacité.

3.5. Méthodologie de recueil de données

3.5.1. Données recueillies

Différents types de données sont recueillies lors de cette recherche. Elles sont essentiellement de type qualitatif, ce qui nous semble plus adéquat pour vérifier nos hypothèses. Nous recherchons des données signifiant l'interprétation du poème par les élèves, et donc une possible émergence du sujet du poème, chez l'élève lecteur comme chez l'élève auditeur.

Nous récoltons d'une part des signes d'interprétation des poèmes dans les mises en voix, tels que des variations de certains paramètres de la voix (volume, vitesse, hauteur), des choix de composition (en relais, chorale, en écho) ou des gestes. D'autre part, nous relevons des signes d'interprétation des poèmes dans le discours de l'élève. Pour cela, nous nous fondons sur les recherches d'Emery-Bruneau et Brunel (2016). Nous cherchons donc des éléments montrant l'activation du *processus narcissique* de l'élève (liens établis entre le poème et le vécu ou les pensées), du *processus de concrétisation imageante* (existence d'images mentales), du *processus de cohérence mimétique* (expression d'un sens donné au poème, selon une expérience singulière), ou encore du *processus d'activation fantasmatique* (expression de sentiments ou émotions survenues lors de la lecture ou de l'écoute).

3.5.2. Modalités du recueil et de transcription des données

Afin d'obtenir ces données, nous utilisons des enregistrements audio d'entretiens individuels semi-directifs menés avec des élèves. Nous réalisons également des

enregistrements audio des productions orales des élèves, à savoir des mises en voix de la dernière séance. Pour finir, nous collectons les productions écrites des élèves, c'est-à-dire les textes annotés pour la mise en voix finale (annexe J).

Dans le but de pouvoir mener une analyse comparative, nous recueillons des données en début de séquence puis en fin de séquence.

Les entretiens étant menés auprès d'enfants et pendant le temps de classe, ils sont d'une durée relativement courte.

Les premiers entretiens semi-directifs ont lieu à la fin de la première séance. Nous les nommons « série 1 ». Chaque élève est interviewé individuellement, à l'aide d'un guide d'entretien (annexe C). Nous leur demandons par exemple « Qu'est-ce qui a fait que tu aies choisi ce poème plutôt que les autres ? », « Pour toi, de quoi parle ce poème, à quoi te fait-il penser, que te fait-il ressentir ? ». Ces questions et relances ont pour objectifs d'apprécier quelle(s) perception(s) ont les élèves des poèmes avant leur travail de mise en voix, et de déceler des premiers éléments d'interprétations, s'il y a lieu.

Lors de la quatrième séance, nous enregistrons les mises en voix de ces élèves et nous photocopions leur texte annoté. Le recueil de ces productions permet la recherche de signes d'interprétation du poème dans la voix et dans les choix de mise en voix.

Au terme de la séquence, nous menons les seconds entretiens auprès des élèves, interviewés individuellement, à l'aide du guide d'entretien (annexe C). Nous nommons ces entretiens « série 2 ». Les questions diffèrent quelque peu et portent en grande partie sur le poème lu. Elles visent à amener les élèves à préciser et justifier leurs choix de mise en voix et à exprimer l'effet produit (selon eux). Elles ont également pour but de rechercher des éléments signifiants leur appropriation des poèmes au terme du travail de mise en voix (par exemple : « Y a-t-il des images, des sons, des odeurs qui te viennent en tête en lisant ce poème ? Si oui, lesquelles ? A ton avis, pourquoi as-tu ces images ? »). Une autre part de ces questions porte sur les poèmes entendus, telles que « Y a-t-il des images, des pensées, des souvenirs, ou des émotions qui sont venues ? A ton avis, qu'est-ce qui a convoqué ces images/émotions/pensées/souvenirs ? » et « De quoi parle ce poème selon toi ? ». Nous cherchons ici à mettre en évidence une éventuelle appropriation des poèmes en tant qu'élève auditeur.

Un contrat de communication est établi avant chaque entretien.

Les enregistrements des entretiens individuels sont retranscrits intégralement à l'écrit (annexe F pour la série 1 et H pour la série 2).

L'ensemble des documents est anonymisé.

3.5.3. Population ciblée et échantillon

Comme précisé précédemment, la population ciblée correspond à des élèves de cycle trois, niveau cours moyen première et deuxième année, lecteurs. Pour des raisons de temps et d'organisation, nous ne pouvons recueillir les données qu'auprès de cinq élèves de la classe. Les élèves sont choisis sur la base du volontariat, au sein des deux niveaux. Nous désignons également les élèves selon le poème choisi, pour que les trois poèmes puissent être représentés dans les données recueillies. Afin de préserver l'anonymat, nous nommons les élèves A, B, C, D et E. Les élèves A, B et E sont en CM2, les élèves C et D sont en CM1. Les élèves A et D ont choisi le poème *La Paupière philosophale*. Les élèves B et C ont choisi le poème *Les Cris vains*. L'élève E a choisi le poème *Konos*.

Nous pouvons regrouper les informations concernant notre échantillon dans le tableau suivant :

Élève	Niveau	Poème
A	CM2	<i>La Paupière philosophale</i>
B	CM2	<i>Les Cris vains</i>
C	CM1	<i>Les Cris vains</i>
D	CM1	<i>La Paupière philosophale</i>
E	CM2	<i>Konos</i>

Tableau 1. Échantillon de population choisi pour le recueil de données.

3.6. Méthodologie d'analyse des données recueillies

3.6.1. Méthode d'analyse de contenu des entretiens d'une même série

Nous analysons les transcriptions des entretiens sous le prisme de nos hypothèses de recherche. Pour ce faire, nous nous aidons d'une grille d'analyse des entretiens (annexe D). Nous prenons pour critères d'analyse les indices d'appropriation d'un texte littéraire développés par Emery-Bruneau et Brunel (2016) rappelés précédemment. Pour chaque

critère et observables associés, nous relevons dans le discours de l'élève les éléments significatifs. Lorsque cela est possible, nous mettons en lien ces indices d'appropriation avec les éléments du poème explicitement soulevés par l'élève. Nous distinguons les éléments d'appropriation du poème en tant que lecteur et en tant qu'auditeur. Nous faisons le choix d'utiliser la même grille d'analyse pour les deux séries d'entretiens, afin de gagner en lisibilité pour l'analyse comparative entre les deux séries.

Chaque entretien est d'abord analysé individuellement au moyen de cette grille. Dans un second temps, les grilles d'analyse d'une même série sont croisées et comparées afin d'obtenir une analyse globale du contenu des entretiens de cette même série. Nous cherchons dans ce cas les convergences et divergences pour chaque critère, avec une analyse quantitative.

3.6.2. Méthode d'analyse des productions orales et écrites

Pour analyser les productions orales, nous avons décidé d'utiliser une grille d'analyse reprenant les différents paramètres de la voix ou modalités de composition travaillés lors de la séquence (annexe E). Nous avons donc pour critères d'analyse la hauteur, le volume, la vitesse, la tonalité (nous entendons par-là l'émotion), les silences, et la composition. Pour chaque critère, nous développons plusieurs observables. Nous procédons selon une analyse binaire présence/absence des différents observables dans les productions orales. Lorsque cela est possible, nous précisons les parties du texte concernées. Nous prévoyons l'ajout d'éléments observés non anticipés mais pouvant être intéressants pour notre étude. L'analyse des productions écrites vient en appui de celle des productions orales. Nous avons donc prévu une colonne pour notifier si ce qui est entendu lors de la mise en voix a été préparé sur le texte (existence d'une adéquation entre production orale et production écrite), ce qui relèverait d'un élément prémédité de la part de l'élève. Nous signalons également la présence de choix de mise en voix annotés sur le texte mais non perçus lors de la performance. La mise en voix pouvant être intimidante, ce dernier point permet d'étayer nos analyses. En effet, nous envisageons que certains élèves pourraient avoir des intentions de mise en voix sans parvenir à les performer.

3.6.3. Méthode d'analyse croisée entre les deux méthodes de recueil de données

Nous croisons les analyses des deux types de données (entretiens et productions) pour rechercher s'il peut y avoir une corrélation entre les résultats obtenus. Cette partie de l'analyse de notre recherche est plus aléatoire. Il semble en effet plus difficile d'organiser l'analyse *a priori*. Pour chaque élève, nous comparons les résultats du deuxième entretien avec ceux des productions, soit les éléments de son discours concernant le poème par rapport à ses choix de mise en voix (performés et/ou écrits). Nous tentons d'observer s'il y a cohérence ou non entre les deux.

3.6.4. Méthode d'analyse comparative de contenu des entretiens avant et après le travail de mise en voix

Tous les entretiens sont analysés selon la méthode décrite dans la partie concernée. Les analyses des deux entretiens d'un même élève sont comparées (série 1 et série 2). Nous cherchons ici l'évolution du discours pour chaque critère de la grille d'analyse, le cas échéant. Nous procédons de même pour chaque élève de l'échantillon. Enfin, nous comparons les analyses globales des deux séries d'entretiens selon un principe similaire. Nous apporterons dans ce cas une analyse quantitative sur l'échantillon (par exemple, « chez deux élèves sur cinq, nous pouvons admettre l'apparition d'images mentales à la suite du travail de mise en voix du poème »).

4. Résultats

4.1. Interprétation des poèmes par les élèves avant les mises en voix

L'élève A (voir annexe F, p. 86-87) est occasionnellement lectrice de poésie. Elle perçoit la poésie comme un texte narratif court, qui comporte des rimes. Concernant le poème qu'elle a choisi (*La Paupière philosophe*), elle remarque et apprécie la langue utilisée par le poète, notamment dans les jeux sur les sonorités, donc plutôt pour son aspect oral. Elle fait ainsi référence aux allitérations, assonances et paronomases que contient le texte (1.38) :

« oui ! ben « peau fine » « paupière finale » ! »

Nous pouvons noter la construction d'une image mentale évoquée par la lecture de certains mots, ce qui pourrait correspondre à un processus de concrétisation imageante (l.20 à 24) :

EA : ben juste quand je lis le premier il est dans un champ avec des fleurs

C : d'accord / qu'est-ce qui te fait penser à un champ de fleurs ?

EA : ben euh (lis le texte) « bien au-delà » « l'eau ailée »

C : d'accord / et l'eau ailée te fait penser à un champ de fleurs ?

EA : oui et aussi eum à un ruisseau

D'après la méthodologie développée, nous pouvons donc dire qu'il existe déjà une forme d'appropriation du poème chez cette élève. Elle s'empare de la poétique de l'auteur (ici l'usage de la langue, en particulier dans son aspect oral) et associe des mots à des images issues de son vécu personnel ou de sa connaissance du monde.

L'élève B (voir annexe F, p. 87-88) connaît de la poésie essentiellement les fables de La Fontaine. Elle perçoit dans les poèmes une utilisation peu ordinaire de la langue, ainsi que leur résistance. Pour elle, le poète écrit pour partager une vision, une expérience du monde (L.31 à 34) :

« c'est des gens comme un écrivain il écrit ce qu'il voit [...] je trouve que parfois la poésie [...] c'est un peu compliqué il y a des mots [...] bizarres et la formation des phrases aussi / la poésie c'est juste un texte / un petit texte qui explique ce qu'on voit ce qu'on pense ce qu'on vit »

Comme l'élève A, l'élève B est sensible à la poétique spécifique de l'auteur, en particulier pour son aspect oral. Elle évoque ainsi les répétitions de mots et le jeu de mot contenu dans le titre (*Les Cris Vains*, qu'elle entend comme « l'écrivain ») (L.20-21-22) :

« c'est *Les Cris vains* et ça me fait penser à l'écrivain / l'écrivain qui écrit un livre / en fait c'est un jeu de mots et ça j'aime bien les jeux de mots »

Elle met en avant l'absurde de l'énoncé du poème (l.11-12) :

« je comprends par exemple qu'ils disent qu'ils disent rien même s'ils disent quelque chose / ils disent qu'ils ne font rien / [...] ce qu'ils font c'est qu'ils font rien »

La locution « même si » indique la perception d'une contradiction. L'élève reprend également la formulation de l'auteur pour montrer le paradoxe « ce qu'ils font c'est qu'ils

font rien ». Sa double lecture du titre du poème paraît induire une fusion entre narrateur et auteur du poème. L'écrivain (donc l'auteur) devient alors celui qui crie vainement :

« la poésie pour moi en fait c'est des gens comme un écrivain il écrit ce qu'il voit »
(L.30)

« en fait là je l'ai pris sous forme d'un écrivain [...] il essaie d'expliquer ce qu'il fait ce qu'il dit alors qu'il ne fait rien il dit rien » (L.37-38)

« il essaie d'expliquer [...] ce qu'il dit un peu dans son texte » (L.42)

Nous pourrions y définir un processus de cohérence mimétique. L'élève fait fi de l'emploi de la première personne du pluriel par l'auteur. Nous pouvons d'ailleurs noter le processus de concrétisation imageante lié à cette interprétation (l.42 à 49) :

« je vois une personne qui essaie d'expliquer à plusieurs personnes devant lui / une mini foule un peu [...] je vois l'image d'une personne par exemple sur une estrade avec une foule en face de tous assis sur des chaises »

Conjointement à cela, il se pourrait qu'un processus d'activation fantasmatique soit ici à l'œuvre (l.47-49) :

« et puis il commence à s'énerver en disant oui moi je fais ça et vous comprenez pas / et les gens en train de se questionner qu'est-ce qui se passe »

Notons l'emploi de la première personne du singulier, l'élève se met dans le rôle de l'auteur/narrateur. Après une seule lecture, cette élève montre déjà une grande appropriation du poème de Ghérasim Luca qu'elle a choisi, avec différents processus d'interprétation qui semblent être à l'œuvre. Enfin, l'élève B exprime une certaine difficulté à s'exprimer sur le poème.

Étudions maintenant l'entretien mené auprès de l'élève C (annexe F, p.88-89). Cet élève perçoit la poésie comme un art qui passe par la langue, très ouvert (l.32) :

« c'est quelque chose un peu d'art quand tu écris »

« tu peux raconter plein de choses ».

Il n'est pas lecteur de poème mais dit pratiquer l'écriture poétique. Tout comme ses prédécesseuses, l'élève C apprécie en particulier la poétique de l'auteur pour son oralité (l.2 et 8) :

« il y avait des rimes » ; « c'est rigolo ! »

Nous retrouvons là aussi l'initiation de différents processus d'interprétation. L'élève se représente mentalement un individu qui s'exprime (processus de concrétisation imageante) (1.11) :

« c'est quelqu'un qui parle »

Pour lui, le sens du poème serait lié aux secrets (1.3) :

« ça explique un peu garder des secrets et tout »

Ceci est lié à une association qu'il fait entre la proposition « personne à qui pouvoir dire » et l'idée qu'il se fait d'un secret. Cette allusion au secret pourrait aussi être une manifestation d'un processus d'activation fantasmatique, l'élève développant par la suite sur cette thématique :

« c'est un gros secret qu'il veut dire mais il a pas envie » (1.23)

« je me demandais c'est si ça faisait longtemps qu'il le gardait et il arrivait plus à le retenir / il voulait le dire » (1.25)

« il voulait pas le dévoiler » (1.28)

Au regard de ces éléments, nous pouvons admettre un début d'interprétation du poème chez l'élève C.

L'élève D (annexe F, p. 89-90) dit être lectrice de poème, et vit dans une famille où les poèmes semblent circuler. Pour elle, la poésie est associée à la liberté d'expression (1.35-36) :

« les poètes [...] j'ai l'impression qu'ils sont libres en fait / de dire ce qu'ils pensent »

Elle exprime un plaisir des mots contenus dans le poème qu'elle a choisi (*La Paupière philosophale*), parce qu'ils lui sont inconnus ou qu'il s'agit de néologismes.

« j'aime bien « mi-métamoi et mi-métatoi » (1.9)

« je l'aime bien parce que c'est des mots qu'on utilise pas trop / enfin que moi j'utilise pas » (1.48-49)

Elle perçoit une résistance du poème, mais qui est source de plaisir plus qu'elle ne représente un frein (1.11-12) :

« j'aime bien parce que j'ai l'impression que ça veut dire quelque chose mais plus loin que ça l'est »

Du côté de l'interprétation, nous pouvons relever la présence d'images mentales liées à divers groupes nominaux :

« un monde [...] où y a que de l'herbe » (à propos de « mi-métamoi » et « mi-métatoi », l.15-16)

« j'ai l'impression que mythe c'est un animal » (à propos de « mythes dormants », l.24)

« comme si on sortait de la Terre et qu'on allait sur Vénus ou Saturne » (à propos de « haute île en air », l.31)

L'élève établit également des liens avec des lectures antérieures (l.14) :

« il y a pas longtemps j'ai lu une histoire »

Elle donne aussi ses impressions, qui relèvent en réalité de questionnements soulevés par la lecture du poème :

« j'ai l'impression que ça mène à un monde mais je sais pas trop » (à propos de « mi-métamoi » et « mi-métatoi », l.15)

« haute île en air j'ai l'impression que ça mène à autre chose [...] comme si on sortait de la Terre et qu'on allait sur Vénus ou Saturne je crois » (à propos de « haute île en air » l. 28 à 31)

Nous pouvons donc là aussi convenir de la présence de premiers éléments d'interprétation du poème par l'élève, après une seule lecture. Pour finir, l'élève D, à l'instar de l'élève B, ressent une certaine difficulté à exprimer sa pensée lors de l'entretien (l.14) :

« je sais pas trop comment expliquer »

Quant à l'élève E (annexe F, p. 90-91), il n'est pas lecteur de poèmes. Pour lui, la poésie correspond à du langage oral (là où certains élèves précédents, comme l'élève B, concevaient un texte, un écrit) (l.29) :

L.29 « c'est de l'oral ! »

L'élève a perçu une utilisation particulière du langage dans le poème qu'il a choisi (*KONOS*), notamment la répétition effrénée du mot « angoisse » et de ses dérivés (l.4) :

« il y a presque que des trucs avec angoissé angoissant »

Il existe chez l'élève D un processus de concrétisation imageante, dans la mesure où il semble se représenter un triangle rectangle. Il est probable qu'il fasse pour cela appel aux connaissances mathématiques acquises dans sa scolarité (l.21 à 23):

« un triangle rectangle par contre ça me fait penser à un triangle rectangle / je regarde un triangle rectangle angoissé »

En synthèse des résultats des premiers entretiens, nous relevons chez les cinq élèves interrogés une sensibilité particulière au langage utilisé par l'auteur, essentiellement pour son aspect oral : jeu sur les sons, répétitions de mots sont cités par quatre élèves sur cinq. Le jeu sur les mots a également interpellé les élèves, puisque trois élèves l'ont évoqué comme source de plaisir ayant orienté leur choix (néologismes, jeu de mot, dérivations d'un même mot). Finalement, tous les élèves interrogés ont mis en avant cet aspect des poèmes de Ghérasim Luca. Ils en ont été amusés, ils y ont trouvé du plaisir. Nous pouvons donc penser que la poétique de cet auteur a été pour eux une voie d'accès aux poèmes.

Il ressort également de ces premiers entretiens que les cinq élèves ont manifesté un processus de concrétisation imageante, signe d'une interprétation des textes. De même, les cinq élèves paraissent rechercher du sens ou former des images en se référant à leurs connaissances du monde, à leurs connaissances scolaires, à leur expérience, et peut-être à leurs préoccupations du moment.

Toutefois, les éléments d'interprétation relevés dans les entretiens restent assez hétérogènes selon les élèves. L'élève B, par exemple, montre déjà de nombreux éléments, tandis que l'élève E en a peu développés lors de l'entretien.

4.2. Interprétation des poèmes par les élèves à la suite des mises en voix

4.2.1. Éléments d'interprétation relevés dans la production orale et écrite

Les élèves A et D ayant réalisé la même production, nous traitons ensemble les données pour ces deux élèves (annexe J p. 173-174 et 176-177, annexe K p.187 à 195). A l'audition, nous distinguons nettement une lecture en trois parties, avec une symétrie (similarité des parties une et trois). Nous avons une première partie qui part du titre jusqu'aux deux points (*La paupière philosophale*, p.2 « un métapeu de métatout : »), et une dernière partie à partir de « faux/défi/défaut/fou » jusqu'à la fin du poème (*La Paupière philosophale*, p.3) (voir annexe B, p. 74 à 76). La première et la dernière partie sont lues en chœur, à un volume plus fort, un rythme plus rapide, et peu de reprises de souffle. La partie centrale est lue en relais, et par contraste semble plus lente, avec un volume inférieur et des silences bien plus marqués. Cette lecture donne une impression très dynamisante dès le départ, suivie d'un temps d'apaisement, avant de repartir de plus belle jusqu'à l'éclatement final du dernier mot (« philosophale »), que les élèves

accentuent. Cette reprise de la lecture chorale est intensifiée par une lecture extrêmement fluide du complexe « faux/défi/défaut/fou », ce qui donne à entendre l'allitération ; de plus, ce début de troisième partie est nourri par une excellente lecture en relais du paragraphe qui précède « Tout est foutu/touffu/fétu », où chaque mot est appuyé, mettant là encore en valeur l'assonance et l'allitération ; cela offre comme un avant-goût à l'explosion finale. La deuxième partie, quant à elle, correspond à l'arrivée des deux points. Les lignes qui les suivent n'ont pas de majuscule, se terminent toutes trois par un point de suspension, et sont séparées les unes aux autres par un saut de ligne. Le ralentissement proposé par les élèves donne à entendre ces espaces et ces points de suspension. Nous remarquons globalement une adéquation entre les annotations sur le texte et la lecture. Les élèves se sont amusés à varier le ton, le volume, le rythme, les modalités de lecture. Certains effets prévus par les élèves ne sont pas perceptibles, notamment les différentes tonalités. Nous en distinguons deux (dynamique, calme) au lieu de quatre (triste, joyeux, agressif, apeuré).

Concernant la performance de l'élève B (annexe K, p.180 à 187), nous notons tout d'abord une grande similarité entre les annotations du texte et ce qui est entendu lors de la lecture. Les notes prises sur le texte montrent une division du poème (voir annexe J, p.175). Le poème est scindé en deux grandes parties par un trait qui surplombe le titre (le titre venant percuter le poème en son milieu, entre le premier et le deuxième paragraphe). A l'oral, cela se manifeste par un silence marqué. La partie supérieure (premier paragraphe) est elle-même divisée en trois sous-parties à peu près égales, chacune lue de façon différente. La partie inférieure est divisée en quatre sous-parties, elles aussi lues chacune différemment. Le deuxième paragraphe du poème regroupe trois sous-parties. La quatrième sous-partie est constituée par le dernier paragraphe, elle suit donc le saut de ligne. Les élèves ont ainsi pris en compte les deux blancs dans l'organisation de leur mise en voix. Nous remarquons aussi que le mot « continuellement » vient à deux reprises clôturer une sous-partie, ce qui le met en exergue oralement. De la même façon que cet adverbe vient rythmer le texte, il vient ponctuer la lecture. Du fait de sa signification, il confère au poème un effet de langueur. Par leur choix de découpage, les élèves ont aussi mis en lumière le mot « personne », qui introduit au total quatre sous-parties selon leur division du texte. Cela renforce l'impression de solitude vécue par le locuteur. Outre cela, les parties semblent également tenir compte de la syntaxe, aucune proposition relative

n'étant détachée de sa principale. Au reste, les choix de vitesse de lecture proposent à l'auditeur un effet intéressant. En effet, l'auditeur perçoit une accélération sur la première partie du poème, qui l'embarque dans le flot tourmenté de paroles, avant de ralentir sur la deuxième partie, las. Enfin, la dernière ligne est vraiment mise en relief, aussi bien à l'écrit (elle est entourée) qu'à l'oral. Les élèves la lise haut et fort, et le dernier mot, « rien », est cassant ; introduit par la locution « c'est-à-dire », il vient réduire à néant tout le discours.

Dans le cas de l'élève C (annexe K, p. 196 à 202), il existe une grande différence entre les éléments perceptibles dans la voix et ceux déterminés par le groupe en amont. Les élèves n'ont fait que des choix de composition (respectivement chœur, relais, écho), alors que nous entendons aussi des différences de vitesse, des tonalités en « question-réponse », des silences et coupures. Les choix de composition varient à chaque nouveau paragraphe, ce qui donne à entendre la structure du poème en trois paragraphes. Le titre donné aux auditeurs par l'élève C est « Les écrivains » (au lieu de « Les Cris vains »). Cela traduit probablement la perception du jeu de mot, mais notons que l'élève utilise ici le pluriel, comme s'il allait parler des écrivains dans leur ensemble. La lecture chorale met en évidence une première partie, constituée donc par le premier paragraphe. L'auditeur y entend quatre phrases, séparées par une respiration. L'adverbe « continuellement » est rattaché aux quatre première lignes (il semble inclus dans la relative « que nous nous disons » qui précise le mot « rien ») ; il aurait pu être lié à la proposition suivante (« nous nous le disons »), mais ça n'a pas été le choix des élèves. A l'instar du groupe de l'élève B, ces élèves semblent avoir pris en compte les propositions subordonnées (qui n'introduisent jamais de phrase entendue à l'oral alors qu'elles introduisent à plusieurs reprises des lignes dans le texte). Les phrases constituées par les élèves commencent ainsi par les pronoms « personne » ou « nous » (qui sont les deux seuls pronoms introductifs d'une ligne de ce paragraphe). Le choix d'une lecture chorale donne à l'auditeur l'impression qu'un groupe indistinct de personnes s'expriment. La lecture est fluide, les deux voix sont parfaitement audibles et à l'unisson. Bien que les pauses ne soient pas notées sur la production écrite, les élèves reprennent systématiquement leur souffle en même temps. Si l'on prend en compte la sémantique du texte, cela peut donner l'impression d'une masse, d'un « corps » (en tant qu'ensemble de personnes exerçant la même fonction : le corps « écrivain »). Ce corps ne proteste pas, le ton est neutre,

l'impression donnée est plutôt celle d'une déclaration publique. Le chœur attire l'attention des auditeurs, il force l'écoute. Le passage entre le premier et le deuxième paragraphe rompt davantage la lecture que celui entre le deuxième et le troisième paragraphe. Cela est lié au passage de deux à une seule voix. Ce choix participe à faire entendre la forme du texte, qui rappelons-le est en quelque sorte coupé en deux par son titre à cet endroit. La lecture en relais ressemble ici à un dialogue, en questions-réponses. Cet effet repose sur un contraste en deux manières de lire : une lecture fluide et rapide, contre une lecture saccadée et lente. L'intérêt de la lecture en relais et de l'écho est de donner à entendre les retours à la ligne (donc les différentes lignes). De ce corps écrivain, les voix autrefois à l'unisson se séparent, chaque individu s'exprime et prend sa place d'une manière singulière. Les voix se complètent, soutenues par le texte. Enfin, dernier paragraphe, seul un individu porte la parole. Il conclut, soutenu par ses pairs (répétition du dernier mot lors de l'écho).

Le groupe de l'élève E (annexe K, p.203 à 208) a également proposé une lecture plutôt conforme à ce qui avait été préparé, avec des effets de variation de volume et de vitesse à chaque paragraphe. Les élèves de ce groupe ont eux aussi travaillé à partir de la forme du poème, ici trois paragraphes mis chacun en valeur par un trait. Sur leur texte (voir annexe J), un trait englobant la totalité du poème lui donne son unité, titre compris. Ces éléments s'entendent dans la mise en voix, avec des choix de vitesse et de volume de lecture qui varient à chaque paragraphe, dans le sens d'une décélération et d'une baisse de volume sur l'ensemble du poème. Ces choix donnent l'impression d'une course effrénée qui s'essouffle et s'épuise. Les silences ont toute leur place, bien marqués, sans pourtant avoir été prévus. La mise en voix en contient quatre : un après le titre, un entre chaque paragraphe, et un silence final. En dehors des silences, la lecture, entièrement chorale, est plutôt rapide et ininterrompue, notamment lors du premier paragraphe. Il n'y a aucune reprise de souffle audible. Les élèves sont désynchronisés et lisent de façon très différente, ce qui donne parfois l'impression d'une lecture en canon, qui ne laisse pour répit que les silences. Une élève du groupe a une voix plutôt basse, monocorde, et articule peu, induisant un bourdonnement en arrière-plan. L'élève E monte la voix à chaque fin de ligne, comme si chacune était une interrogation. Les accents ainsi produits rythment la lecture, systématiquement sur les mots « angoisse », « angoissé », « angoissante ». Cet effet, non voulu, donne aussi à entendre les lignes. Avec les effets de lecture et les silences,

la forme du texte devient transparente pour l'auditeur qui prête un peu l'oreille. L'oralisation du poème fait ressortir l'allitération en [s] (« angoisse », « angoissant », « angoissé », « surface », « se déplace », « passant », « espace », « fixe », « sommet », « génératrice », « directrice »). Ce son est ici assez crissant, et le fait qu'il soit porté par le champ lexical de la géométrie n'est pas pour aider. L'impression donnée par une telle lecture est celle d'une cacophonie tout à fait oppressante, soutenue par le texte. L'auditeur en vient à espérer les silences pour enfin reprendre de l'air. Mais, puisque le rythme ralentit, la fin ne vient que trop lentement ; l'auditeur s'engourdit mot après mot, envahi par une angoisse glaciale.

Pour résumer les résultats des productions orales, nous remarquons que les quatre groupes se sont appuyés sur la structure du texte dans leurs choix de mise en voix, variant les effets et ajoutant des pauses selon la forme, les paragraphes, les sauts de ligne. Cela permet à l'auditeur de se représenter la forme du texte, et constitue une certaine appropriation. Les variations de vitesse, de composition et de volume préparés en amont sont généralement audibles lors du passage à l'oral. Les effets de tonalité sont plus aléatoires. Les pauses sont très peu annotées sur les textes, alors qu'elles sont bien présentes lors des lectures. Nous admettons aussi des effets entendus mais non volontaires, qui pour certains se sont révélés être fort intéressants pour l'auditeur (la cacophonie de la mise en voix proposée par le groupe de l'élève E par exemple). L'oralisation met en valeur les jeux sur les sons, très présents dans la poétique de l'auteur. Cela permet d'approfondir l'expérience du poème. Si les élèves ont largement donné à voir la mise en forme des textes, la syntaxe et la sémantique ne sont pas en reste ; ces deux aspects ont bien été pris en compte dans les choix de mise en voix.

4.2.2. Éléments d'interprétation relevés dans le discours de l'élève

4.2.2.1. Interprétation des poèmes en tant que lecteur

L'élève A (annexe H, p. 105 à 109) dit ne pas être satisfaite de sa mise en voix, principalement pour une raison esthétique :

« moi j'ai pas aimé » (1.2) ; « quand on devait être en chœur on n'était pas en chœur et c'était pas joli » (1.5)

L'exercice de la mise en voix a été difficile pour elle, par crainte d'un jugement extérieur négatif (l.106 à 112) :

« C : comment tu as vécu le fait de le lire devant les autres ?

EA : le stress

C : du stress

EA : et euh ben j'avais peur

C : peur de quoi ?

EA : ben j'avais peur ben que ça se passe pas bien ou que beh que ben qu'on se moque et tout ça »

Les choix de mise en voix sont justifiés par des critères esthétiques (« pour faire joli » (l.9) ; « oui c'était beau » (l.15)), pragmatiques (« c'est moi qui l'ai dit qu'on allait pas faire en canon / c'était trop dur / et qu'on y arrivait pas quand c'était sur un petit paragraphe du coup c'était trop dur d'aller en canon (l.21 à 23)), et typographiques (à propos de la lecture en relais : « parce que là on était trois donc trois paragraphes et ils sont courts / enfin trois vers (l.43-44)). Certains choix ne trouvent pas de justification (l.52 à 56 par exemple, le choix de donner une tonalité plus agressive à un paragraphe précis ne peut être justifié par l'élève). D'autres éléments relevés dans la mise en voix semblent ne pas être intentionnels :

« mais je sais pas / c'est là qu'on voulait faire canon à la base mais on a fait en chœur (à propos de la lecture très rapide de « faux/défi/défaut/fou », l.68-69)

« non c'est pas voulu » (à propos de la fin lue à volume plus élevé, l.71)

L'élève a conscience de certains effets produits, notamment l'effet de ralenti créé par le passage en relais :

« oui mais ici / là c'était rapide et en colère / mais ici c'était euh c'était plus associé à rapide et là en relai ça aurait pas fait le même effet que là » (le chercheur désigne le paragraphe « L'effet est fête / faute hâte / écho et cause » et demande à l'élève pourquoi le groupe n'a pas également choisi une lecture en relai pour ces trois vers-là, l.46-47)

L'élève A s'appuie sur ses connaissances lexicales et ses connaissances du monde (le corps humain) pour donner du sens au poème (l.84 à 91) :

« C : d'accord / qu'est-ce que c'est la paupière philosophale ? qu'est-ce qui aurait un rapport avec la paupière philosophale ?

EA : ben la paupière

C : la paupière de l'œil ?

EA : oui

C : donc pour toi c'est un texte qui pourrait parler de l'œil ou quelque chose en lien avec l'œil ?

EA : oui

Elle opère des liens sémantiques (1.98 à 102) :

« “mythe dormant” par contre ça peut avoir un rapport avec la paupière philosophale parce que “ mythe ” “ dormant ” ben tu dors [...] tu fermes les yeux »

Nous pourrions ici envisager la présence d'une image mentale. Pour l'élève, il n'y a pas de corrélation entre le contenu du poème et son titre (à l'exception du dernier mot, « philosophale ») (1.81 à 83) :

« en fait je trouve que tout ce qui est dans le texte ça a aucun rapport avec la paupière philosophale / sauf à la fin mais sinon je trouve que ça a aucun rapport avec la paupière philosophale »

Elle dit aussi dans un premier temps que le poème ne lui évoque rien (voir 1.72 à 79). Pourtant, au cours de l'entretien, elle développe les éléments d'interprétation cités précédemment, et associe même le titre avec des fragments du poème (1.99 à 102) :

« “mythe dormant” par contre ça peut avoir un rapport avec la paupière philosophale parce que “mythe ” “dormant ” ben tu dors [...] tu fermes les yeux »

Sur ce dernier point, nous émettons les hypothèses suivantes :

- Les questions posées n'amènent pas directement les éléments de réponse, elles sont trop abruptes, trop vagues ou trop ouvertes
- L'élève n'a pas conscience de son appropriation du poème
- L'élève pense que le chercheur attend d'autres éléments de réponses (par exemple un sens donné au poème qui serait plus construit ou plus hégémonique), n'ose pas donner ses réponses de peur d'être jugée
- L'entretien permet à l'élève de s'approprier davantage le poème

L'hypothèse selon laquelle l'entretien permet à l'élève d'approfondir son appropriation peut être étayée par le passage suivant (1.95 à 102) :

« C : de quoi ça parle d'autre du coup si ça ne parle pas de ça ?

EA : ben « mythes dormants » ou « touffu fêtu » je sais pas / j'arrive pas à savoir ce que ça veut dire

C : d'accord / est-ce qu'il y a d'autres choses que

EA : ben « mythe dormant » par contre ça peut avoir un rapport avec la paupière philosophale parce que « mythe » « dormant » ben tu dors

C : oui

EA : tu fermes les yeux »

Nous voyons ici qu'en premier lieu l'élève affirme ne pas parvenir à trouver de sens. Elle parvient toutefois à développer son propos. Elle coupe la parole au chercheur, ce qui peut signifier qu'elle réfléchit tandis que le chercheur reprend la parole, puis trouve de nouveaux éléments et revient sur sa première réponse (« par contre »). Le chercheur conduit l'élève à préciser son propos, et donc sa réflexion, en validant la réponse sans poser de nouvelle question (« oui »). Il se peut aussi qu'au cours de l'entretien l'élève se sente plus à l'aise. Elle ose donc davantage apporter des éléments qui l'engagent plus en tant que sujet.

A l'inverse de l'élève A, l'élève B (annexe H, p. 109 à 114) paraît avoir eu une expérience agréable de sa performance :

« et puis ça me fait penser à des gens qui ont du mal à lire donc comme ça du coup tu peux leur apprendre à lire / ça j'adore faire ça » (l. 24 à 26)

« que X répétait en même temps que moi le dernier mot ça j'aimais bien / aussi j'ai bien aimé quand j'ai fait le bégaiement j'ai trouvé ça cool » (l. 3 à 5)

Elle aussi évoque des choix de mise en voix reposant sur des critères esthétiques (l.15 « ça pourrait faire joli » ; l.17-18 « le chœur ça fait joli » ; l.24 « ça fait un peu joli » ; l.38 « je trouvais que le chœur c'était joli »). En outre, il semblerait que l'aspect comique ait guidé ses choix (l.26-27 « ça fait un robot c'est drôle / je trouve ça drôle d'écouter un robot parler »). Avec son groupe, cette élève a sélectionné divers effets de mise en voix parmi ceux expérimentés au cours de la séquence (l. 11 à 14) :

« j'ai pensé qu'il fallait bien jouer avec tout un peu ce qu'on avait appris par exemple lent fort ou rapide et bas / après j'ai voulu qu'on fasse un peu de bégaiement parce que je trouvais que ça pourrait faire bien »

D'après cet extrait, nous pouvons supposer un certain effet de contrat (« j'ai pensé qu'il fallait »). Là encore, certains éléments de la mise en voix ne sont pas anticipés, conscients,

ou intentionnels (l.62 à 67, à propos du silence au milieu du poème) :

« oui bah j'ai ptêtre fait une pause pour reprendre mon souffle et voir ce que je devais lire / sûrement [...] on aurait pu très bien faire là en plein milieu ça je sais pas »

Autre fait notable, la mise en voix est conçue de façon structurée, avec le souci d'une certaine symétrie (l. 30-31) :

« moi j'ai choisi un peu le bégaiement par rapport au chœur en fait / j'avais dit oui le bégaiement ça serait pas mal si on faisait à peu près la même chose »

En ce qui concerne l'interprétation, nous trouvons de nombreux indices de processus de concrétisation imageante. Cette élève semble se représenter un micro-trottoir, où Ghérasim Luca est questionné par une personne anonyme sur son expérience d'écrivain :

« c'est Gherasim Luca [...] c'est quelqu'un qui est écrivain » « qui essaie de dire qu'ils ne disent rien, qu'ils ne font rien [...] ils essaient d'expliquer [...] ils expliquent un peu ce que c'est d'être un écrivain en fait » (l.92 à 96)

« des gens par exemple dans la rue qui demandent “ c'est quoi être écrivain ? “ ils savent pas ce que c'est donc ils demandent / et puis lui il explique du coup qu'ils disent rien » (l.97-99)

Pour produire cette image, il est possible qu'elle s'appuie sur ses propres connaissances, par exemple sur l'image de Ghérasim Luca, vue lors de la diffusion d'une vidéo en classe. De la même façon, elle pourrait penser aux émissions télévisées, dans lesquelles les journalistes utilisent le micro-trottoir pour interroger les gens ; ou encore à ces émissions où une célébrité est interviewée pour raconter son expérience. Nous relevons également des indices de processus de cohérence mimétique. Par exemple, selon l'élève, ce poème est pour les narrateurs une tentative d'explication (l.72-73) :

« ils essayaient de dire quelque chose mais ils disent qu'ils ne disent rien et ils disent qu'ils ne font *que* ne rien faire »

L'ajout du verbe « essayer » peut montrer que, pour l'élève B, « ils » ne parviennent pas forcément à atteindre leur objectif, en dépit de leurs tentatives. Relevant la répétition de certains mots, l'élève ajoute qu'elle « aime bien [répéter] plusieurs fois le mot [...] **en essayant d'expliquer quelque chose** » (l.76-77). Il y a donc bien d'après elle une tentative d'explication de la part des narrateurs (« ils »), auxquels elle s'identifie,

puisque'elle plaque son propre fonctionnement à celui des narrateurs. Pour elle, l'objectif de se faire entendre ou comprendre n'est pas vraiment atteint (l.114 « ya personne qui écoute ce qu'il a dire »). L'élève remarque d'ailleurs le jeu de mot que contient le titre « Les Cris vains ». Il est possible que, pour elle, ce titre exprime en lui-même le sens du poème, ou du moins qu'il ait influé sur son interprétation du poème. Par ailleurs, nous relevons une confusion entre narrateur et auteur (l.92 « c'est Gherasim Luca [...] c'est quelqu'un qui est écrivain »). Le narrateur est dans ce cas écrivain. Il s'agit très probablement de l'auteur, qui s'exprime dans son poème (l.92 à 95) :

« c'est quelqu'un qui est écrivain [...] qui essaie de dire qu'ils ne disent rien, qu'ils ne font rien [...] ils essaient d'expliquer [...] ils expliquent un peu ce que c'est d'être un écrivain en fait »

De plus, ce narrateur est à la fois singulier et pluriel. Il représente « les écrivains ». Pour l'élève, ce poème semble être un moyen pour le ou les écrivains (et pour Ghérasim Luca) de faire comprendre ce que c'est que d'être écrivain (l.97-99) :

« des gens par exemple dans la rue qui demandent “ c'est quoi être écrivain ? “ ils savent pas ce que c'est donc ils demandent / et puis lui il explique du coup qu'ils disent rien »

Ajoutons qu'il est possible de comprendre dans le discours de l'élève B que l'auteur-narrateur-écrivain affirme qu'il ne dit rien sous-entendant qu'il ne dit rien *oralement*. Par conséquent, il dit des choses ; mais il les dit par la voie du poème, qui rappelons-le pour cette élève est avant tout un texte écrit (l.114-115 « lui il essaie d'expliquer en fait qu'il dit rien / en fait il les écrit mais il le dit pas »). L'élève ne dit pas à quoi le pronom « les » fait référence. Pour terminer avec l'interprétation de l'élève B, il semble que la dernière ligne du poème soit spéciale (l.43 à 44) :

« la dernière phrase parce que ça marque la fin du poème et c'est pas comme là tu lis cette phrase ouai c'est le milieu du poème et que ya rien de spécial ».

Cette dernière ligne « marque de la fin », elle clôture. La locution « c'est-à-dire » initie la reformulation d'un énoncé, celui tenu tout au long du poème, et qui est finalement reformulé abruptement en « rien ».

Tout comme l'élève B, l'élève C (annexe H, p.118 à 123) est satisfait de sa performance (« j'ai trouvé que c'était bien » (l.2) ; « ce poème ? ben c'est une réussite » (l.74)). Il mesure cependant la difficulté de l'exercice (« j'ai trouvé un peu difficile comment j'ai

été étonné comment on a fait pour rester / pour quand le chant en chœur / j'ai étonné on a bien réussi » (l. 2 à 4)). Les choix de mise en voix ont été l'objet d'une discussion collective :

« on s'est proposé des choses et on s'est décidé » (l.5-6)

« elle a dit oui X et après j'ai proposé le deuxième paragraphe qu'on parlait en robot mais ça a pas trop / X était pas d'accord / donc du coup on a j'ai proposé si on fait une phrase puis elle l'autre / elle a été d'accord » (l.8 à 11)

Les élèves de ce groupe ont testé leurs choix avant de les valider et de réajuster :

« après chaque paragraphe on a essayé et ça allait ça allait et on trouvait que ça allait bien dans l'ensemble » (l.46-47)

« quand on s'était entraînés donc j'ai demandé à X de lire un peu plus haut parce que par exemple elle parlait comme ça (baisse la voix) » (l.56-57)

A l'instar du groupe de l'élève B, ce groupe a sélectionné des modalités de lecture parmi celles expérimentées lors de la séquence (« on a voulu mélanger un peu les façons de lire un texte » (l.13-14)). Ils ne se sont d'ailleurs pas écartés des exemples qui avaient pu être donnés (l.69-72) :

« C : ce que je veux dire c'est pourquoi ne répéter que le dernier mot de chaque ligne

EC : oui / ben c'était comme tu nous as dit l'écho / la dernière fois

C : d'accord / c'est parce qu'on avait donné ça comme exemple

EC : oui »

De même, l'élève C s'est appuyé sur la forme du texte pour faire des choix de mise en voix. Ainsi, ils ont changé de modalité de lecture à chaque paragraphe :

«EC : [...] pour arriver à lire [...] on a préféré de faire un paragraphe [...] en chœur puis après relai puis après écho

C : d'accord / oui donc c'est le fait qu'il y ait une séparation en paragraphes

EC : oui chaque paragraphe on voulait faire un autre euh »

Il ne semble pas y avoir de raison particulière à ce qu'ils aient associé telle modalité de lecture à tel paragraphe, dans la mesure où l'élève peut envisager d'intervenir les modalités (l. 16-17) :

« C : et pourquoi ne pas avoir commencé par le relai et continué par le chœur ?
EC : ça pouvait être bien mais / après j'ai essayé tout directement / j'ai pas pensé
»

Encore une fois, certains effets entendus ne sont ni intentionnels ni conscients :

« non c'était pas fait exprès non » (à propos de lecture rapide et sans respirations du premier paragraphe ,l.41)

(à propos de la lecture de cet élève plus lente et saccadée sur le deuxième paragraphe, le chercheur demande à l'élève si cette différence de lecture était volontaire) : « non » (l.53)

Notons que le poème a cheminé dans l'esprit de l'élève entre le début et la fin de la séquence, et ce en dehors du temps scolaire :

« non mais après je me suis dit non des fois je vais dans ma chambre et je repense au poème et je changeais d'avis » (l.109-110)

Dans l'interprétation de l'élève, c'est l'auteur qui parle à travers son poème. L'auteur est narrateur, de la même façon que pour l'élève B qui a choisi le même poème (l.76-79) :

« EC :[...]il a rien à dire quoi mais il dit quand même des choses

C : c'est qui « il » ?

EC : euh Ghérasim Luca là »

L'élève produit une image mentale de l'auteur, notamment à partir de l'extrait vidéo projeté en classe :

« je l'imagine un peu comme la vidéo » (l.92)

« moi je l'imaginai un peu comme ça mais un peu plus jeune » (l.94- 95)

Pour ce qui est de l'élève D (annexe H, p. 114 à 119), elle rejoint plutôt l'élève A - avec laquelle elle a travaillé - dans son appréciation de sa mise en voix. En effet, elle n'est pas tout à fait satisfaite de sa performance au regard de celle des autres :

« j'avais l'impression que c'était que du chœur en fait / parce que j'ai l'impression que comparé aux autres j'ai l'impression qu'on a tout le temps fait la même chose
» (l.2 à 4)

« c'est difficile de faire le poème devant les autres / parce que tu trouves que les autres c'est génial et ben moi j'ai pas trop aimé comme nous on l'a fait / donc ça a été un peu dur du coup » (l.157-159)

Elle aurait souhaité diversifier davantage sa lecture :

« je pense que ça manquait par exemple de colère / de tristesse et d'un peu de robot je pense » (1.4 – 5)

« c'était mieux que nous parce que nous si on avait mis comme euh déjà il y aurait eu moins de cœur / j'ai l'impression qu'on avait fait que du cœur » (1.65-67)

Comme l'élève C, elle trouve la lecture chorale difficile (1.23-25) :

« moi j'ai proposé le début en cœur mais en fait j'avais pas remarqué / j'avais pas encore compris que c'est quand même compliqué de d'un coup commencer en cœur parce qu'on n'a pas déjà un rythme et tout donc j'avais pas réfléchi »

Nous pouvons remarquer que, contrairement au groupe de l'élève C, ce groupe ne semble pas avoir testé tous ses choix de mise en voix avant de présenter leur lecture à la classe. Certaines modalités ont quand même été essayées avant d'être abandonnées (1.72-73) :

« on voulait faire en canon mais euh personne y arrivait à part moi un peu des fois et des fois pas / du coup on n'y arrivait pas donc on a fait autre chose donc on a fait cœur »

Ces élèves ont coopéré lors de la préparation de la mise en voix, similairement au groupe de l'élève C (1.20-21) :

“ euh on s'est trouvées d'accord / c'était souvent moi qui disait « je vais lire ça » mais après elles disaient « moi j'aurais bien aimé qu'on fasse ça »”

A l'identique des deux autres groupes, le groupe des élèves A et D a sélectionné des effets de lecture parmi ceux expérimentés lors de la séquence, sans envisager de les explorer autrement (1.56-58) :

« on voulait pas faire / comme tu disais sur Konos / répéter la fin / parce que c'était pas trop possible / parce qu'on était trois et normalement il en faut deux pour le faire »

Ici, l'adverbe « normalement » laisse penser que, pour l'élève, il y avait une prescription de la part de l'enseignante. Une fois de plus, certains choix de mise en voix ne peuvent être justifiés (« je sais pas trop pourquoi on a choisi de faire colère tristesse » (1.8)). Par contre, nous retrouvons comme chez l'élève B une certaine conception de la mise en voix qui nécessiterait de mettre en valeur la fin :

« on voulait un peu de joie à la fin / si parce qu'on avait l'impression que la fin il fallait faire plus fort et plus joyeux » (1.8 à 10)

« j'avais l'impression que ça voulait dire / ben comme si c'était la fin quoi » (l.12-13)

Comme d'autres groupes, ce groupe-là a été attentif à la forme du texte (« trois lignes et c'était trois ben c'était trois choses donc du coup on a voulu faire un relai » (l.48-49)). Il a aussi pris en compte la ponctuation (l.51-53) :

« là je pense que c'est parce qu'il y a deux points alors c'est comme si il y avait une liste avec trois ingrédients et du coup les trois ingrédients c'était chacune qui les disaient ».

Du côté de l'interprétation, il semblerait que l'élève D fonctionne avec les impressions et sensations soulevées par certains mots, particulièrement lorsqu'elle n'en connaît pas le sens. Ainsi, elle associe le mot « philosophale » aux notions de paix et de liberté, qui feraient suite à un état de guerre (état lié au mot « fatale ») :

« la paupière philosophale j'ai l'impression que c'est comme si c'était une gloire en fait comme si c'était la fin de la guerre par exemple et qu'on a gagné donc on est heureux » (l.89-91)

« euh il y a pas trop de lien mais philosophale ça me / j'imagine la paix quoi » (l.93)

« la paix et la liberté aussi / et en même temps je sais pas trop ce que ça veut dire donc j'imagine un peu des mots quand je sais pas ce que ça veut dire » (l.95-96)

« « fatale » j'ai l'impression que c'est horrible » (l.130)

Elle utilise ici ses connaissances lexicales, et possiblement sa culture par référence à l'expression « porter le coup fatal ». Nous remarquons la présence d'une image mentale liée à ces mêmes lignes (l.108 à 110) :

« on a l'impression que c'est Ghérasim Luca quand on l'a vu faire son / un autre poème / j'avais l'impression que c'était lui ben qui levait la main en l'air et qui disait « on a gagné » quoi »

Cette élève aussi est influencée par la vidéo projetée lors d'une précédente séance, montrant l'auteur en train de lire son poème *Passionnement*. Il est également fort possible que la présentation succincte du contexte historique de la vie de cet auteur ait pu influencer l'interprétation de l'élève. Nous pouvons noter des processus d'interprétation similaires pour le groupe nominal « mythes dormants » (l.126- 128) :

« « mythes » j'avais l'impression que c'était un animal et que c'était un animal qui dormait / mais en fait je sais pas trop qu'est-ce que c'est comme animal mais j'ai l'impression que c'est comme une otarie ou / une otarie quoi »

Nous pouvons émettre l'hypothèse d'une corrélation entre la volonté de l'élève de mettre en voix le dernier paragraphe sur une tonalité joyeuse, forte, marquant la fin du poème, et son interprétation du poème comme une ode à la paix et à la liberté à l'issue d'une guerre (elle visualise l'auteur faire un signe de victoire). Nous avons par ailleurs relevé des éléments identifiables à une recette de cuisine. En effet, les élèves de ce groupe ont comme « picoré » dans les effets explorés en classe, ajoutant un peu de « tristesse » par-ci comme on ajouterait du sel (« pour faire un peu plus léger on mettait un peu de tristesse » (1.35-36)) ; regrettant le manque d'une pointe de « robot » pour relever le tout (« je pense que ça manquait par exemple de colère / de tristesse et d'un peu de robot je pense » (1.4-5)). D'ailleurs, l'élève fait le parallèle entre un passage du poème et une recette :

« c'est comme si il y avait une liste avec trois ingrédients » (1.51-52)

Elle évoque dans ce dernier cas les lignes « œufs de tatou... / mythes dormants... / haute île en air... » (*La Paupière philosophe*, p.2), qui suivent les deux points. Rappelons que, pour l'élève, « mythe » fait référence à une otarie. Ainsi, ce qu'elle perçoit comme une liste d'ingrédients contient des « œufs de tatou » et des otaries qui dorment, ce qui évoque pour nous une potion magique...

L'élève E (annexe H, p. 125 à 128), quant à lui, semble satisfait de son expérience de mise en voix (« ben moi j'aimais bien hein » (1.3)). Nous retrouvons des choix de lecture guidés par l'appréciation esthétique :

« C : qu'est-ce que tu as proposé toi ?

EE : moi j'ai proposé qu'on fasse de ben par exemple de fort à de plus en plus bas

C : d'accord / pourquoi ?

EE : ben parce que ça faisait joli ! » (1.10 à 13)

« C : vous avez tout lu en chœur / pourquoi ?

EE : parce que ça faisait joli » (1.16-17)

A nouveau, certains choix ne sont pas conscients ou intentionnels :

« C : [...] vous lisez vraiment tout d'un coup / d'un bloc / pourquoi à ton avis ? est-ce que euh / déjà est-ce que vous en avez conscience ?

EE : non / moi je savais pas hein / non

C : et à ton avis pourquoi c'est comme ça ?

EE : euh / ben je sais pas / non » (1.18 à 23)

« C : [...] est-ce qu'il y a une raison particulière tu penses pour que tu lises de cette façon là ?

EE : euh je sais pas j'ai toujours fait comme ça » (1.36-38)

En ce qui concerne l'interprétation, il semblerait que pour l'élève E, une personne (« il ») développe une allocution dont la finalité est d'énoncer que « la directrice est angoissée » (1.41-42) :

« en fait il dit tout ça pour dire que la directrice elle est angoissée »

L'expression « il dit tout ça pour dire que » montre bien que, pour l'élève, l'ensemble du poème a pour objectif d'amener à une conclusion, soit la dernière ligne du poème (« la directrice angoissée »). Il fait le lien avec sa propre expérience pour donner du sens au mot « directrice », son enseignante étant directrice de l'école (1.49-50) :

« une directrice c'est / par exemple une directrice de l'école c'est celle qu'est / c'est la cheffe »

Il utilise la synonymie pour expliquer la situation décrite selon lui par le poème : « elle est stressée » (1.71). Nous relevons pour l'élève E l'existence d'une image mentale (1.73-74) :

« j'imagine qu'elle est dans son bureau et qu'elle fait euh / ben qu'elle tremble de partout »

Sur l'ensemble des résultats de la deuxième série d'entretiens, nous observons tout d'abord que trois élèves ont un vécu positif de la mise en voix (B, C et E), tandis que deux élèves ont un vécu négatif (A et D). Toutefois, trois élèves (A, C et D) expriment avoir trouvé l'exercice difficile, notamment pour la lecture chorale. Le vécu négatif des élèves A et D est également lié à un jugement dépréciatif par comparaison aux autres. Les choix de mise en voix ont principalement été déterminés par l'esthétique (élèves A&D, B, E), par la typographie et la ponctuation du texte (élèves A&D, C), et par la croyance de devoir choisir parmi le « catalogue » d'effets de lecture expérimentés lors de la séquence (élèves A&D, B, C). Notons que pour les quatre groupes, certains choix ne trouvent pas de justification et certains effets perçus ne sont pas intentionnels. Du côté de l'interprétation, nous retrouvons des indices du processus de concrétisation imageante chez quatre élèves (B, C, D, E), très probablement influencés par la projection d'une lecture filmée de

l'auteur pour les élèves B, C et D. Nous identifions également des indices de processus de cohérence mimétique chez les cinq élèves. Ces derniers se réfèrent beaucoup à leur expérience d'élève et à leurs connaissances (lexicales, culturelles, scientifiques). Nous n'avons pas pu déceler pour ce qui nous intéresse ici d'éléments en faveur de l'existence de processus narcissique et d'activation fantasmatique. Nous souhaitons cependant relever un dernier élément : deux élèves (B et D) semblent concevoir la mise en voix comme une pièce musicale. En particulier, elles attirent toutes deux l'attention sur la dernière ligne de leur poème, donc les derniers mots lus à voix haute, comme un final.

4.2.2.2. Interprétations des poèmes en tant qu'auditeur

Lors de l'écoute de *Konos*, l'élève A comprend que le poème parle d'angoisses (l.132-133) :

« ben je comprends qu'il y a une angoisse / que c'est répétitif angoissant-angoissante – angoissé / ça a un rapport avec l'angoisse le stress tout ça »

Nous sommes plutôt ici dans un processus de cohérence mimétique, l'élève a été marquée par la répétition du mot « angoisse », qu'elle définit comme du stress. Nous retrouvons donc des éléments similaires à l'interprétation de l'élève E, lecteur de ce poème.

A propos de son expérience en tant qu'auditrice, l'élève B montre un processus de concrétisation imageante lorsqu'elle dit visualiser une directrice d'école angoissée à l'écoute de *Konos*, à l'instar du lecteur de ce poème (élève E) :

l.128 « moi j'ai pensé à une directrice d'école »

l. 129 à 131 « / j'pensais à une directrice d'école qui est angoissée par exemple si elle doit donner des cours ou si elle reçoit la visite de quelqu'un d'important / si euh de pas y a arriver »

Il est fortement probable que l'élève utilise ses propres représentations du monde pour créer cette image, l'enseignante étant aussi directrice de l'école et étant amenée à rencontrer diverses personnalités dans le cadre de projets pédagogiques. Il s'agirait donc aussi d'un processus de cohérence mimétique. L'évocation de la peur de ne pas y arriver pourrait également être une marque d'un processus d'activation fantasmatique, l'élève prêtant une peur à un personnage qu'elle s'imagine (la directrice d'école), en lien avec une situation fictive (donner un cours ou recevoir la visite de quelqu'un d'important). Une deuxième image est évoquée par l'élève B à l'écoute de la lecture de *Konos* qu'ont proposée ses camarades (l.138 à 140) :

« je vois un triangle angoissé donc avec des yeux une bouche là comme ça en train de trembler (mime) super angoissé »

Là encore, elle semble faire appel à ses connaissances (représentation du triangle) et personnifie l'objet géométrique. Elle rejoint quelque peu l'élève E dans son interprétation première de *Konos*. Ensuite, à l'écoute de la proposition de lecture de *La Paupière Philosophale*, l'élève B montre une nouvelle fois une preuve de processus de concrétisation imageante (l.151-152, à propos du groupe nominal « La vie dupe de la fille du vite ») :

« là je vois une fille qui demande “oui c'est quoi ça c'est quoi ça” et qu'on lui répond toujours faux »

Nous retrouvons aussi des signes de processus de cohérence mimétique, l'élève utilisant ses connaissances lexicales, ses représentations du monde, pour donner du sens au poème :

l.146-147 « par exemple le coup fatal ça peut te tuer ou ça peut te blesser très gravement euh / donc là “paupière fatale” ça fait peur »

l.147-148 « après il y a “ paupière finale” / c'est une paupière finale donc c'est la dernière »

l.148-149 « “paupière philosophale” c'est comme la pierre philosophale du coup qui fait des miracles »

l.149-150 « en gros il parle de la fille dupe [...] déjà dupé ça veut dire trompé »

L'extrait « donc la vie dupe de la fille ben ça peut être / qu'on lui raconte souvent des mensonges ? » (l.150-151) pourrait être une trace de processus narcissique, d'une préoccupation personnelle, mais rien ne nous permet d'étayer cette hypothèse. L'élève B semble aussi traverser divers sentiments à l'écoute de ce poème (processus d'activation fantasmatique) :

l.147 « “ paupière fatale“ ça fait peur »

l.153-157 « après on parle de mythe et de je sais plus quoi comme bête / les trucs endormis là [...] / ça fait à chaque fois encore quelques jeux de mots comme je les appelle et ça fait ressentir un peu des choses euh / moi quand j'entends des jeux de mots comme ça ça me fait ressentir des choses mystérieuses / alors qu'il y a rien de mystérieux »

Cette dernière citation peut être interrogée. L'élève associe le mystère aux « jeux de mots » ; en effet, le poème dans sa totalité joue sur les sonorités (allitérations, assonances,

homéotéleute, paronomases). Ce jeu sur les sons peut tout à fait dominer sur le sens, le poème étant très opaque. Il est possible que cela donne à l'élève une impression de mystère. L'élève B est sensible aux sonorités, nous l'avons vu précédemment, et pouvons encore l'affirmer par le fait qu'elle ait pu mémoriser certains mots du poème après une seule écoute (l.144 « à la fois ils disent idéale fatale philosophale » ; ces mots ne sont pas énoncés ainsi dans le poème, elle a donc retenu la présence répétée de la syllabe terminale). Par ailleurs, le poème contient des néologismes (par exemple, « métapeu », « métanous »), des mots difficiles pour un niveau CM2 (« fœtale », « philosophale », « fétu », « lapent »), et le champ lexical peut renvoyer aux contes de fées traditionnels (« fée », « filent », « épée », « ailée », « appât », « pétale », « pâle », « mythes », « dormants »). Bien que l'élève ne l'explique pas, tous ces éléments pourraient jouer sur son sentiment de mystère, d'enchantement.

L'élève C effectue un processus de concrétisation imageante assez similaire à celui de l'élève B concernant *Konos* :

« un rectangle qui est un peu en vie quoi et qui est / j'imagine qu'il est en vie, qu'il a des jambes et qu'il est angoissé » (l.133-134)

Il anthropomorphise une figure géométrique. La répétition du mot « angoisse » tout au long du poème l'a marqué lui aussi :

« oui c'est ce qu'il y avait écrit / le rectangle angoissé / angoissé / angoissant / je sais plus » (l.128-129).

Du côté du processus de cohérence mimétique, nous relevons les éléments suivants :

« peut-être que ça veut dire que t'as fait quelque chose de mal et euh / et tu / et tu / et t'es angoissé quoi / tu peux pas le dire / t'as peur que tu te fasses gronder / par exemple » (l.138-140)

L'élève émet une hypothèse d'interprétation à partir (probablement) d'expériences personnelles. Cela pourrait également relever d'un processus narcissique, mais, encore une fois, il est difficile d'argumenter en faveur de cette hypothèse. Pour *La Paupière Philosophale*, l'élève C pense tout d'abord à une pierre :

« La Paupière philosophale après ça me fait penser / c'est une pierre » (l.146-147)

Il y a là un processus de cohérence mimétique par recherche de sens à partir des références culturelles (la pierre philosophale). L'élève évoque ensuite des images qui lui viennent à l'esprit :

« philosophale ça veut dire qui joue de la musique / une pierre qui fait de la musique quand tu la tiens dans les mains et tu la mets à l'oreille t'entends que ça fait de la musique » (l.147-149)

Impossible ici de ne pas penser aux coquillages et à l'univers sonore de la mer. L'image décrite peut aussi faire référence à une petite boîte à musique. Ces images (le coquillage, le petit caillou, la boîte à musique) renvoient à l'idée d'un objet précieux, d'un petit trésor d'enfant qui permet le passage dans un monde imaginaire. Si l'élève n'établit pas directement de lien entre la musicalité du poème et sa propre évocation de la musique, il a tout à fait conscience de cette poétique particulière :

« en fait c'est des rimes quoi le poème » (l.151-152)

« ah oui voilà (sourire) « tout est foutu / touffu / fétu » / ben ça rime » (l.155).

Nous pouvons faire l'hypothèse que c'est justement cette musicalité très bien perçue par l'élève qui l'a amené à développer l'image d'une pierre musicale. Notons le sourire de l'élève lors de l'évocation du paragraphe « tout est foutu / touffu / fétu », que nous pourrions traduire par un plaisir lié à l'oralisation de ce dernier. En nous risquant un peu plus loin, nous serions tentés de proposer que l'image évoquée ici par l'élève pourrait être une représentation de son expérience du poème oralisé (c'est-à-dire un petit trésor que l'on porte au visage et qui nous joue de la musique au creux de l'oreille).

L'élève D a elle aussi gardé en mémoire la répétition incessante du mot « angoisse » dans *Konos* (« oui souvent ils disent « angoissante » « angoissé » » l.141), ainsi que le thème de la géométrie (« avec les angles droits » l.143 et « plein d'équerres qui parlent » l.146). Le mot « équerre » n'apparaît d'ailleurs pas dans le poème. L'élève a associé à partir de « l'angle droit ». Elle se sert pour cela de ses connaissances, de son expérience d'élève. Nous sommes donc dans un processus de cohérence mimétique, couplé à un processus de concrétisation imageante (l.145 à 148) :

« j'ai l'impression que il y a une table de d'écolier et qu'il y a le bazar partout avec plein d'équerres qui parlent [...] elles racontent le poème »

La « table d'écolier » renvoie là-aussi à l'univers scolaire qu'elle connaît. Elle nous évoque toutefois une époque antérieure, en niveaux de gris, avec pupitre en bois et encrier. Comme les élèves B et C, l'élève D anthropomorphise un objet (réel et non conceptuel cette fois-ci). L'omniprésence du désordre et la pluralité d'équerres qui scandent à tout

va « angoissé angoissant » peuvent donner un sentiment de malaise. Somme toute, la scène décrite donne une impression assez surréaliste, proche de l'univers de l'auteur.

Enfin, l'élève E a relevé les jeux de sonorités entendus dans *La Paupière Philosophale* :

« « touffu / fétu / tout est foutu » » (1.104)

« parce que ça fait un jeu de mots » (1.106)

« chaque fois ça commençait par « f » » (1.108)

Il a mémorisé le groupe nominal « pet de pétale » grâce à son aspect comique (« c'était marrant » 1.112), qui a donné lieu à une image mentale (« une pétale qui pète (rires) » 1.114). A propos du poème *Les Cris Vains*, l'élève E dit imaginer une scène dans une salle d'attente de médecin :

EE : j'imagine une personne qui attend et qui / qui veut dire / et qui pense « à qui est-ce que je vais dire que je n'ai rien à faire ? »

C : il attend où ?

EE : ben je sais / dans une salle / hm dans une salle avec plein de chaises et avec une table en bois qui euh avec plein de livres dessus / à lire

C : d'accord / il attend quoi ?

EE : ben un rendez-vous chez le docteur je pense » (1.91-98)

La scène est plutôt détaillée, l'image est donc bien présente, probablement en référence à l'expérience personnelle de l'élève. Nous voyons donc ici un processus de concrétisation imageante, couplée à un processus de cohérence mimétique, et nous pouvons émettre l'hypothèse d'un processus narcissique. La personne en question pourrait être Ghérasim Luca, selon l'élève (« c'est peut-être l'auteur » 1.88). Cette personne est donc en pleine réflexion, pour le moins assez incongrue (« j'ai compris qu'en fait il faisait rien mais que d'un autre côté il dit qu'il faisait quelque chose ! » 1.83-84). La conjonction « mais » ainsi que la locution « d'un autre côté » montrent bien que pour l'élève il existe un paradoxe. L'élève ne va pas jusque-là, mais sa façon de rapporter la scène nous permet d'imaginer que l'auteur consulte un médecin pour sa santé mentale.

Pour faire le bilan de la réception des poèmes par les élèves en tant qu'auditeurs, nous pouvons tout d'abord reconnaître la richesse des interprétations délivrées, en particulier pour les élèves B, C, D et E. Il est réjouissant de constater que les élèves lecteurs ont été passeurs de poèmes, et que les élèves auditeurs le sont à leur tour dans la mesure où les échanges avec le chercheur permettent à ce dernier d'élargir sa propre réception. Nous

avons pu relever des processus de concrétisation imageante et de cohérence mimétique chez les cinq élèves auditeurs. Nous avons observé un processus d'activation fantasmatique chez au moins une élève, et nous avons proposé l'hypothèse d'un processus narcissique chez trois des élèves. Les hypothèses concernant le processus narcissique ne peuvent cependant pas être confirmées avec les données recueillies. Tous les élèves auditeurs de *Konos* ont été marqués par la répétition du mot « angoisse », et trois d'entre eux font référence à la géométrie. Ces trois élèves anthropomorphisent des formes ou objets géométriques dans leur interprétation. Nous pouvons supputer que les élèves se saisissent de mots bien connus dans le poème (directrice, triangle, rectangle, angle droit) pour rechercher du sens, et que la répétition du mot « angoisse » qui vient ponctuer le texte y donne une coloration particulière. Leur expérience commune d'élève semble favoriser des interprétations en lien avec l'univers scolaire. En cela, les interprétations des auditeurs vont plutôt dans le sens de l'interprétation de l'élève lecteur de ce poème (élève E). Seul un élève a pu s'exprimer à propos du poème *Les Cris Vains*, ce qui ne nous permet pas de croiser les résultats. Néanmoins, malgré des images mentales très différentes des deux élèves lecteurs de ce poème, nous retrouvons l'idée d'un paradoxe peu compréhensible énoncé par l'auteur lui-même. Force est de constater que *La Pauvrière Philosophale* a empreint les trois élèves auditeurs de ses jeux de sonorités. Parmi les trois poèmes, celui-ci donne lieu aux interprétations les plus divergentes, mais son aspect sonore est toujours mis en exergue par les élèves, en tant qu'auditeurs comme en tant que lecteurs. Nous pourrions pourtant faire un parallèle entre les interprétations de l'élève B et C comme auditeurs et celle de l'élève D comme lectrice, dans lesquelles nous retrouvons une thématique commune du mystère, du féérique, de l'imaginaire. Cette thématique semble chaque fois reposer sur l'aspect sonore du poème, mais la forme du texte prend davantage d'importance pour l'élève lectrice. Cette thématique du mystère, du fantastique retient particulièrement notre attention, car elle nous semble en adéquation avec les préoccupations de l'auteur (l'alchimie, la métaphysique).

4.2.3. Cohérence entre les éléments d'interprétation relevés dans la voix et ceux relevés dans le discours

Nous nous arrêtons ici sur les éléments d'interprétation qui peuvent converger entre la voix de l'élève (lors de la mise en voix) et ce qu'il peut dire du poème lors de l'entretien.

En ce qui concerne l'élève A, la seule convergence que nous pourrions trouver entre son interprétation et sa proposition de mise en voix est le passage à une lecture plus intimiste lors des trois lignes qui suivent les deux points (« œufs de tatou.../mythes dormants.../haute île en air... »). En rapport avec ce passage, l'élève A évoque le sommeil lors de l'entretien. L'hypothèse de cette corrélation reste cependant insuffisamment étayée. En revanche, l'élève valide l'hypothèse selon laquelle les élèves de ce groupe se sont approprié la forme du poème pour organiser la mise en voix, dans la mesure où elle met en lien la typographie du passage précité avec la modification de manière de lire que nous pouvons entendre.

Chez l'élève B, nous retrouvons dans la lecture puis dans l'entretien un intérêt tout particulier pour la dernière ligne du poème, qui pour l'élève semble avoir une valeur supérieure. Il est difficile d'établir des liens entre les éléments d'interprétation donnés dans l'entretien et ceux relevés dans la mise en voix. Il en ressort simplement que le discours est difficile pour son locuteur. En effet, l'élève y voit quelqu'un qui essaie péniblement d'expliquer quelque chose, et l'idée d'un discours laborieux peut se ressentir dans sa proposition de lecture.

Pour l'élève C, aucun élément d'interprétation ne peut être mis en relation entre la mise en voix et l'entretien. Comme l'élève A, l'élève C confirme s'être appuyé sur la structure du poème pour la mise en voix, ce qui permet à l'auditeur d'entendre les différents paragraphes et constitue déjà une forme d'appropriation.

En ce qui concerne les éléments d'interprétation similaires entre l'entretien et la mise en voix, l'élève D rejoint l'élève A, avec qui elle a travaillé. Nous retrouvons la référence à la forme du texte, et celle au sommeil, dans les mêmes termes que l'élève A. Les deux élèves ont d'ailleurs pu influencer leur interprétation respective par le travail en groupe, qui favorise les échanges entre pairs. L'élève D ajoute toutefois l'idée d'une fin un peu grandiose, ce qui s'entend très bien dans la mise en voix. Comme cela a été dit, pour cette élève, le poème pourrait parler d'une victoire, qui ferait suite à un combat. Nous pourrions associer ce qui est entendu à cette image de bataille, avec une attaque un peu vive, un affaissement, puis un regain final.

Enfin, nous retrouvons dans l'entretien de l'élève E la notion de stress, d'angoisse qui passe par le corps (de la directrice), angoisse bien transmise à l'auditeur lors de la mise en voix proposée par ce groupe.

Nous devons admettre qu'il est ardu d'établir une cohérence entre les éléments d'interprétations trouvés dans le discours des élèves et ceux perçus dans les mises en voix. Outre l'appropriation de la forme des textes, il ne semble pas y avoir de corrélation entre ce que nous pouvons voir de l'interprétation dans la voix et ce que l'élève peut dire de son interprétation du poème. Autrement dit, la recherche menée ne nous permet pas d'affirmer que la mise en voix donne à voir l'interprétation que fait l'élève du poème ; elle donne toutefois à voir la façon dont l'élève s'est approprié le texte par sa typographie et sa ponctuation.

4.3. Évolution de l'interprétation des poèmes par les élèves lors de la mise en voix

Nous comparons maintenant les résultats obtenus concernant l'interprétation avant et après la mise en voix.

Pour l'élève A, nous pouvons observer deux interprétations différentes, faisant appel au même processus (plutôt une concrétisation imageante), dans les deux cas à partir d'un groupe nominal. L'élève ne reprend pas sa première interprétation, bien qu'elle ne la réfute pas. Il y aurait donc une évolution dans le sens d'un changement complet, mais pas plus étayé.

A l'inverse, l'élève B repart de son interprétation première et y ajoute quelques éléments, notamment en termes de concrétisation imageante (le lieu semble changer, si l'on compare au premier entretien). L'activation fantasmatique est toutefois moins évidente dans le second entretien.

L'élève C, quant à lui, réfute explicitement sa première interprétation, à propos du secret. A la place, nous trouvons une nouvelle interprétation, qui semble moins riche (absence d'éléments laissant penser à une activation fantasmatique voire à un processus narcissique, au contraire de la première interprétation).

L'élève D reprend un élément de son interprétation première (l'animal), qu'elle approfondit un peu par un processus de cohérence mimétique. Elle n'évoque plus certains éléments de ses premières interprétations, mais en ajoute de nouveaux, toujours par les processus de cohérence mimétique et de concrétisation imageante.

Pour terminer, l'élève E montre des éléments d'interprétation un peu différents, mais surtout plus développés que dans le premier entretien ; tandis que nous obtenions une

esquisse d'image mentale lors du premier entretien, nous observons dans le second la création d'une réelle scène fictive, liée à sa propre expérience, et très investie par l'élève. En bref, pour les cinq élèves les éléments d'interprétations ne sont pas les mêmes entre le premier et le second entretien. Il y a donc bien une évolution de l'interprétation des poèmes avant et après la mise en voix. Cependant, cette évolution prend diverses formes : certains élèves changent d'avis (élève C, peut-être l'élève A, et sur certains points l'élève D), quand d'autres approfondissent les premiers éléments (élève A, élève E, et sur un point l'élève D). Nous rappelons et ajoutons à ce résultat le fait que nos analyses montrent une grande appropriation du poème du point de vue de la typographie et de la ponctuation, grâce au travail de mise en voix.

Conclusion

Pour conclure ce travail de recherche, nous avons vu dans un premier temps que les élèves avaient été particulièrement sensibles à l'aspect oral des poèmes proposés : jeux de mots, assonances, allitérations, paronomases, néologismes et répétitions de mots. C'est par cette poésie de l'auteur qu'ils sont entrés dans les poèmes. Certains élèves ont montré des éléments d'interprétation plutôt étayés dès le premier contact avec le poème, quand d'autres ont davantage eu besoin de temps d'appropriation. Globalement, nous pouvons conclure à une évolution de l'interprétation chez tous les élèves via le travail de mise en voix, mais pas toujours dans le sens d'un approfondissement, certains élèves ayant juste apporté des éléments différents. Les résultats ont montré que les élèves établissent des liens avec leur univers de référence, personnel ou commun. Nous retrouvons donc quelques interprétations similaires, liées notamment à une culture commune construite à l'école. Nous avons également pu constater la présence de nombreuses images mentales. Ces éléments d'interprétation sont présents chez les lecteurs comme chez les auditeurs. Les dimensions axiologique et d'activation fantasmatique semblent quant à elles moins évidentes, avant comme après le travail de mise en voix. Si l'aspect langagier a été une voie d'entrée dans le poème, c'est le texte dans sa structure qui a été le socle de la mise en voix. Les élèves ont puisé dans les jeux de voix proposés en classe, mais se sont presque toujours appuyés sur la forme du texte pour organiser leur lecture, prenant en compte les blancs, la ponctuation, les paragraphes, le positionnement sur la page. Le texte en lui-même n'est toutefois pas en reste, car certains groupes ont fait leurs choix en tenant

compte de la syntaxe et de la sémantique. Quelques-uns ont également anticipé un effet pour l'auditeur, notamment sur les fins de poèmes, voulues « grandioses », peut-être en lien avec leur interprétation. Il est toutefois difficile après cette recherche de pouvoir établir une corrélation entre les choix de mise en voix et l'interprétation de l'élève (développée lors de l'entretien). Nous ne pouvons donc pas confirmer que la voix de l'élève-lecteur est une manifestation de son interprétation. De plus, les résultats montrent de nombreux éléments de mise en voix non conscients ou non volontaires ; pourtant, parmi ces éléments, nombreux sont ceux qui se sont avérés être riches pour l'auditeur, lui offrant des possibilités d'appropriation. Ce passage de poèmes a d'ailleurs été plutôt réussi, dans la mesure où nous avons pu constater divers processus d'interprétation à l'œuvre chez les élèves-auditeurs, parfois même plus élaborés que chez les élèves-lecteurs. La mise en voix permet donc bien à l'élève-auditeur de s'approprier le poème. Enfin, il nous semble que les résultats ont conduit à une hypothèse qui mérite considération : l'entretien en lui-même permet d'approfondir l'interprétation du poème. Cette hypothèse est exposée dans les résultats de l'entretien avec l'élève A, et la question est en droit d'être posée pour les entretiens avec les autres élèves. Parallèlement à cela, au long de ce travail, le chercheur a une position singulière, qui est celle d'être aussi récepteur : récepteur des voix des élèves, aussi bien lors des lectures que lors des entretiens. Or, nous l'avons vu lors de l'étude du cadre théorique, le récepteur-auditeur peut lui aussi être percuté par le poème qui lui est passé. Le chercheur, dans cette posture, ne peut alors nier une part évidente de subjectivité. Nous reviendrons sur cet élément lorsque nous évoquerons les limites de ce travail de recherche. L'idée est ici de pouvoir affirmer que les élèves ont grandement été passeurs de poèmes auprès de leurs pairs comme auprès du chercheur, d'une part par leurs propositions de lectures à voix haute, et d'autre part par leurs propositions d'interprétations lors des entretiens. Pour répondre à notre question de recherche, nous pouvons donc avancer que la mise en voix de poème peut avoir un intérêt pour permettre aux élèves de s'approprier l'œuvre. En effet, la mise en voix, par son travail de préparation, permet une réflexion sur la forme du poème, sur la syntaxe, sur l'aspect sémantique, et met en valeur de rythme et les sonorités ; autant d'éléments qui favorisent une appropriation chez les lecteurs. Cela est probablement d'autant plus valable dans le cas d'un travail en groupe. Mais la mise en voix permet aussi une appropriation par l'écoute des poèmes. A la suite de ce travail de recherche, nous pensons

que les échanges entre pairs et avec l'enseignant ont un grand intérêt dans le travail de mise en voix (insuffisamment exploré lors de la séquence). Les échanges permettent de mettre des mots sur ce qui est ressenti, de rendre conscients les effets produits, de partager pour s'ouvrir aux éléments amenés par les autres, tout cela autorisant à aller plus loin dans ses propres interprétations.

Discussion

Ce travail de recherche comporte de nombreuses limites, situées à différentes étapes.

Tout d'abord, la grille utilisée pour l'analyse des données des entretiens est fondée sur les processus d'interprétation développés par Emery-Bruneau et Brunel, à partir des théories de Gérard Langlade. Ces théories s'appliquent en premier lieu aux textes narratifs, et, faute d'avoir suffisamment développé ces concepts lors de l'étude des fondements théoriques, il n'a pas été aisé d'utiliser les grilles d'analyse, notamment car les concepts de processus narcissique et de processus de cohérence mimétique étaient encore trop indistincts.

Ensuite, l'échantillon retenu est très restreint. La recherche gagnerait à être étendue à un plus large échantillon.

L'ingénierie didactique pourrait être approfondie, la séquence proposée est trop courte. Les élèves n'ont eu que peu de temps de préparation pour leur mise en voix des poèmes, et les temps d'échange ont été trop brefs et insuffisamment pensés. Un outil d'aide à l'écoute pour les auditeurs aurait pu être judicieux, afin d'obtenir davantage d'arguments lors des échanges. Encore, le fait d'avoir proposé le travail de mise en voix à la suite des jeux de voix semble avoir produit un certain effet de contrat. Les élèves ont puisé dans les effets explorés en classe pour les appliquer à leur lecture sans toujours réfléchir au texte et à l'effet produit. D'après leurs propos, les élèves pensaient qu'il était attendu d'eux de faire entendre plein d'effets de voix, alors que ce n'était pas l'objectif. Enfin, nous l'avons vu lors de l'étude des fondements théoriques, la poésie mérite d'être vécue toute l'année en classe et par diverses propositions pédagogiques. Nous avons également vu que la mise en voix est un exercice difficile qui se prépare longtemps en amont. Certains élèves n'ont d'ailleurs pas manqué faire remarquer le stress occasionné par l'exercice. Ces deux axes de travail préparatoire n'ont pas pu être mis en place dans le contexte de notre recherche.

En ce qui concerne les entretiens, ils sont certainement trop courts pour pouvoir recueillir des éléments aussi intimes qu'une interprétation personnelle. Des entretiens plus longs permettraient à la personne interrogée de gagner en confiance pour libérer la parole. Cela aurait pu permettre d'explorer davantage les processus d'activation fantasmatiques et processus narcissiques. Le temps imparti à également limité le chercheur à relancer les élèves sur certains points. Toutefois, s'agissant de jeunes élèves, les entretiens nous ont semblés ne pas devoir être trop longs. L'emploi du temps scolaire a également limité les possibilités. De plus, nous pouvons regretter le manque d'expérience du chercheur lors de l'entretien, avec certaines questions probablement maladroitement, qui ont pu orienter les réponses.

Cela nous amène, comme nous l'avons évoqué plus haut, à la part importante de subjectivité dans cette recherche. La subjectivité du chercheur se retrouve d'une part dans un certain biais d'analyse qui consiste à préférer (et même interpréter) dans les données ce qui va venir confirmer les hypothèses de recherche et conforter l'idée du chercheur. D'autre part, l'interprétation du poème par le chercheur lui-même vient inévitablement interférer dans les analyses des données. Cela étant dit, quelle est la part réelle de l'interprétation propre à l'élève dans les analyses ?

Comme nous l'avons conclu, la recherche ici menée pose la question de la place des échanges entre pairs dans l'interprétation des poèmes. Dès lors, comment mener un débat interprétatif à la suite d'une proposition de mise en voix de poème ? Nous avons fait le choix de ne pas explorer la place du corps ; au regard des éléments théoriques, cela reste un questionnement professionnel en suspens : quelle place donner au corps dans la mise en voix ? Nous pourrions interroger les regards, les gestes, la posture corporelle, et même travailler sur ces éléments avec les élèves. Le corps peut mener à d'autres pratiques artistiques : le théâtre et la danse par exemple. Dans ce cas, quelle place donner aux pratiques artistiques dans l'interprétation de poèmes ? Comment mettre en œuvre ces ponts entre poèmes et pratiques artistiques au sein de la classe ?

Cette recherche a confirmé le fait de ne pas avoir à craindre l'opacité des textes avec les élèves. Les poèmes de Gherasim Luca peuvent sembler ambitieux pour des enfants de neuf et dix ans, nous nous étions d'ailleurs interrogés à ce sujet. Manifestement, cela n'a pas été un frein pour eux. Ils ont tous évoqué le plaisir des sons, des rythmes, des mots, de la langue. Ils ont décrit des images mentales, ils ont été créateurs à partir de ces poèmes,

comme lecteurs et comme auditeurs, et ils ont émis des interprétations singulières, plus ou moins étayées. Comme cela a été dit par les théoriciens, nous voyons dans les productions de ces élèves que la poésie est tout à fait propice à l'étude de la langue, dans la mesure où elle a induit une attention à la langue. Le travail remarquable des élèves sur la typographie et la ponctuation des textes mériterait d'être mis en valeur par l'enseignant, en permettant aux élèves de prendre conscience de leur démarche (travail d'explicitation et de métacognition).

En prolongement à cette séquence, il serait intéressant de travailler avec les enregistrements. Une mise en voix telle que celle proposée avec le poème *Konos* s'y prêterait tout particulièrement. Les élèves n'ont pas anticipé les effets produits (liés à des facteurs complètement inconscients et imprévisibles). L'analyse de l'enregistrement, associée à un retour argumenté des auditeurs, pourrait permettre à tous d'aller plus loin dans la proposition de mise en voix, et donc dans l'appropriation de ce poème. L'enseignant a ici matière à construire toute une séance, avec les outils pour accompagner les élèves. Une autre possibilité serait de croiser le poème *La Paupière Philosophale* avec une pratique artistique. Les élèves ont évoqué des univers assez mystérieux, un peu féérique, des sons d'océan. Cela pourrait être exploré sur une ou plusieurs séances, soit par les arts visuels, soit par une production d'univers sonore. Le poème serait alors un inducteur, mais l'enseignant pourrait revenir régulièrement au texte pour en approfondir l'interprétation, dans un mouvement de va-et-vient avec la pratique artistique.

L'ensemble de ce travail de recherche montre qu'il est possible de faire vivre la poésie à l'école. Les enfants peuvent très bien s'en saisir, et elle peut les aider à se construire, en tant que sujets et au sein d'un groupe. La poésie peut permettre à l'enseignant d'adopter une posture accompagnante, avec quelques temps plus guidant de métacognition ; pour accompagner les élèves, son rôle sera alors de concevoir les dispositifs pour leur permettre une rencontre féconde avec les poèmes proposés et un partage avec leurs pairs. Ces poèmes, passés entre élèves, peuvent tisser des liens entre les individus de la classe. Parce qu'ils sont une expérience sensible, comme toute forme d'art, ils relient les élèves à l'humanité. Avec eux, les élèves peuvent cultiver leur capacité à questionner et à créer.

Bibliographie

- Ahr, S. (2017). L'enseignement de la littérature en dialogue avec les arts : des discours institutionnels à harmoniser. *Pratiques*, pp. 175-176.
- Beaume, E. (1987, 2ème trimestre). Lecture orale et lecture à voix haute. *Communication et langages*, 72, pp. 110- 112.
- Biagioli, N. (2017). Ecrire à partir d'une image et fabriquer un objet à partir d'un texte : historique et caractéristiques actuelles des pratiques scolaires interartiales. *Pratiques*, pp. 175-176.
- Cosnier-Laffage, F. (2019). Gestes de lecture et d'écriture : vivre les poèmes dans la voix. *Le français aujourd'hui*, pp. 57-66.
- Dheur, S. (2017, 02). La vie lue à voix haute : présence-absence d'un corps. *L'Harmattan*, 8, pp. 70-85.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (2005). 3. Favoriser l'appropriation vocale et imaginaire des textes. Dans J. G. Dufays, *Pour une lecture littéraire: Histoire, théories, pistes pour la classe* (pp. 199-209). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Emery-Bruneau, J., & Brunel, M. (2016). Poésie oralisée et performée : quel objet, quels savoirs, quels enseignements ? *Repères*, 54, pp. 189-206.
- Favriaud, M. (2009). Nourrissage, amorçage et gestes professionnels dans la production poétique au cycle 2 de l'école primaire. *Repères*, pp. 175-199.
- Favriaud, M. (2011). Plurisystème ponctuationnel, dimension, intensité des signes et architecturation du texte poétique. *Langue française*, 172, pp. 83-98.
- Favriaud, M., & Vinsonneau, M. (2010). Ce que les élèves au cycle 2 vivent et pensent avec la poésie interesse-t-il la poétique autant que la didactique ? *Le français aujourd'hui*, pp. 49-61.
- Langlade, G. (2007). La lecture subjective. *Québec français*, 145, pp. 71-73.
- Lebrat, I. (2010). Danser le poème : une voie de création essentielle. *Le français aujourd'hui*, pp. 65-70.
- Luca, G. (2001). *Héro-Limite suivi de Le Chant de la carpe et de Paralipomènes*. Gallimard.
- Martin, S. (2010). Présentation. Les poèmes au coeur de l'enseignement du français. *Le français d'aujourd'hui*, pp. 3-14.

- Martin, S. (s.d.). *Avec les poèmes. La poésie à l'école*. Consulté le mai 05, 2021, sur <http://ver.hypotheses.org/files/2016/08/Martin-avec-les-po%C3%A8mes.pdf>
- Meschonnic, H. (2005). La voix-poème comme intime extérieur. Dans M.-F. Castarède, & G. Konopczynski, *Au commencement était la voix* (pp. 61-67). Toulouse: Erès.
- Meschonnic, H. (2010). Le langage comme éthique. Dans T. Garcia-Fons, *Inventer avec l'enfant en CMPP* (pp. 31-40). Toulouse, France: Erès.
- Reyzabal, M.-V. (1994, Février). *La lecture à voix haute*. Consulté le Décembre 9, 2021, sur <http://journals.openedition.org/ries/4271>
- Siméon, J.-P. (1996). Lecture de la poésie à l'école primaire. Une démarche possible : la lecture d'une oeuvre poétique complète. *Repères*, 13, pp. 131-146.
- Siméon, J.-P. (2012). *La vitamine P*. Rue du monde.
- Siméon, J.-P. (2013). *La poésie au quotidien de la maternelle au cycle 3*. Dijon: CRDP de Bourgogne, collection auQuotidien.
- Tellier, V. (2018). La poésie au cycle 3. Comment enseigner un art en milieu scolaire ? *Le français aujourd'hui*, pp. 81-91.

Annexes

A. Ingénierie didactique

Compétence ciblée du programme 2020

Parler en prenant en compte son auditoire > Utiliser des techniques de mise en voix des textes littéraires

Objectif général

Mettre en voix un poème d'un auteur du XXe siècle, Gherasim Luca

Objectifs spécifiques	Tâches des élèves
Séance 1 : faire porter sa voix – rencontrer un poème	Choisir un poème parmi 3 – lire en relai – ajuster l'intensité de sa voix
Séance 2 : jouer sur les différents paramètres de la voix	Jeux de mise en voix
Séance 3 : préparer son texte pour le mettre en voix	Par groupes, faire des choix de mise en voix de son poème et annoter son texte
Séance 4 : mettre en voix le poème préparé devant son auditoire	Lire à voix haute le poème préparé seul ou collectivement Écouter les lecteurs et exprimer ses impressions

Prolongements

- Lecture à voix haute par l'auteur du poème *Passionnément* (Ghérasim Luca)

<https://www.youtube.com/watch?v=16ltchO5Vpw>

- Découverte de la poésie contemporaine performée

Extrait vidéo de la poésie sonore performée du collectif BoXoN redux (Julien d'Abrigeon & Patrice Luchet)

<http://www.tapin2.org/boxon-redux-lecture-de-julien-d-abrigeon-patrice-luchet> (Propositions : *Je veux pas - J'aimais plus j'aimais – Mix Celle-même/VersJeTu/Re-Re*)

SEANCE 1

 45min

Objectifs spécifiques

Entrer dans la mise en voix en travaillant sur l'intensité
Rencontrer les poèmes

Matériel

3 poèmes de Gherasim Luca imprimés (les élèves en choisissent chacun 1 parmi les 3. Dans l'idéal, ils ne prennent pas ou ne conservent pas les 2 autres)

- *La paupière philosophale (Le Chant de la carpe)*
- *Les cris vains (Paralipomènes)*
- *Konos (Paralipomènes)*

Modalité

Classe entière, avec 3 groupes (1/poème)

Organisation

Rotation des 3 groupes : 2 assis, 1 debout avec les élèves alignés face à face contre 2 murs opposés (ou dans la cour !)

Rôles de l'enseignante

Phase 1 : Introduction à la séquence (5min)

Présentation de l'objectif général.

Situer l'auteur dans le temps (thème 3 du programme de CM2 en histoire).

Au choix

- Proposer une lecture magistrale des 3 poèmes de façon la plus neutre possible
- Laisser les élèves lire silencieusement chaque poème

Demander aux élèves de choisir chacun un des poèmes parmi les trois proposés pour le travail de mise en voix.

Phase 2 (facultative) : entrée dans l'activité (5min)

Echauffement corporel, respiratoire et vocal (similaire à celui d'une activité de chant)

Tâches des élèves

Phase 1 : Introduction à la séquence

Écouter attentivement l'enseignant lire les poèmes OU lire silencieusement chaque poème.

Choisir un texte parmi les 3 proposés.

Phase 2 (facultative) : entrée dans l'activité

Effectuer les exercices proposés pour réveiller le corps, placer sa respiration et échauffer sa voix.

Phase 3 : lecture avec une voix audible (25min)

Organiser la classe :

Distinguer 3 groupes déterminés par le choix des poèmes (1 groupe / poème).

Demander à 1 groupe d'élèves de se mettre debout et réparti contre 2 murs opposés de la classe. Les 2 autres groupes restent assis.

Consigne : « Chaque groupe va lire son poème. Un élève va lire la première ligne, puis l'élève d'en face lira la deuxième, et ainsi de suite jusqu'à la fin. Le but est de parler suffisamment fort pour être entendu par les autres. »

Demander à quelques élèves de donner l'exemple pour s'assurer que tous aient bien compris.

Accompagner les élèves si besoin, les aider à projeter leur voix (se tenir le dos droit mais décontracté dans le ventre, tenir le texte plus haut pour lever la tête ou mémoriser la phrase avant de la dire, prendre une inspiration avant de parler comme pour chanter...).

Organiser la rotation pour que chaque groupe passe.

Remarques :

Si les textes sont trop longs, ne lire qu'un extrait.

Si le temps le permet, réaliser une lecture en canon d'un des poèmes, (notamment Konos et Les Cris vains) qui peut être intéressante du point de vue de la réception. Recueillir les impressions des élèves.

Phase 4 : structuration (10min)

Phase 3 : lecture avec une voix audible

Pour le groupe qui lit : Se répartir en ligne contre 2 murs opposés, son texte dans les mains. Être attentif au cours de la lecture pour lire le bon vers au bon moment. Lire un vers en projetant sa voix pour être entendu par tous.

Pour le groupe qui écoute : être attentif et silencieux, faire un retour sur ce qui a été perçu.

Au sein d'un même groupe, un élève lit le poème en entier (ou seulement une strophe). A la fin du premier vers, un deuxième élève entame la lecture du même poème à partir du début, ainsi de suite.

Phase 4 : structuration

Déterminer et exprimer ce qui conditionne une mise en voix réussie, à partir de l'expérience vécue.

Réaliser une trace écrite pour déterminer les critères de réussite de la mise en voix (ce qui rend l'écoute plus agréable et compréhensible pour les auditeurs) : (par exemple) bien articuler, parler suffisamment fort, avoir un juste débit (ni trop rapide, ni trop lent, hors intention spécifique), faire des pauses et organiser sa respiration, regarder l'auditoire. Cette trace écrite servira de support d'évaluation formative, elle doit rester accessible aux élèves (affichage ou individuelle).

Les élèves conservent le poème jusqu'à la fin de la séquence.

Propositions de remédiation : réaliser la même tâche avec un petit groupe d'élèves – exagérer l'articulation, utiliser des virelangues – lire le plus vite possible – proposer une lecture à deux voix d'un même vers pour que ce soit moins engageant affectivement.

Proposition de devoirs à la maison : s'exercer à lire son poème à voix haute pour soi et/ou pour quelqu'un

SEANCE 2

 40min

Objectifs spécifiques

Jouer sur les différents paramètres de la voix et prendre conscience de leurs effets sur l'auditeur.

Matériel

Les élèves reprennent le poème choisi.

Modalité

Classe entière.

Organisation

Disposition de classe habituelle.

Rôles de l'enseignante

Phase 1 (facultative) : entrée dans l'activité (5min)

Échauffement corporel, respiratoire et vocal (similaire à celui d'une activité de chant)

Demander aux élèves de ressortir le poème choisi en séance 1.

Expliciter l'objectif de la séance et rappeler les éléments de la trace écrite de la séance 1.

Phase 2 : jeux sur les paramètres de la voix (25min)

Consigne : « Vous devez lire une strophe de votre choix de votre poème avec la consigne que je vais vous indiquer. Les autres, vous écoutez attentivement pour me dire ce que ça change, ce que vous ressentez. »

Désigner tour à tour les lecteurs (tous les élèves participent si possible), indiquer à chacun une consigne.

S'assurer que les élèves ne lisent pas tous la même strophe d'un même poème (ou page pour *La paupière philosopale*).

Organiser des retours réguliers des auditeurs pour recueillir ce qu'ils ont perçu (par exemple, « il a l'air en colère », « c'est plus stressant », « c'est plus ennuyeux », « c'est drôle », « je n'ai pas perçu de changement »).

Apporter des conseils pour faire progresser l'élève.

Consignes (paramètres à modifier) :

Tâches des élèves

Phase 1 (facultative) : entrée dans l'activité

Effectuer les exercices proposés pour réveiller le corps, placer sa respiration et échauffer sa voix.

R ressortir le poème choisi en séance 1.

Phase 2 : jeux sur les paramètres de la voix

Chaque élève lit une strophe/une page de son poème selon la consigne qui lui a été donnée. Il se tient droit pour porter sa voix ou se met debout.

Les auditeurs écoutent et expriment ce qu'ils ont perçu ou ressenti au moment opportun.

- Vitesse : Lire le plus lentement possible / lire le plus vite possible / alterner lecture rapide et lente / accélérer / ralentir
- Volume : lire doucement (murmurer) / lire fort, avec puissance / alterner en question-réponse à 2 élèves / augmenter progressivement / diminuer progressivement
- Hauteur : prendre une voix aiguë / prendre une voix grave
- Émotion : lire comme si on est triste, en colère, joyeux, dégoûté, apeuré, ennuyé...
- Mélodie : lire en produisant une mélodie improvisée ou en reprenant la mélodie d'une chanson connue
- Coupures : lire comme un robot en effectuant des coupures aléatoires (silences) au milieu des vers et des mots
- Composition (à plusieurs) : lire en chœur, lire en écho (le vers entier ou seul le dernier mot du vers est répété)

Phase 3 : structuration (5min)

A l'oral, synthétiser les effets perçus de la lecture à voix haute selon le paramètre varié. Remettre aux élèves une trace écrite des différents paramètres testés, associés à un codage.

Phase 3 : structuration

Ecouter / participer à la synthèse collective.

Proposition de devoir à la maison : s'exercer à lire son poème de différentes manières, en jouant sur les paramètres de la voix. Les élèves peuvent également s'exercer avec d'autres textes (article de journal, liste d'ingrédients du paquet de céréales, extrait du livre qu'ils lisent, leçon à apprendre...).

SEANCE 3

 50min

Objectifs spécifiques

Préparer son texte pour le mettre en voix.

Matériel

Les élèves reprennent le poème choisi et de quoi écrire et surligner, ainsi que la trace écrite de la séance 2.

Modalité

Groupes

Organisation

Les élèves d'un même groupe sont regroupés – les groupes sont répartis dans tout l'espace disponible, dans la classe ou dans la cour.

Rôles de l'enseignante

Phase 1 : entrée dans l'activité (5min)

Demander aux élèves de ressortir le poème choisi en séance 1, rappeler la trace écrite des séances 1 et 2.

Expliciter l'objectif de la séance.

Constituer les groupes et les répartir dans la classe.

Les élèves peuvent préparer une mise en voix seuls ou avec un ou plusieurs camarades qui ont le même poème. Dans le cas d'une mise en voix collective, ils travaillent ensemble dans cette séance (« collectif d'élève »).

Pour la constitution des groupes de travail, il peut être intéressant de faire travailler des élèves ou collectif d'élèves qui n'ont pas le même poème au sein d'un même groupe.

Phase 2 : réactivation – entraînement (20min)

Consigne : « A tour de rôle, vous allez vous entraîner à lire votre poème de différentes façons devant les camarades de votre groupe. Ceux qui écoutent peuvent exprimer leurs impressions et proposer des améliorations.»

Tâches des élèves

Phase 1 : entrée dans l'activité

Ressortir le poème choisi en séance 1 et la trace écrite de la séance 2.

Écouter.

Se regrouper avec ses camarades et le cas échéant se regrouper avec son binôme/trinômes.

Phase 2 : jeux sur les paramètres de la voix

Devant les camarades de son groupe, chaque élève ou collectif d'élève essaie, recherche des techniques de mise en voix en prenant appui sur les traces écrites et expériences des séances précédentes.

Circuler entre les groupes, accompagner les élèves : donner son impression, aider les auditeurs à donner la leur, apporter des conseils pour progresser en prenant en compte des retours des auditeurs, proposer des possibilités selon l'effet recherché (écho, accélération...).

Phase 3 : préparation du texte en vue de la mise en voix (10min)

Consigne : « Avec un crayon à papier, vous allez noter sur votre poème vos choix de mise en voix, à la manière d'une partition de musique. Vous allez utiliser les codages que nous avons vu en séance 2, auxquels vous pouvez ajouter des indications avec des mots. Pour ceux qui lisent à plusieurs, pensez à noter ce que chacun doit lire. » Donner un exemple. Circuler entre les élèves ou collectifs d'élèves, les aider à traduire leurs « trouvailles » sonores à l'écrit par des codages ou des mots.

Phase 4 : structuration (5min)

A l'oral, synthétiser ce qui a été fait lors de cette séance et annoncer l'objectif de la prochaine séance. Il est possible de présenter quelques textes préparés (les élèves explicitent leurs annotations devant la classe).

Au sein du groupe, les auditeurs rendent compte aux lecteurs des effets produits, questionnent, proposent des réajustements.

Phase 3 : préparation du texte en vue de la mise en voix

Les élèves utilisent les codages de la trace écrite 2 pour traduire à l'écrit la manière dont ils souhaitent mettre en voix leur poème. Si le codage ne suffit pas, ils notent une courte indication avec des mots. Au sein d'un collectif d'élèves, ils échangent pour trouver un accord commun et se répartir la lecture.

Ils composent leur mise en voix : il ne s'agit pas de lire tout le poème sur un air triste ou en parlant très vite, mais de faire entendre aux auditeurs une ou des intentions soigneusement choisie(s).

Phase 4 : structuration

Ecouter / participer à la synthèse collective.

Remédiations : utiliser un texte moins résistant pour s'entraîner à annoter le texte. Par exemple un dialogue, avec des émotions évidentes, au sein d'un texte ponctué, avec une syntaxe plus simple.

Proposition de devoir à la maison : s'exercer à lire son poème selon la préparation qui en a été faite, réajuster les annotations au besoin.

SEANCE 4

 50min

Objectifs spécifiques

Mettre en voix le poème préparé devant son auditoire.

Matériel

Chaque élève reprend son poème annoté ainsi que la trace écrite de la séance 1.

Modalité

Classe entière.

Organisation

Disposition habituelle.

Rôles de l'enseignante

Phase 1 : présentation de la séance (2min)

Demander aux élèves de ressortir le poème choisi en séance 1 et préparé ainsi que la grille d'observation distribuée en séance 1.

Expliciter l'objectif de la séance.

Phase 2 : mises en voix de poèmes (30 à 40 min)

Consigne : « Vous allez mettre en voix vos poèmes devant la classe selon la préparation que vous en avait fait. Tout le monde écoute et observe pour pouvoir faire un retour constructif au(x) lecteur(s).»

Désigner les élèves (seuls ou en groupes) qui présentent leur mise en voix du poème.

Organiser la prise de parole des élèves auditeurs pour qu'ils puissent donner leur impression. Faire un retour en s'appuyant sur la grille

Tâches des élèves

Phase 1 : entrée dans l'activité

Ressortir son poème et la grille d'observation.

Phase 2 : mises en voix de poèmes

Les lecteurs (seuls ou par groupes) passent à tour de rôle.

Si les locaux le permettent, le groupe qui suit peut préparer sa prestation dans le couloir. Sinon, prendre 5min collectives pour préparer/réviser les mises en voix.

Lors de leur prestation, les élèves peuvent adopter la posture qu'ils souhaitent (debout, assis, devant l'ensemble de la classe, d'un bout à l'autre de la classe, mobile, etc.)

Chaque élève ou groupe d'élève propose une mise en voix de son poème à la classe, en prenant en compte les annotations et la préparation préalable.

Les élèves auditeurs écoutent et observent attentivement.

Ils donnent leur impression au lecteur, posent des questions quant aux choix opérés, s'appuient sur la grille d'observation pour faire un retour constructif.

d'observations (trace écrite de la séance 1) et les impressions.
L'évaluation est formative.

Phase 3 : structuration (5 à 10 min)

Proposer un bilan de la séquence et les prolongements : visionner une vidéo de la mise en voix d'un poème par l'auteur lui-même et/ou des vidéos pour sensibiliser à la poésie contemporaine performée. Établir un lien avec la pratique des élèves en classe lors de la séquence.

Remarque : cette séance peut être fractionnée pour échelonner les prestations sur plusieurs temps plus courts afin d'éviter que ce soit trop long.

Phase 3 : structuration

Écouter, regarder.

Participer aux échanges, donner ses impressions, établir des liens avec les tâches menées lors de la séquence et sa proposition de mise en voix d'un poème.

B. Corpus de textes

KONOS

Corps angoissant engendré
par un triangle
rectangle angoissé
qui tourne angoissé
autour d'un des côtés angoissants
de l'angle droit de l'angoisse

Plus généralement angoissée-angoissante
une surface angoissante
est engendrée
par une droite mobile angoissée
qui se déplace angoissée
en passant angoissante
par un point fixe
angoissé-angoissant
dans l'espace de l'angoisse

Le point fixe angoissant
est le sommet de l'angoisse
la droite mobile angoissée
sa génératrice angoissante
et la courbe fixe angoissante
la directrice angoissée

Poème issu de l'ensemble *Sisyphes géomètres*

Paralipomènes (1976), Ghérasim Luca

LA PAUPIERE PHILOSOPHALE

Bien au-delà du peu
la peau et l'épée
lapent
l'eau ailée
du petit pire

Toupie d'une peur idéale
épi à pas de pou
appât
ou pâle pet de pétale

La vie dupe de la fille du vite

Tapis doux
où les fées filent
les feux muets
d'un rien de doute

L'effet est fête
faute hâte
écho et cause

Muer le vil métal
en pot-au-feu d'or mental
étale
un métapeu de métatout :

œufs de tatou...

mythes dormants...

haute île en air...

Mi-métamoi mi-métatoi
le métanous nous étoile

Le mot « pied » ose
le mot « pierre » s'use
tout colle

Tout est foutu
touffu
fétu

faux
défi
défaut
fou

Peau fine
paupière finale
foétale
fatale
philosophale

LES CRIS VAINS

Personne à qui pouvoir dire
que nous n'avons rien à dire
et que le rien que nous nous disons
continuellement
nous nous le disons
comme si nous ne nous disions rien
comme si personne ne nous disait
même pas nous
que nous n'avons rien à dire
personne
à qui pouvoir le dire
même pas à nous

Personne à qui pouvoir dire
que nous n'avons rien à faire
et que nous ne faisons rien d'autre
continuellement
ce qui est une façon de dire
que nous ne faisons rien
une façon de ne rien faire
et de dire ce que nous faisons

Personne à qui pouvoir dire
que nous ne faisons rien
que nous ne faisons
que ce que nous disons
c'est-à-dire rien

Paralipomènes (1976), Ghérasim Luca

C. Guide pour les entretiens semi-directifs

GUIDE D'ENTRETIENS

Contrat de communication

Je suis en train de réaliser un travail sur la poésie à l'école dans le cadre de mes études pour devenir maîtresse. Pour ce travail, pendant quelques minutes je vais te poser quelques questions sur les poèmes que nous venons de voir. Je poserai les mêmes questions à d'autres camarades de ta classe. Je souhaite simplement savoir ce que tu penses des poèmes. Toutes les réponses sont bonnes, tout ce que tu pourras dire sera juste. Tes réponses ne sont pas évaluées et resteront anonymes (on ne saura pas que ce sont les tiennes). Je vais simplement enregistrer nos échanges pour pouvoir m'en souvenir lorsque je travaillerai dessus.

Grille d'entretiens individuels semi-directifs avant la mise en voix

1. Quel poème as-tu choisi ?
 2. Qu'est-ce qui a fait que tu aies choisi ce poème plutôt que les autres ?
- Approfondir à partir des réponses
3. Pour toi, de quoi parle ce poème, à quoi te fait-il penser, que te fait-il ressentir ?
 4. Qu'est-ce qui te fait penser que le poème parle de cela ? A ton avis, qu'est-ce qui fait que ce poème te fasse ressentir cela ?

Grille d'entretiens individuels semi-directifs avant la mise en voix

1. Concernant le poème lu

CHOIX DE MISE EN VOIX

- Tu as choisi de lire tel mot/groupe de mots/poème de telle façon (par exemple, d'accélérer sur ce vers, de lire en écho, etc.), pourquoi ? (Avec le texte annoté à l'appui, à réitérer pour différents éléments relevés)
- A ton avis, quel effet ça faisait ?
- Qu'as-tu pensé des réactions de tes camarades à la suite de ta lecture ?

APPROPRIATION

- Ce poème te fait-il penser à quelque chose ? Si oui, à quoi ? Qu'est-ce qui fait qu'il te fait penser à ça ?
- Ce poème te fait-il ressentir quelque chose ? Si oui, que ressens-tu, quelle émotion ? Selon toi, qu'est-ce qui fait qu'il te fait ressentir cela ?

- Y a-t-il des images, des sons, des odeurs qui te viennent en tête en lisant ce poème ? Si oui, lesquelles ? A ton avis, pourquoi as-tu ces images ?
- D'après toi, de quoi parle ce poème ? Qu'est-ce qui te fait penser qu'il parle de cela ?

2. Concernant les poèmes entendus

(Pour chacun des poèmes)

- Qu'as-tu entendu en écoutant la lecture de ce poème ?
- Y a-t-il des images, des pensées, des souvenirs, ou des émotions qui sont venues ? A ton avis, qu'est-ce qui a convoqué ces images/émotions/pensées/souvenirs ?
- De quoi parle ce poème selon toi ?

Renseignements complémentaires

As-tu déjà lu ou appris des poèmes ? Qu'est-ce que la poésie, pour toi ? Aimes-tu la poésie ?

Merci beaucoup pour ta participation !

D. Grille d'analyse des entretiens

Grille d'analyse du contenu des entretiens

Elève : Poème : Série d'entretien N°					
Critère d'analyse	Observables	LECTEUR Éléments du discours	Référence au texte	AUDITEUR Éléments du discours	Référence au texte
Processus narcissique	Lien établi avec le vécu, l'expérience ou les préoccupations personnelles				
Processus de concrétisation imageante	Présence d'images mentales				
Processus de cohérence mimétique	Sens donné au poème ou à une partie du poème				
Processus d'activation fantasmatique	Références à des émotions/sentiments soulevés par la lecture				
Commentaire(s) :					

E. Grille d'analyse des productions

Grille d'analyse des productions

Elève :					
Poème :					
Critères d'analyse	Observables	PRODUCTION ORALE Présence (P) /absence (A)	Référence au texte	PRODUCTION ECRITE Présence (P)/ absence (A)	Référence au texte
Hauteur de la voix	Aigu Grave				
Volume de la voix	Bas Élevé Augmentation Diminution				
Vitesse	Rapide Lent Accélération Ralentissement				
Tonalité	Joyeuse Triste Angoissée Agressive				
Silences	Coupures anarchiques Silences Absence de respiration				
Composition	Relai Chœur Echo Canon				
Autre(s)					

F. Retranscription des entretiens série 1

Verbatim - Série 1

Chercheur (C)

1. Élève A (EA)

- L.1** C : tu as choisi *La Paupière Philosophale*, pourquoi est-ce que tu as choisi ce poème ?
- L.2** EA : parce que en fait eum / tout à l'heure vous avez dit que on devrait faire des jeux et
- L.3** on devrait dire le texte vite ou doucement et tout ça / et je trouvais que beh / ce texte il
- L.4** était bien pour faire ça
- L.5** C : et qu'est-ce qui fait que ce texte est bien pour faire une mise en voix ?
- L.6** EA : ben il est / en fait les mots / en fait il... /ben je trouve qu'il est bien ! / fin... je trouve
- L.7** que ben / c'est un.. ben / les mots en fait ça commence / il y a des mots qui commencent
- L.8** par la même lettre dans une seule phrase et... / après aussi il est un peu dur donc j'aime
- L.9** bien.
- L.10** C : un peu dur, c'est-à-dire ?
- L.11** EA : ben en fait c'est dur de le dire / de dire les mots comme ça euh vite et qui sont
- L.12** répétitifs et qui commencent par la même lettre
- L.13** C : d'accord /est-ce que ce poème te fait penser à quelque chose en particulier ?
- L.14** EA : non
- L.15** C : est-ce que tu mets un sens ?
- L.16** EA : non / j'y arrive pas
- L.17** C : est-ce qu'il y a des images qui te viennent à l'esprit quand tu le lis ?
- L.18** EA : ben... (hésitation) non
- L.19** C : pas particulièrement ?
- L.20** EA : ben juste quand je lis le premier il est dans un champ avec des fleurs
- L.21** C : d'accord / qu'est-ce qui te fait penser à un champ de fleurs ?
- L.22** EA : ben euh (lis le texte) « bien au-delà » « l'eau ailée »
- L.23** C : d'accord / et « l'eau ailée » te fait penser à un champ de fleurs ?
- L.24** EA : oui et aussi eum à un ruisseau
- L.25** C : d'accord ! euh... / est-ce que tu en as déjà lu des poèmes ?
- L.26** EA : oui
- L.27** C : à l'école ? chez toi ?
- L.28** EA : à l'école / chez moi / oui
- L.29** C : d'accord / est-ce qu'il y a des poèmes que tu as aimés ?
- L.30** EA : euh non
- L.31** C : pas particulièrement ?
- L.32** EA : si / il y avait des fois mais je me souviens plus des titres
- L.33** C : d'accord / et pour toi qu'est-ce que c'est la poésie ?
- L.34** EA : ben en fait c'est eum un court texte / en fait tu racontes une histoire mais eum
- L.35** courte / c'est en fait comme un résumé mais sous une forme de poème avec des rimes
- L.36** et tout ça
- L.37** C : d'accord / tu vois des rimes dans ce poème ?
- L.38** EA : oui ! ben « peau fine » « paupière finale » !

L.39 C : et est-ce que ce poème te fait ressentir une émotion en particulier ?

L.40 EA : non

L.41 C : non / hmm donc tu apprécies surtout les sons, les répétitions des sons ou des mots

L.42 EA : oui

L.43 EA : d'accord / on va s'arrêter là, merci beaucoup !

2. Élève B (EB)

L.1 C : Tu as choisi *Les Cris vains* / pourquoi as-tu choisi ce poème ?

L.2 EB : parce que déjà la titre ben... ça m'attire / et le poème ben c'est bien / euh je sais pas

L.3 comment expliquer / euh / ben il y a beaucoup de fois le mot dire / ils disent qu'ils disent

L.4 rien et ils disent quelque chose / et aussi le verbe faire / euh

L.5 C : c'est-à-dire avec le verbe faire ?

L.6 EB : ben ils disent qu'ils ne font rien mais ils font quelque chose / en fait ce qu'ils font

L.7 c'est qu'ils ne font rien

L.8 C : d'accord / donc c'est ça qui t'a plu ?

L.9 EB : oui

L.10 C : est-ce que tu donnes un sens du coup à ça ? comment tu le comprends ?

L.11 EB : je comprends par exemple qu'ils disent qu'ils disent rien même s'ils disent quelque

L.12 chose / ils disent qu'ils ne font rien / euh ce qu'ils font c'est qu'ils font rien / et puis du

L.13 coup euh (rires) tu peux répéter la question ?

L.14 C : oui c'est comment tu comprends le poème ?

L.15 EB : du coup je comprends qu'ils essaient de dire qu'ils ne font rien qu'ils ne disent rien

L.16 euh je sais pas comment expliquer / c'est compliqué

L.17 C : et ça ça te plait en fait ?

L.18 EB : oui

L.19 C : et tu m'as dit que tu avais aimé le titre / qu'est-ce que tu as aimé dans le titre ?

L.20 EB : ben en fait c'est un jeu de mots un peu / le titre alors c'est *Les Cris vains* et ça me

L.21 fait penser à l'écrivain / l'écrivain qui écrit un livre / en fait c'est un jeu de mots et ça

L.22 j'aime bien les jeux de mots

L.23 C : d'accord / euh / tu as déjà lu des poèmes ?

L.24 EB : euh oui / j'ai déjà lu / assez quand même / j'en ai lu de euh / comment il s'appelle

L.25 je sais plus le nom c'est celui qui parle du lièvre et la tortue

L.26 C : La Fontaine ?

L.27 EB : voilà La Fontaine / et donc j'ai lu lui parce que j'ai trouvé un peu drôle / en plus j'ai

L.28 le livre à la maison

L.29 C : et pour toi c'est quoi la poésie ?

L.30 EB : euh la poésie pour moi en fait c'est des gens comme un écrivain il écrit ce qu'il voit

L.31 par exemple / il le fait sous forme de poésie / après aussi je trouve que parfois la poésie

L.32 pour c'est un peu compliqué il y a des mots euh bizarres et la formation des phrases

L.33 aussi / la poésie c'est juste un texte / un petit texte qui explique ce qu'on voit ce qu'on

L.34 pense ce qu'on vit / tout ça

L.35 C : d'accord / et ce poème-là est-ce qu'il t'a fait ressentir quelque chose de particulier ?

L.36 Ou pas ?

L.37 EB : euh si en fait il m'a fait ressentir que / en fait là je l'ai pris sous forme d'un écrivain /

L.38 par exemple il dit / euh ça m'a fait ressentir qu'il essaie d'expliquer ce qu'il fait ce qu'il

L.39 dit alors qu'il ne fait rien il dit rien euh c'est... / ben voilà / c'est difficile à expliquer un

L.40 peu

L.41 C : hm / est-ce qu'il y a des images qui te sont venues à l'esprit quand tu l'as lu ?

L.42 EB : euh oui / j'ai des images qui me sont arrivées c'est quand en fait je le vois et je vois

L.43 une personne qui essaie d'expliquer à plusieurs personnes devant lui / une mini foule

L.44 un peu / il essaie d'expliquer lui euh moi je fais quelque chose et je fais rien / je dis rien

L.45 ben ce qu'il dit un peu dans son texte / je vois l'image d'une personne par exemple sur

L.46 une estrade avec une foule en face de tous assis sur des chaises tout ça / et puis il

L.47 commence à s'énerver en disant oui moi je fais ça et vous comprenez pas / et les gens

L.48 en train de se questionner qu'est-ce qui se passe

L.49 C : d'accord / on va s'arrêter là, merci !

3. Élève C (EC)

L.1 C : tu as choisi le poème *Les Cris vains* / Pourquoi tu as choisi ce poème ?

L.2 EC : parce-que il y avait des rimes / euh / et aussi parce que il y a écrit « personne à qui

L.3 pouvoir dire » / ça explique un peu garder des secrets et tout

L.4 C : pour toi il parle de secrets ce poème ?

L.5 EC : hm / je sais pas / (lit) « personne à qui pouvoir dire que nous avons rien à faire et que

L.6 nous ne faisons rien d'autre continuellement »

L.7 C : et pourquoi tu apprécies le fait qu'il y ait des rimes ?

L.8 EC : ben c'est rigolo !

L.9 C : c'est rigolo / il parle de quoi d'après toi ce poème ?

L.10 EC : ben il y a beaucoup de / il y a écrit beaucoup de dire et tout donc euh qui par

L.11 exemple c'est quelqu'un qui parle / il y a des gens qui parlent pas beaucoup / euh /

L.12 après voilà / après moi je comprends pas tout / mais je sais qu'il y a beaucoup écrit dire

L.13 / donc du coup moi ça me fait penser à ça

L.14 C : hm / il y a des images qui te viennent dans la tête / est-ce que tu imagines quelques

L.15 chose quand tu le lis ?

L.16 EC : euh non

L.17 C : non pas particulièrement / est-ce que ça te fait ressentir quelque chose ? quand tu le

L.18 lis ou que tu l'entends ?

L.19 EC : non

L.20 C : d'accord / et l'histoire du secret / donc pour toi en fait c'est l'écrivain ou la personne

L.21 qui est en train de parler dans le poème qui aurait un secret qu'il aurait envie de dire à

L.22 une autre personne ?

L.23 EC : oui c'est un gros secret qu'il veut dire mais il a pas envie quoi

L.24 C : d'accord / il a pas envie ?

L.25 EC : parce que ça peut / moi ce que je me demandais c'est si ça faisait longtemps qu'il le

L.26 gardait et il arrivait plus à le retenir / il voulait le dire

- L.27 C : d'accord
- L.28 EC : il voulait pas le dévoiler
- L.29 C : il veut pas et en même temps...
- L.30 EC : il veut que ça se garde
- L.31 C : d'accord / et c'est quoi pour toi la poésie ?
- L.32 EC : c'est quelque chose un peu d'art quand tu écris / euh tu peux raconter plein de
- L.33 choses / et moi la poésie ben j'aime écrire et j'aime chanter aux gens quoi
- L.34 C : d'accord / tu écris toi des poèmes ?
- L.35 EC : des fois
- L.36 C : tu en lis ?
- L.37 EC : non
- L.38 C : qu'est-ce que tu penses de poème là ?
- L.39 EC : ben je trouve que déjà il est bien et en plus il date de 1916 non ?
- L.40 C : 1976
- L.41 EC : 1976 / j'en ai déjà entendu parler de Ghérasim Luca
- L.42 C : ah oui ? Qu'est ce que tu savais ?
- L.43 EC : rien mais on m'a parlé de plein de choses sur lui / qu'il est venu aussi vivre en
- L.44 France
- L.45 C : d'accord / bon merci C, on va s'arrêter là !

4. Élève D (ED)

- L.1 C : tu as choisi La Paupière philosophale / Pourquoi as-tu choisi ce texte-là ?
- L.2 ED : ben parce que je crois avoir entendu quelques phrases dedans / et euh c'est celle qui
- L.3 me parait / celle que je trouve la meilleure
- L.4 C : tu parles des phrases ou du poème ?
- L.5 ED : du poème / et des phrases aussi
- L.6 C : tu t'en souviens de ces phrases qui t'ont interpellés ?
- L.7 ED : non pas trop (cherche dans le texte)
- L.8 C : c'est les mots qui t'ont plu ou c'est autre chose ?
- L.9 ED : des mots des fois / et j'aime bien « mi-métamoi et mi-métatoi »
- L.10 C : d'accord / qu'est ce qui fait que tu aimes bien « mi-métamoi et mi-métatoi »?
- L.11 ED : euh je sais pas / fin j'aime bien parce que j'ai l'impression que ça veut dire quelque
- L.12 chose mais plus loin que ça l'est
- L.13 C : d'accord / et tu as une idée de ce que ça pourrait vouloir dire ? pour toi ?
- L.14 ED : ben je sais pas trop comment expliquer / euh (réflexion) / il y a pas longtemps j'ai lu
- L.15 une histoire / j'ai l'impression que ça mène à un monde mais je sais pas trop / où y a
- L.16 que de l'herbe
- L.17 C : d'accord / et cette phrase-là ça t'a fait penser à cette histoire ?
- L.18 ED : oui
- L.19 C : d'accord / et tu comprends pourquoi ?
- L.20 ED : non je ne sais pas
- L.21 C : d'accord / il y a autre chose qui t'a plu dans ce poème ?

- L.22 ED : euh / « mythes dormants »
- L.23 C : oui / pourquoi ?
- L.24 ED : parce que je sais pas pourquoi j'ai l'impression que mythe c'est un animal
- L.25 C : toi ça te fait penser à un animal ? un animal qui dort du coup ?
- L.26 ED : oui
- L.27 C : donc il y a des images qui te viennent à l'esprit quand tu lis ce poème ?
- L.28 ED : euh non pas trop / et après haute île en air j'ai l'impression que ça mène à autre
- L.29 chose quoi
- L.30 C : comme quoi ?
- L.31 ED : ben comme si on sortait de la Terre et qu'on allait sur Vénus ou Saturne je crois
- L.32 C : ça te fait ressentir quelque chose de spécial ? Des émotions ?
- L.33 ED : hm non pas trop / ça va
- L.34 C : euh / pour toi qu'est-ce que c'est la poésie ?
- L.35 ED : ben j'ai l'impression que c'est les personnes enfin les poètes qui ont fait la poésie
- L.36 j'ai l'impression qu'ils sont libres en fait / de dire ce qu'ils pensent
- L.37 C : d'accord / tu en lis des poèmes ?
- L.38 ED : pas trop / mais j'en lis quelques-uns
- L.39 C : à l'école ou chez toi ?
- L.40 ED : chez moi / pendant le premier confinement je lisais tout le temps tous les jours un
- L.41 poème / et je sais que maman elle faisait lire à ma petite sœur des poèmes tous les
- L.42 jours et après elle faisait des questions et (prénom de sa petite sœur) elle répondait
- L.43 C : et ça te plaît la poésie ?
- L.44 ED : ça dépend
- L.45 C : et là tu en penses quoi de ce poème ?
- L.46 ED : je l'aime bien
- L.47 C : pourquoi ?
- L.48 ED : hm je sais pas trop / parce que je l'aime bien parce que c'est des mots qu'on utilise
- L.49 pas trop / enfin que moi j'utilise pas
- L.50 C : d'accord / on s'arrête là, merci beaucoup !

5. Élève E (EE)

- L.1 C : tu as choisi Konos / pourquoi as-tu choisi ce poème ?
- L.2 EE : parce que celui-là il était facile
- L.3 C : facile / qu'est-ce que tu trouves facile ?
- L.4 EE : parce qu'il y a presque que des trucs avec angoissé angoissant
- L.5 C : d'accord / c'est la répétition que tu trouves facile ?
- L.6 EE : ouai
- L.7 C : il est facile pour faire quoi ?
- L.8 EE : ben comme ça on sait qu'il y a presque que des angoissants et des angoissés
- L.9 C : il est facile à mémoriser alors ? ou à lire ?
- L.10 EE : ouai / non pas à lire / à mémoriser oui
- L.11 C : d'accord / est-ce qu'il y a d'autres choses qui t'ont attiré dans ce poème ?

- L.12** EE : hm (réflexion) non / je sais pas moi
- L.13** C : il y a d'autres mots qui t'ont marqué dans ce poème ?
- L.14** EE : non
- L.15** C : il parle de quoi selon toi ?
- L.16** EE : ah ben il parle de / que la directrice elle est angoissée ? / je sais pas trop / il parle
- L.17** que il y a un corps angoissé qui engendre par un triangle rectangle
- L.18** C : et est-ce qu'il y a des images qui te viennent quand tu le lis ?
- L.19** EE : hm non pas trop
- L.20** C : est-ce que ça te fait penser à quelque chose ?
- L.21** EE : hm ben quand je vois un corps angoissant ben je / ben je sais pas trop / un triangle
- L.22** rectangle par contre ça me fait penser à un triangle rectangle / je regarde un triangle
- L.23** rectangle angoissé
- L.24** C : la forme géométrique ?
- L.25** EE : ouai !
- L.26** C : qui serait angoissée ?
- L.27** EE : ouai / ouai c'est ça !
- L.28** C : d'accord / c'est quoi pour toi la poésie ?
- L.29** EE : ben c'est de l'oral !
- L.30** C : de l'oral ?
- L.31** EE : hm (réflexion) en fait je sais pas moi
- L.32** C : tu as déjà lu d'autres poèmes ?
- L.33** EE : non
- L.34** C : c'est le premier poème que tu lis ?
- L.35** EE : oui / c'est le premier oui
- L.36** C : d'accord / et alors tu en penses quoi ?
- L.37** EE : hm moi j'aime bien moi
- L.38** C : c'est quoi qui fait que tu aimes bien ?
- L.39** EE : ben je sais pas (rires)
- L.40** C : d'accord / on va s'arrêter là, merci beaucoup !

G. Analyse des entretiens série 1

Grille d'analyse du contenu des entretiens

Élève : A Poème : <i>La Paupière philosophale</i> Série d'entretien N°1					
Critère d'analyse	Observables	LECTEUR Éléments du discours	Référence au texte	AUDITEUR Éléments du discours	Référence au texte
Processus narcissique	Lien établi avec le vécu, l'expérience ou les préoccupations personnelles				
Processus de concrétisation imageante	Présence d'images mentales	« quand je lis le premier il est dans un champ avec des fleurs » (L.20) « oui et aussi [...] à un ruisseau (L.24) »	« « bien au-delà » « l'eau ailée » »(L.22)		
Processus de cohérence mimétique	Sens donné au poème ou à une partie du poème				
Processus d'activation fantasmatique	Références à des émotions/sentiments soulevés par la lecture				
Commentaire(s) : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Plaisir des sonorités en lecture à voix haute : allitérations et assonances / répétitions de mots ou syllabes / paronomases (L.2-3-4 « vous avez dit que on devrait faire des jeux et on devrait dire le texte vite ou doucement [...] et je trouvais que [...] ce texte il était bien pour faire ça ; L.7-8 « il y a des mots qui commencent par la même lettre dans une seule phrase » ; L.38 « « peu fine » « paupière finale » ») 					

- Appréciation de la **difficulté** occasionnée par la lecture du fait des jeux sur les sonorités (L. 8-9 « après aussi il est un peu dur donc j’aime bien. » ; L.11-12 « c’est dur de [...] dire les mots comme ça [...] vite et qui sont répétitifs et qui commencent par la même lettre »)
- Rapport à la poésie : quelques lectures antérieures – le poème est un texte narratif, court, avec des rimes (L.34-35 « c’est [...] un court texte [...] tu racontes une histoire mais [...] courte [...] comme un résumé mais sous une forme de poème avec des rimes »)

Élève : B
 Poème : *Les Cris vains*
 Série d’entretien N°1

Critère d’analyse	Observables	LECTEUR Éléments du discours	Référence au texte	AUDITEUR Éléments du discours	Référence au texte
Processus narcissique	Lien établi avec le vécu, l’expérience ou les préoccupations personnelles				
Processus de concrétisation imageante	Présence d’images mentales	L.42 à 49 « je vois une personne qui essaie d’expliquer à plusieurs personnes devant lui / une mini foule un peu [...] je vois l’image d’une personne par exemple sur une estrade avec une foule en face de tous assis sur des chaises »	Texte dans son ensemble – non développé lors de l’entretien		

Processus de cohérence mimétique	Sens donné au poème ou à une partie du poème	<p>L.21-22 « <i>Les Cris vains</i> et ça me fait penser à l'écrivain » ; L.30 « la poésie pour moi en fait c'est des gens comme un écrivain il écrit ce qu'il voit » L.37-38 « en fait là je l'ai pris sous forme d'un écrivain [...] il essaie d'expliquer ce qu'il fait ce qu'il dit alors qu'il ne fait rien il dit rien » ; L.42 « il essaie d'expliquer [...] ce qu'il dit un peu dans son texte »</p> <p>➔ Fusion narrateur / auteur du poème ? Perception d'une mise en abyme ?</p>			
Processus d'activation fantasmatique	Références à des émotions/sentiments soulevés par la lecture	<p>L.47-49 « et puis il commence à s'énerver en disant oui moi je fais ça et vous comprenez pas / et les gens en train de se questionner qu'est-ce qui se passe »</p> <p>➔ projection : colère de l'auteur-narrateur qui</p>	Non développé lors de l'entretien		

		veut être compris par les autres et qui n'y parvient pas / incompréhension de la foule			
--	--	--	--	--	--

Commentaire(s) :

- Plaisir qui semble lié à la perception de l'**absurde** que contient le poème – lié à la répétition des verbes « dire » et « faire » et à la prétérition (L.3-4 « il y a beaucoup de fois le mot dire / ils disent qu'ils disent rien et ils disent quelque chose / et aussi le verbe faire » ; L.11-12 « je comprends par exemple qu'ils disent qu'ils disent rien même s'ils disent quelque chose / ils disent qu'ils ne font rien / [...] ce qu'ils font c'est qu'ils font rien »)
- Plaisir lié à l'utilisation que fait le poète de la langue française en formant un jeu de mots (L.2 « déjà la titre ben... ça m'attire » ; L.20-21-22 « c'est *Les Cris vains* et ça me fait penser à l'écrivain / l'écrivain qui écrit un livre / en fait c'est un jeu de mots et ça j'aime bien les jeux de mots »)
- Lien établi grâce au titre entre « Les Cris vains » et le fait que l'écrivain (l'auteur) écrit pour dire quelque chose sans réussir à être entendu (L.37 à 39 « en fait là je l'ai pris sous forme d'un écrivain [...] il essaie d'expliquer ce qu'il fait ce qu'il dit alors qu'il ne fait rien il dit rien » ; L.42 à 49 « je vois une personne qui essaie d'expliquer à plusieurs personnes devant lui / une mini foule un peu / il essaie d'expliquer [...] moi je fais quelque chose et je fais rien / je dis rien / ben ce qu'il dit un peu dans son texte / je vois l'image d'une personne par exemple sur une estrade avec une foule en face de tous assis sur des chaises [...] et puis il commence à s'énerver en disant oui moi je fais ça et vous comprenez pas / et les gens en train de se questionner qu'est-ce qui se passe »)
- Fusion possible entre narrateur dans le poème et auteur du poème : l'auteur écrit parce qu'il a quelque chose à dire à la masse (voire à crier puisqu'il est imaginé sur une estrade devant une foule, et pour reprendre le titre) – peut-être lié au jeu de mots perçu dans le titre (L.21-22 « *Les Cris vains* et ça me fait penser à l'écrivain » ; L.30 « la poésie pour moi en fait c'est des gens comme un écrivain il écrit ce qu'il voit » L.37-38 « en fait là je l'ai pris sous forme d'un écrivain [...] il essaie d'expliquer ce qu'il fait ce qu'il dit alors qu'il ne fait rien il dit rien » ; L.42 « il essaie d'expliquer [...] ce qu'il dit un peu dans son texte ») ; l'énonciation à la 1ere personne du pluriel n'est pas relevée mais d'après le discours de l'élève il semblerait qu'elle perçoive une seule personne (que nous supposons être Ghérasim Luca tel qu'elle se le représente).

- Difficulté ressentie à s'exprimer sur le poème lors de l'entretien (L.16 « je sais pas comment expliquer / c'est compliqué » ; L.39-40 « c'est difficile à expliquer un peu »)
- Rapport à la poésie : Lectrice de poèmes et surtout de fables (L.24 à 28 « oui / j'ai déjà lu / assez quand même / j'en ai lu de [...] La Fontaine [...] parce que j'ai trouvé un peu drôle / en plus j'ai le livre à la maison »)- la poésie est perçue comme un texte court écrit par un écrivain et visant à partager ses pensées, son expérience et sa perception du monde ; comme un texte résistant, notamment par l'utilisation extra-ordinaire de la langue (L.31 à 34 « c'est des gens comme un écrivain il écrit ce qu'il voit [...] je trouve que parfois la poésie [...] c'est un peu compliqué il y a des mots [...] bizarres et la formation des phrases aussi / la poésie c'est juste un texte / un petit texte qui explique ce qu'on voit ce qu'on pense ce qu'on vit »).

Élève : C

Poème : *Les Cris vains*

Série d'entretien N°1

Critère d'analyse	Observables	LECTEUR Éléments du discours	Référence au texte	AUDITEUR Éléments du discours	Référence au texte
Processus narcissique	Lien établi avec le vécu, l'expérience ou les préoccupations personnelles	L.11 « il y a des gens qui parlent pas beaucoup » → pourrait être une forme de réaction axiologique			
Processus de concrétisation imageante	Présence d'images mentales	L.11 « c'est quelqu'un qui parle »	Répétition du mot « dire »		
Processus de cohérence mimétique	Sens donné au poème ou à une partie du poème	L.3 « ça explique un peu garder des secrets et tout »	L2. « « personne à qui pouvoir dire » »		

Processus d'activation fantasmatique	Références à des émotions/sentiments soulevés par la lecture	<p>L.23 « c'est un gros secret qu'il veut dire mais il a pas envie »</p> <p>L.25 « je me demandais c'est si ça faisait longtemps qu'il le gardait et il arrivait plus à le retenir / il voulait le dire »</p> <p>L.28 « il voulait pas le dévoiler »</p> <p>L.28 à 31 « haute île en air j'ai l'impression que ça mène à autre chose [...] comme si on sortait de la Terre et qu'on allait sur Vénus ou Saturne je crois »</p>	<p>Non développé lors de l'entretien</p> <p>« Haute île en air »</p>		
--------------------------------------	--	--	--	--	--

Commentaire(s) :

- Langue : perception de rimes qui procure un certain plaisir. L'élève perçoit probablement la répétition régulière de certains mots qui apporte une rythmique (L.2 « il y avait des rimes » ; L.8 « c'est rigolo ! »).
- Rapport à la poésie : la poésie est un art (L.32 « c'est quelque chose un peu d'art quand tu écris ») dans une écriture plutôt narrative (L.32 « tu peux raconter plein de choses ») – l'élève dit pratiquer l'écriture poétique mais ne pas être lecteur de poèmes.

Élève : D Poème : <i>La Paupière philosopale</i> Série d'entretien N°1					
Critère d'analyse	Observables	LECTEUR Éléments du discours	Référence au texte	AUDITEUR Éléments du discours	Référence au texte
Processus narcissique	Lien établi avec le vécu, l'expérience ou les préoccupations personnelles				
Processus de concrétisation imageante	Présence d'images mentales	L.15-16 « un monde [...] où y a que de l'herbe » L.24 « j'ai l'impression que mythe c'est un animal » L.31 « comme si on sortait de la Terre et qu'on allait sur Vénus ou Saturne »	« mi-métamoi » « mi-métatoi » « mythes dormants » « haute île en air »		
Processus de cohérence mimétique	Sens donné au poème ou à une partie du poème	L.14 « il y a pas longtemps j'ai lu une histoire » → forme d'intertextualité pour rechercher du sens	« mi-métamoi » « mi-métatoi »		

Processus d'activation fantasmatique	Références à des émotions/sentiments soulevés par la lecture	L.15 « j'ai l'impression que ça mène à un monde mais je sais pas trop »	« mi-métamoi » « mi-métatoi »		
--------------------------------------	--	---	-------------------------------	--	--

Commentaire(s) :

- Plaisir de découvrir des mots inventés par l'auteur (L.9 « j'aime bien « mi-métamoi et mi-métatoi » ») ou des mots ne faisant pas partie de son vocabulaire actif (L.48-49 « je l'aime bien parce que c'est des mots qu'on utilise pas trop / enfin que moi j'utilise pas »)
- Perception d'une résistance qui n'est pas un frein mais plutôt une ouverture, plaisir associé (L.11-12 « j'aime bien parce que j'ai l'impression que ça veut dire quelque chose mais plus loin que ça l'est »)
- Difficulté ressentie à exprimer sa pensée lors de l'entretien (L.14 « je sais pas trop comment expliquer »)
- Rapport à la poésie : la poésie est offre une certaine liberté d'expression (L.35-36 « les poètes [...] j'ai l'impression qu'ils sont libres en fait / de dire ce qu'ils pensent ») ; l'élève est lectrice de poèmes et semble vivre dans un milieu familial où les poèmes circulent.

Élève : E
 Poème : *Konos*
 Série d'entretien N°1

Critère d'analyse	Observables	LECTEUR Éléments du discours	Référence au texte	AUDITEUR Éléments du discours	Référence au texte
Processus narcissique	Lien établi avec le vécu, l'expérience ou les préoccupations personnelles				
Processus de concrétisation imageante	Présence d'images mentales	L.21 à 23 « un triangle rectangle par contre ça me fait penser à un	« triangle rectangle »		

		<p>triangle rectangle / je regarde un triangle rectangle angoissé » → début de concrétisation imageante directement liée à la sémantique du mot, l'élève se représente le triangle rectangle probablement étudié en classe. Qu'en est-il du caractère angoissé du triangle ? non développé lors de l'entretien</p>				
Processus de cohérence mimétique	Sens donné au poème ou à une partie du poème					
Processus d'activation fantasmatique	Références à des émotions/sentiments soulevés par la lecture					
<p>Commentaire(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Langue : perception de la répétition constante du mot « angoisse » (ou dérivés) (L.4 « il y a presque que des trucs avec angoissé angoissant ») ▪ La répétition du mot facilite la mémorisation mais pas la lecture (argumentation non développée lors de l'entretien) (L.10 « non pas à lire / à mémoriser oui ») 						

- Rapport à la poésie : la poésie correspond à du langage oral (L.29 « c'est de l'oral ! »). L'élève fait peut-être le lien avec le domaine du français concerné par la séquence. Élève novice en tant que lecteur de poème.

H. Retranscription des entretiens série 2

Verbatim - Série 2

Chercheur (C)

Élève A (EA)

- L.1** C : qu'as-tu pensé de ta mise en voix, que tu viens de réécouter ?
- L.2** EA : euh moi j'ai pas aimé
- L.3** C : qu'est-ce que tu n'as pas aimé ?
- L.4** EA : ben j'étais pas / il y a des fois où c'était fait exprès qu'on était pas ensemble
- L.5** mais quand on devait être en chœur on n'était pas en chœur et c'était pas joli
- L.6** C : d'accord, tu regrettes de ne pas vraiment avoir été à l'unisson / après c'est
- L.7** normal il faudrait plus d'entraînement c'est tout à fait normal. Et est-ce qu'il y avait
- L.8** des effets recherchés / pourquoi vous avez voulu le faire en chœur ?
- L.9** EA : euh pour faire joli / en fait on a mis plusieurs choses / au début on a essayé de
- L.10** faire en canon mais c'était trop dur et du coup on a fait en chœur
- L.11** C : pourquoi avoir voulu le faire en canon au départ ?
- L.12** EA : je sais pas / comme ça
- L.13** C : parce que vous trouviez ça amusant, ou parce que vous trouviez que c'était
- L.14** beau... ?
- L.15** EA : oui c'était beau
- L.16** C : comment vous avez fait pour vous mettre d'accord pour savoir comment vous
- L.17** alliez lire le texte ?
- L.18** EA : ben il y en avait qui décidait et si on était d'accord on disait qu'on était
- L.19** d'accord / sinon on donnait une autre idée
- L.20** C : toi tu as donné quoi comme idée par exemple ?
- L.21** EA : beh en chœur pour le début / le titre / euh / après c'est moi qui l'ai dit qu'on
- L.22** allait pas faire en canon / c'était trop dur / et qu'on y arrivait pas quand c'était sur
- L.23** un petit paragraphe du coup c'était trop dur d'aller en canon
- L.24** C : et du coup vous avez fait le choix de lire le titre en chœur, pourquoi ?
- L.25** EA : en fait au début quand on a révisé on n'a pas révisé le titre et après quand on
- L.26** est passé devant tout le monde ben on a dit le titre en même temps

- L.27** C : d'accord / donc tu m'as dit que tu avais fait le choix du relai aussi ? donc le
- L.28** relai se trouve à ce niveau-là (montre le texte) / avant tout est en chœur / vous
- L.29** passez en relai à partir de « œuf de tatou »
- L.30** EA : non mais non
- L.31** C : c'est ce qu'on entend en tout cas
- L.32** EA : mais non c'était pas ce qui était voulu
- L.33** C : alors qu'est-ce qui était voulu ?
- L.34** EA : euh oui là c'était rapide / là on avait fait rapide et là on avait fait doucement
- L.35** et vite
- L.36** C : donc toujours en chœur
- L.37** EA : oui / euh là on avait fait oui là c'était toujours en chœur aussi / mais par
- L.38** contre là c'était relai et là aussi
- L.39** C : d'accord / parce que là quand on entend l'enregistrement le relai on l'entend à
- L.40** partir d'ici / et donc pourquoi à partir de là en relai ?
- L.41** EA : je sais pas / ben on pouvait pas faire en relai partout
- L.42** C : oui mais pourquoi avoir choisi ici ?
- L.43** EA : ben parce que là on était trois donc trois paragraphes et ils sont courts / enfin
- L.44** trois vers
- L.45** C : d'accord / mais ici il y en a trois aussi (montre le texte)
- L.46** EA : oui mais ici / là c'était rapide et en colère / mais ici c'était eum c'était plus
- L.47** associé à rapide et là en relai ça aurait pas fait le même effet que là /
- L.48** C : du fait que ce soit en colère tu veux dire ?
- L.49** EA : oui
- L.50** C : d'accord / et ensuite vous avez poursuivi en relai
- L.51** EA : oui
- L.52** C : eum pourquoi avoir choisi la colère là-dessus ? (montre le texte) en fait ce
- L.53** qu'on entend c'est que vous parlez plus fort, un peu plus rapide, ce qui exprime
- L.54** pour vous la colère / est-ce qu'il y a une raison à cet endroit-là plutôt qu'un
- L.55** autre ?
- L.56** EA : non
- L.57** C : d'accord / eum / alors là quand on vous entend (montre le texte) / on entend
- L.58** une accélération et un écho

- L.59** EA : on n'a pas fait d'écho
- L.60** C : non / là vous êtes en chœur / donc avant vous êtes en relai et vous repartez en
- L.61** chœur, ce qui est difficile pour partir en même temps / ce qui fait que dans
- L.62** l'enregistrement au départ on entend un écho en fait / puisqu'il y en a une qui
- L.63** part et qui dit « faux défi défaut fou » et puis une seconde qui répète la même
- L.64** chose donc ça créé un effet intéressant / mais en fait surtout ici par exemple vous
- L.65** lisez « tout est foutu / foutu / fêtu » et ici vous lisez « faux-défi-défaut-fou » / tu
- L.66** vois on n'entend pas de pause en fait / à ton avis pourquoi vous lisez comme ça
- L.67** ici ? Parce que vous l'avez fait toutes les trois
- L.68** EA : mais je sais pas / c'est là qu'on voulait faire canon à la base mais on a fait en
- L.69** chœur
- L.70** C : d'accord / et vous choisissez de terminer plus fort, pourquoi ?
- L.71** EA : non c'est pas voulu
- L.72** C : d'accord / alors pour toi qu'est ce qu'il veut dire ce poème ? Qu'est-ce qu'il
- L.73** raconte ?
- L.74** EA : je sais pas / j'arrive pas à savoir
- L.75** C : à savoir ce qu'il veut dire ?
- L.76** EA : oui
- L.77** C : hm alors est-ce qu'il y a des petits morceaux qui te font penser à quelque
- L.78** chose ?
- L.79** EA : non
- L.80** C : est-ce qu'il y a des images qui arrivent dans ta tête quand tu le lis ?
- L.81** EA : non / en fait je trouve que tout ce qui est dans le texte ça a aucun rapport
- L.82** avec la paupière philosophale / sauf à la fin mais sinon je trouve que ça a aucun
- L.83** rapport avec la paupière philosophale
- L.84** C : d'accord / qu'est-ce que c'est la paupière philosophale ? qu'est-ce qui aurait
- L.85** un rapport avec la paupière philosophale ?
- L.86** EA : ben la paupière
- L.87** C : la paupière de l'œil ?
- L.88** EA : oui
- L.89** C : donc pour toi c'est un texte qui pourrait parler de l'œil ou quelque chose en **L.90**
- lien avec l'œil ?

- L.91** EA : oui
- L.92** C : et tu ne retrouves pas d'éléments qui parlent des yeux, de la paupière, du
- L.93** regard dans le poème ?
- L.94** EA : non
- L.95** C : de quoi ça parle d'autre du coup si ça ne parle pas de ça ?
- L.96** EA : ben « mythes dormants » ou « touffu fétu » je sais pas / j'arrive pas à savoir ce
- L.97** que ça veut dire
- L.98** C : d'accord / est-ce qu'il y a d'autres choses que
- L.99** EA : ben « mythe dormant » par contre ça peut avoir un rapport avec la paupière
- L.100** philosophale parce que « mythe » « dormant » ben tu dors
- L.101**C : oui
- L.102**EA : tu fermes les yeux
- L.103** C : oui (silence) et quand tu lis ce poème devant les autres est-ce qu'il y a des
- L.104** émotions qui te viennent, qu'est-ce que tu ressens ?
- L.105** EA : je ressens rien
- L.106** C : et comment tu as vécu le fait de le lire devant les autres ?
- L.107** EA : le stress
- L.108** C : du stress
- L.109** EA : et euh ben j'avais peur
- L.110** C : peur de quoi ?
- L.111** EA : ben j'avais peur ben que ça se passe pas bien ou que beh que ben qu'on se
- L.112** moque et tout ça
- L.113** C : d'accord / et qu'est-ce que tu as pensé des retours des autres ?
- L.114** EA : je sais pas / ben vu qu'on parle on s'entend pas donc du coup je pense que
- L.115** c'était vrai / je parlais pas trop parce que quand on devait être en chœur moi
- L.116** j'étais pas du tout en chœur parce que j'arrivais pas à être en même temps donc
- L.117** moi j'étais derrière et quand on arrive pas du tout ben moi je m'arrêtais du coup
- L.118** et j'attendais un autre paragraphe
- L.119** C : d'accord / et tu as écouté aussi les poèmes des autres ?
- L.120** EA : oui

L.121 C : par exemple *Konos*, je ne sais pas si tu t'en rappelle un petit peu / tu sais le

L.122 poème avec « corps angoissant engendré par un triangle rectangle angoissé »

L.123 etc., ça te rappelle quelque chose ?

L.124 EA : non

L.125 C : du tout ?

L.126 EA : enfin si je crois

L.127 C : qu'est-ce que tu as pensé de cette lecture ?

L.128 EA : oui c'était avec X, X et X

L.129 C : oui c'est ça

L.130 EA : je ne m'en souviens plus

L.131 C : tu comprends quoi de ce poème là ?

L.132 EA : ben je comprends qu'il y a une angoisse / que c'est répétitif angoissant –

L.133 angoissante – angoissé / ça a un rapport avec l'angoisse le stress tout ça

L.134 C : hm / et l'autre poème c'est *Les Cris Vains* / tu t'en souviens un petit peu ?

L.135 EA : ah oui / je trouve que c'était bien parce qu'ils étaient ensemble / il avait le

L.136 ton et c'était bien

L.137 C : hm / et le poème en lui-même qu'est-ce qu'il raconte pour toi ?

L.138 EA : je sais pas

L.139 C : qu'est-ce que tu en as saisi, qu'est-ce que tu as entendu ?

L.140 EA : je sais pas / je me souviens plus

L.141 C : quel effet ça produisait en fait ?

L.142 EA : je sais pas

L.143 C : bon, pour moi c'est bon, merci beaucoup encore une fois !

Élève B (EB)

1 C : qu'as-tu pensé de ta mise en voix ?

2 EB : alors moi j'ai trouvé que la mise en voix elle était plutôt bien / et en plus ce qui était

3 bien c'est à chaque fois qu'on lisait ensemble et puis que X répétait en même temps que

4 moi le dernier mot ça j'aimais bien / aussi j'ai bien aimé quand j'ai fait le bégaiement j'ai

5 trouvé ça cool / et c'est vrai qu'X faisait bien ce qui était marqué sur la feuille

6 C : d'accord / comment vous vous êtes mises d'accord pour les choix que vous avez fait ?

7 EB : ben déjà on a essayé de se répartir un peu les lignes qu'on voulait faire / moi j'ai dit
8 « tu veux ça tu veux ça » bon sur le coup je m'en fiche / euh je me fichais de savoir quel
9 côté j'allais faire par exemple / et donc du coup j'ai pensé qu'il fallait bien jouer avec tout
10 un peu ce qu'on avait appris par exemple lent fort ou rapide et bas / après j'ai voulu qu'on
11 fasse un peu de bégaiement parce que je trouvais que ça pourrait faire bien / au début X
12 elle était pas d'accord qu'on fasse du chœur mais en fait j'ai dit « oui ça pourrait faire joli
13 c'est juste pour faire la dernière phrase du premier paragraphe et la dernière phrase tout
14 court » et en fait quand on a révisé elle a trouvé que c'était plutôt bien euh quand on a fait
15 ça elle a dit « oui finalement c'est bien le chœur ça fait joli » et tout ça / oui on s'est mis
16 facilement d'accord et vu qu'on avait pas trop d'idées j'ai proposé certaines choses et
17 elles ont dit ouai ça me va / c'est juste le chœur que j'ai eu du mal à la convaincre mais
18 en vrai ça allait

19 C : d'accord / pourquoi tu as proposé le bégaiement ?

20 EB : parce que en fait j'ai proposé le bégaiement parce que je trouvais que ça faisait un
21 peu / comment dire / c'est quelqu'un qui a du mal à lire / fin j'aime bien en fait écouter
22 le bégaiement ça fait un peu joli / enfin joli fin voilà / et puis ça me fait penser à des gens
23 qui ont du mal à lire donc comme ça du coup tu peux leur apprendre à lire / ça j'adore
24 faire ça / ou alors ça fait un robot c'est drôle / je trouve ça drôle d'écouter un robot parler

25 C : et pourquoi vous avez choisi de faire un bégaiement au début du texte et ensuite vers
26 la fin ? pourquoi ces endroits-là ?

27 EB : moi j'ai choisi un peu le bégaiement par rapport au chœur en fait / j'avais dit oui le
28 bégaiement ça serait pas mal si on faisait à peu près la même chose / donc on a fait du
29 bégaiement

30 C : hm un peu comme une symétrie en fait ?

31 EB : oui / on n'a pas fait symétrique partout mais on pensait qu'au début et à la fin ce
32 serait bien de faire de la symétrie / alors j'ai pensé ça / après je sais pas à quoi j'ai pensé

33 C : d'accord / et pourquoi avoir fait le choix du chœur ?

34 EB : alors moi déjà je trouvais que le chœur c'était joli / donc je me suis dit « pourquoi
35 pas mettre du chœur » / au début je voulais faire chœur au moins tout là (montre le texte)
36 mais X vu qu'elle était pas trop d'accord j'ai dit on va mettre un peu de chœur par là et
37 au moins la dernière phrase

38 C : pourquoi la dernière phrase ?

39 EB : euh la dernière phrase parce que ça marque la fin du poème et c'est pas comme là tu
40 lis cette phrase ouai c'est le milieu du poème et que ya rien de spécial / là c'est la fin du
41 poème donc je voulais qu'on le fasse en beauté

42 C : d'accord / et vous avez fait aussi un chœur sur « continuellement » au début et à la fin
43 du poème / pourquoi ?

44 EB : euh oui là ça fait partie un peu de l'écho en fait / parce que là X elle pensait qu'elle
45 pourrait dire « dire » « faire » et elle était censée dire « d'autre » sauf qu'elle voulait pas
46 et « et que nous ne disons rien d'autre continuellement » elle pensait que ça allait tout
47 ensemble pour elle donc elle a dit « je vais pas dire "d'autre" mais "continuellement" » /
48 donc en fait c'est comme si c'était à la place « d'autre »

49 C : d'accord / et est-ce que tu sais pourquoi elle trouvait que l'écho ça n'allait pas sur
50 « d'autre » ?

51 EB : ben pour elle ça faisait pas une sorte de fin de phrase en fait / euh là elle pensait que
52 « dire » « faire » pour elle c'était un peu une sorte de fin de phrase / bon pour moi aussi /
53 et elle pensait que du coup « d'autre » ne faisait pas trop partie de ça par rapport au mot
54 qu'y a après

55 C : d'accord / et toi qu'est-ce que tu en penses de ça ?

56 EB : moi je me fiche en vrai qu'elle dise « d'autre » ou pas / je lui ai dit comme elle veut

57 C : quand on vous écoute, ici on entend une pause / comme si le texte était séparé en deux
58 / il y a un silence ici, au milieu du poème (montre sur le texte)

59 EB : (réfléchi) oui bah j'ai ptêtre fait une pause pour reprendre mon souffle et voir ce que
60 je devais lire / sûrement

61 C : pourquoi spécifiquement à cet endroit-là tu penses ?

62 EB : eum peut-être euh je sais pas vraiment / on aurait plu très bien faire là en plein milieu
63 ça je sais pas

64 C : d'accord / ce poème, qu'est-ce qu'il évoque pour toi maintenant ?

65 EB : alors ben c'est ce que je ressens ?

66 C : oui ce que tu ressens, ce que tu en penses, ce que tu comprends...

67 EB : ce que je comprends du coup je t'avais déjà dit la dernière fois que j'avais du mal à
68 expliquer / euh je comprends qu'ils essayaient de dire quelque chose mais ils disent qu'ils
69 ne disent rien et ils disent qu'ils ne font *que* ne rien faire un peu / et puis comment je le
70 trouve ce poème euh je le trouve bien / en plus il y a beaucoup de jeux de mots je dirais /

71 euh jeux de mots je veux dire « dire » « rien à dire » « nous disons » voilà euh / j'aime
72 bien qu'ouai un peu tu répètes plusieurs fois le mot en fait et en essayant d'expliquer
73 quelque chose / euh pareil avec « faire » / et puis j'aime bien ce petit jeu de mot là aussi
74 sur le titre
75 C : oui tu m'en avais parlé hm / et quand tu as entendu les autres groupes lire le même
76 poème, est-ce que tu l'as entendu différemment ?
77 EB : euh
78 C : en fait qu'est-ce que tu as pensé des prestations des autres ?
79 EB : eh ben je trouvais qu'elles étaient pas mal ça faisait bizarre que ce soit les autres qui
80 lisaient le même poème que moi / parce que quand on avait fait les exercices
81 d'entraînement on avait tous le même mais ça m'a pas fait bizarre parce qu'on le lisait à
82 la suite / et là on était en plusieurs groupes et on avait tous des mises en voix différentes
83 et ça faisait bizarre en fait / par exemple un groupe ils faisaient tout rapide et après bas et
84 tout ça / après il y en a ils faisaient autre chose / je sais plus / et ça faisait bizarre de pas
85 avoir la même présentation que moi et du coup de l'entendre avec d'autres voix
86 C : hm / pour toi c'est qui qui parle dans le poème ?
87 EB : (tout bas) euh c'est Gherasim Luca (rire) / euh c'est quelqu'un qui est écrivain euh
88 qui essaie de dire qu'ils ne disent rien, qu'ils ne font rien / euh ils essaient d'expliquer un
89 peu en fait ce que / pour moi ils expliquent un peu ce que c'est d'être un écrivain en fait
90 C : à qui ?
91 EB : à des gens qui pensent que c'est / des gens par exemple dans la rue qui demandent
92 « c'est quoi être écrivain ? » ils savent pas ce que fait donc ils demandent / et puis lui il
93 explique du coup qu'ils disent rien et tout ça etc etc
94 C : et alors qu'est-ce que c'est d'être un écrivain ?
95 EB : ben c'est quand on écrit des histoires et les gens / enfin tu écris des histoires, tu peux
96 les lire comme moi j'ai un livre / tu as un CD intégré par exemple tu lis l'histoire / tu
97 essaies aussi de faire partager parfois aux gens des histoires difficiles ou des histoires
98 rigolotes
99 C : c'est ce qu'il explique là ?
100 EB : euh là ben... répète s'il te plait ?
101 C : en fait, tu m'as dit que c'est un écrivain qui écrit et qu'il voulait expliquer à d'autres
102 personnes ce que c'est d'être écrivain

103 EB : eu houï

104 C : donc pour lui, qu'est-ce que c'est d'être un écrivain ?

105 EB : pour lui, par rapport au texte ben il essaie de dire que euh personne / pour moi ça me

106 fait penser à / fin / « personne à qui pouvoir dire que nous n'avons rien à dire » c'est que

107 il y a personne par exemple qui / euh je trouve pas le mot (réflexion)/ ben ya personne

108 qui écoute ce qu'il a dire / lui il essaie d'expliquer en fait qu'il dit rien / en fait il les écrit

109 mais il le dit pas / euh (rire)

110 C : d'accord / et tu as entendu aussi les poèmes Konos

111 EB : euh oui Konos je m'en rappelle pas exactement

112 C : « corps angoissant engendré par un triangle angoissé »... qu'est-ce que tu as entendu,

113 compris, ressenti avec ce poème ?

114 EB : euh vu que je n'ai pas le texte c'est plus difficile à dire / ah si en fait c'est / tu peux

115 répéter la première phrase ?

116 C : « corps angoissant engendré par un triangle angoissé »

117 EB : engendré c'est quoi ?

118 C : engendrer c'est donner, faire naître quelque chose

119 EB : ben il y a des choses angoissées angoissantes / ou par exemple comme ils disent à la

120 fin « la directrice angoissée »

121 C : qu'est-ce que c'est la directrice angoissée ?

122 EB : ben c'est une directrice par exemple / 'fin moi j'ai pensé à une directrice d'école /

123 jsais pas pourquoi direct à l'école mais / jpensais à une directrice d'école qui est angoissée

124 par exemple si elle doit donner des cours ou si elle reçoit la visite de quelqu'un

125 d'important / si euh de pas y a arriver / fin voilà c'est une directrice qui est angoissée /

126 euh toutes des choses angoissées toutes des choses angoissantes / et du coup d'un seul

127 coup je vois des formes angoissantes / par exemple ça il dit ça angoissant tout ça angoissé

128 je me fais direct l'image dans ma tête je vois la personne qui angoisse ou la personne

129 angoissée ou la chose directement dans ma tête

130 C : hm / c'est à dire la chose ?

131 EB : ben la chose par exemple là un triangle rectangle / ben je vois un triangle rectangle

132 bon je sais plus exactement ce que c'est mais je vois un triangle angoissé donc avec des

133 yeux une bouche là comme ça en train de trembler (mime) super angoissé / jsais pas

134 décrire l'angoisse donc euh

135 C : d'accord / et La Paupière philosophale
136 EB : oui
137 C : de quoi tu te souviens de ce poème ?
138 EB : en tout cas c'est quelque chose / à la fois ils disent idéale fatale philosophale tout ça
139 / ben c'est quelque chose euh / ben déjà « fatale » / fatale ça veut dire euh / ben par
140 exemple le coup fatal ça peut te tuer ou ça peut te blesser très gravement euh / donc là
141 « paupière fatale » ça fait peur mais bon / après il y a « paupière finale » / c'est une
142 paupière finale donc c'est la dernière / ben « paupière philosophale » c'est comme la
143 pierre philosophale du coup qui fait des miracles / euh en gros il parle de la fille dupe /
144 d'une fille dupe / déjà dupé ça veut dire trompé / et donc la vie dupe de la fille ben ça
145 peut être / qu'on lui raconte souvent des mensonges ? / et donc là je vois une fille qui
146 demande « oui c'est quoi ça c'est quoi ça » et qu'on lui répond toujours faux / euh après
147 on parle de mythe et de je sais plus quoi comme bête / les trucs endormis là je sais plus
148 ce que c'est / ça fait à chaque fois encore quelques jeux de mots comme je les appelle et
149 ça fait ressentir un peu des choses euh / moi quand j'entends des jeux de mots comme ça
150 ça me fait ressentir des choses mystérieuses / alors qu'il y a rien de mystérieux

Élève D (ED)

1 C : qu'as-tu pensé de votre mise en voix ?
2 ED : ben j'avais l'impression que c'était que du cœur en fait / parce que j'ai l'impression
3 que comparé aux autres j'ai l'impression qu'on a tout le temps fait la même chose / qu'on
4 n'avait pas changé de ton ou de voix et euh je pense que ça manquait par exemple de
5 colère / de tristesse et d'un peu de robot je pense
6 C : comment vous avez fait pour décider de / pour faire les choix de mise en voix ?
7 ED : euh ben parce qu'en fait il y en avait qu'on aimait bien et on n'aimait pas trop faire
8 le robot / enfin je sais pas trop pourquoi on a choisi de faire colère tristesse / on voulait
9 un peu de joie à la fin / si parce qu'on avait l'impression que la fin il fallait faire plus fort
10 et plus joyeux
11 C : pourquoi la fin plus fort et plus joyeux ?

12 ED : ben je sais pas / je sais pas trop pourquoi j'avais l'impression que ça voulait dire /
13 ben comme si c'était la fin quoi

14 C : comme un final ?

15 ED : oui

16 C : d'accord / et vous étiez d'accord sur tout ?

17 ED : euh / ça veut dire d'accord ?

18 C : ben est-ce que vous êtes tombées d'accord sur tous les choix ou vous avez dû discuter ?

19 ED : euh on s'est trouvées d'accord / c'était souvent moi qui disait « je vais lire ça » mais
20 après elles disaient « moi j'aurais bien aimé qu'on fasse ça »

21 C : d'accord / par exemple qu'est-ce que tu as proposé toi ?

22 ED : moi j'ai proposé le début en chœur mais en fait j'avais pas remarqué / j'avais pas
23 encore compris que c'est quand même compliqué de d'un coup commencer en chœur
24 parce qu'on n'a pas déjà un rythme et tout donc j'avais pas réfléchi / et j'avais aussi dit
25 « fort, lent » et à la fin de plus en plus bas et rapide / c'était un peu compliqué ça aussi
26 parce qu'on n'avait pas trop l'impression / tout ça en chœur / et aussi j'avais dit la fin /
27 joyeux

28 C : et tout à l'heure tu disais que tu aurais aimé qu'on sente davantage différentes
29 émotions, pourquoi, à quels moments ?

30 ED : euh normalement on avait dit que « mi-métamoi mi-métatoi » c'était triste mais
31 j'avais pas l'impression qu'on l'avait fait et du coup j'avais l'impression que ça manquait

32 C : hm d'accord / et pourquoi « triste » sur « mi-métamoi mi-métatoi » ?

33 ED : euh je sais pas trop c'est juste qu'on avait l'impression que tout en chœur / pour
34 faire un peu plus léger on mettait un peu de tristesse / je sais pas trop

35 C : euh / alors quand vous lisez on entend des pauses ici / ici / ici /ici / ici (montre sur le
36 texte) / bon après en relai il y a davantage de pauses / pourquoi à ton avis vous faites des
37 pauses là ?

38 ED : euh des fois il y a quelques pauses je sais pas / je pense que c'était pas ce qu'on
39 voulait faire / on n'avait pas réfléchi aux pauses / mais des fois on faisait des pauses

40 C : après quand on lit on est obligé de faire des pauses pour respirer / et en fait vous les
41 avez placées quand même à des endroits spécifiques vos pauses

42 ED : oui / on aurait pu... (silence)

43 C : pourquoi vous avez fait un relai à partir de cet endroit là ? (montre le texte)

44 ED : euh parce qu'il y en avait trois et que euh

45 C : trois quoi ?

46 ED : trois lignes et c'était trois ben c'était trois choses donc du coup on a voulu faire un

47 relai

48 C : oui / mais ici il y avait trois lignes aussi (montre le texte)

49 ED : ah oui / mais en fait là je pense que c'est parce qu'il y a deux points alors c'est

50 comme si il y avait une liste avec trois ingrédients et du coup les trois ingrédients c'était

51 chacune qui les disaient

52 C : d'accord / euh / et ensuite pourquoi continuer en relai ?

53 ED : euh je sais pas trop parce que je pense qu'on n'avait plus beaucoup d'idées / et on

54 voulait pas trop faire robot donc ben je sais pas on a fait ça / et puis on voulait pas faire /

55 comme tu disais sur Konos / répéter la fin / parce que c'était pas trop possible / parce

56 qu'on était trois et normalement il en faut deux pour le faire

57 C : ah faire un écho ?

58 ED : oui

59 C : alors je crois qu'il y a un autre groupe qui a proposé un écho sur ce poème-là, qu'est-

60 ce que tu en avais pensé ?

61 ED : j'aimais bien

62 C : est-ce que ça faisait en effet spécifique ?

63 ED : ben non mais c'était / comment expliquer c'était mieux que nous parce que nous si

64 on avait mis comme euh déjà il y aurait eu moins de chœur / j'ai l'impression qu'on avait

65 fait que du chœur

66 C : vous avez une partie de chœur et après une partie en relai sauf à partir d'ici (montre

67 le texte) où vous reprenez en chœur / pourquoi ?

68 ED : ben je sais pas on n'avait plus trop d'idées et X a proposé de faire chœur / nous on

69 s'est dit au début ça fait beaucoup chœur et du coup on voulait au lieu de faire chœur on

70 voulait faire en canon mais euh personne y arrivait à part moi un peu des fois et des fois

71 pas / du coup on n'y arrivait pas donc on a fait autre chose donc on a fait chœur

72 C : d'accord / alors quand on vous écoute / donc par exemple ici vous lisez en relai « tout

73 est foutu / touffu / fétu » (lit avec silences) / si on vous écoute ici, ça fait « faux-défi-

74 défaut-fou » (lit de façon continue) / tu entends la différence ?

75 ED : oui

76 C : qu'est-ce que tu perçois comme différence ?

77 ED : ben là j'ai l'impression que c'est lent et là ça va un peu plus vite / c'est beaucoup

78 plus rapide

79 C : hm / à ton avis, pourquoi vous êtes plus rapides ?

80 ED : je crois que / ben à force de chœur il y en a qui vont plus vite que d'autres et du coup

81 d'autres vont plus vite et du coup ben...

82 C : donc c'est lié au fait d'être en chœur ? alors qu'ici comme c'est en relai vous prenez

83 plus de temps ?

84 ED : oui

85 C : d'accord / euh ce poème qu'est-ce qu'il évoque pour toi ? c'est-à-dire à quoi il te fait

86 penser, qu'est-ce qu'il te fait ressentir, qu'est-ce que tu en comprends ?

87 ED : euh j'ai l'impression que ben la paupière philosophale j'ai l'impression que c'est

88 comme si c'était une gloire en fait comme si c'était la fin de la guerre par exemple et

89 qu'on a gagné donc on est heureux / je sais pas trop / un truc comme ça

90 C : d'accord / quel lien avec la guerre ?

91 ED : euh il y a pas trop de lien mais philosophale ça me / j'imagine la paix quoi

92 C : alors philosophale te fait penser à la paix ?

93 ED : la paix et la liberté aussi / et en même temps je sais pas trop ce que ça veut dire donc

94 j'imagine un peu des mots quand je sais pas ce que ça veut dire

95 C : hm / et il y a d'autres choses dans le poème / parce que là tu me parles du titre / est-

96 ce qu'il y a d'autres éléments dans le poème qui te font penser à ça ou à autre chose ?

97 ED : euh « fatal »

98 C : oui

99 ED : et euh après « bien au-delà du peu / la peau » la première page

100 C : oui / qui te font penser à la paix ou à la liberté ?

101 ED : oui

102 C : est-ce que tu arrives à comprendre pourquoi ?

103 ED : non

104 C : non / est-ce que t'imagines une scène ?

105 ED : non pas trop mais on a l'impression que c'est Ghérasim Luca quand on l'a vu faire

106 son / un autre poème / j'avais l'impression que c'était lui ben qui levait la main en l'air et

107 qui disait « on a gagné » quoi

108 C : et qui disait ?

109 ED : « on a gagné ! » / je sais pas trop pourquoi

110 C : ah quand tu lis ce poème tu imagines Ghérasim Luca qui lève la main en signe de
111 victoire ?

112 ED : oui

113 C : d'accord / pourquoi est-ce que tu imagines ça ?

114 ED : je sais pas trop / c'est sûrement avec le lien parce que philosophale et tout ça me fait
115 penser à la paix

116 C : oui

117 ED : donc voilà

118 C : d'accord / et quand tu l'as vu sur la vidéo...

119 ED : je le pensais peut-être un peu plus jeune

120 C : hm

121 ED : et brun

122 C : euh (réfléchit) / tu m'avais parlé de « mythes dormants »

123 ED : euh oui parce que « mythes » j'avais l'impression que c'était un animal et que c'était
124 un animal qui dormait / mais en fait je sais pas trop qu'est-ce que c'est comme animal
125 mais j'ai l'impression que c'est comme une otarie ou / une otarie quoi

126 C : hm / il y a d'autres éléments comme ça / d'autres mots qui te / où tu t'imagines

127 ED : « fatale » j'ai l'impression que c'est horrible je sais pas trop / que c'est fatal

128 C : oui / c'est la fin du poème du coup

129 ED : hm

130 C : et pourtant le poème célèbre une victoire pour toi ?

131 ED : oui / je sais pas trop pourquoi

132 C : ou fatal pour l'ennemi ?

133 ED : oui peut-être

134 C : euh tu as entendu les autres poèmes ? Donc il y avait *Konos*

135 ED : et *Les Cris vains*

136 C : et *Les Cris vains* oui / euh tu te souviens un petit peu de *Konos* ? donc c'est la lecture
137 de X, X et X

138 ED : oui souvent ils disent « angoissante » « angoissé »

139 C : oui

- 140 ED : avec les angles droits
- 141 C : ça t'évoque quoi ce poème ?
- 142 ED : j'ai l'impression que il y a une table de d'écolier et qu'il y a le bazar partout avec
- 143 plein d'équerres qui parlent
- 144 C : d'accord / qu'est-ce qu'elles se racontent ces équerres ?
- 145 ED : ben elles racontent le poème
- 146 C : ah elles disent le poème / d'accord / ça t'évoque autre chose ? / est-ce que ça te fait
- 147 ressentir quelque chose ?
- 148 ED : euh non ça me fait ressentir rien de spécial
- 149 C : qu'est-ce que tu as pensé de la lecture qu'ont fait tes camarades de ce poème ?
- 150 ED : il était bien mais euh / en fait moi j'ai pas vu parce que j'étais dehors
- 151 C : ah oui
- 152 ED : donc j'ai juste entendu la fin donc je sais pas trop
- 153 C : je pense qu'on va s'arrêter là / est-ce que tu trouves que c'est difficile ?
- 154 ED : c'est difficile de faire le poème devant les autres / parce que tu trouves que les autres
- 155 c'est génial et ben moi j'ai pas trop aimé comme nous on l'a fait / donc ça a été un peu
- 156 dur du coup
- 157 C : d'accord / et l'entretien ?
- 158 ED : non
- 159 C : d'accord, et bien merci

Élève C (EC)

- 1 C : qu'est-ce que tu as pensé de votre mise en voix ?
- 2 EC : ben moi j'ai trouvé que c'était bien / euh j'ai trouvé un peu difficile comment j'ai
- 3 été étonné comment on a fait pour rester / pour quand le chant en chœur / j'ai étonné on
- 4 a bien réussi / et on a fait ça nous deux / y'en a pas un qui a choisi un paragraphe quoi
- 5 faire / on s'est proposé des questions / on s'est proposé des choses et on s'est décidé
- 6 C : toi tu as proposé quoi par exemple ?
- 7 EC : ben que le premier on pouvait faire un chœur / et elle a dit oui X et après j'ai proposé
- 8 le deuxième paragraphe qu'on parlait en robot mais ça a pas trop / X était pas d'accord /

9 donc du coup on a j'ai proposé si on fait une phrase puis elle l'autre / elle a été d'accord
10 / et après le dernier paragraphe beh elle a choisi écho et moi ça m'allait
11 C : d'accord / euh pourquoi commencer par un chœur et ensuite prendre un relai ?
12 EC : euh je sais pas c'était je sais pas nous on a fait comme ça / on a voulu mélanger un
13 peu les façons de lire un texte parce que des fois il y en a qui lisent tout un texte en chœur
14 et nous on a voulu un peu mélanger les façons
15 C : et pourquoi ne pas avoir commencé par le relai et continué par le chœur ?
16 EC : ça pouvait être bien mais / après j'ai essayé tout directement / j'ai pas pensé
17 C : alors / donc ici (montre le texte) vous avez lu en chœur et vous êtes passés en relai à
18 partir de là
19 EC : de là / c'est moi qui aie commencé
20 C : pourquoi avoir choisi ici et pas avant ?
21 EC : parce qu'après on s'est / parce qu'après on s'est dit que / parce qu'on s'est dit que
22 qu'après eh ben ça on peut être qu'on aurait / enfin moi je me suis dit dans ma tête que
23 peut-être on aurait / on aurait / 'fin on se serait un peu mélangé quoi / par exemple imagine
24 que X elle était là et que moi j'étais là / ptetre qu'on se serait mélangés avec le relai
25 C : plus que là ?
26 EC : ben parce que en fait moi je trouvais ça bien parce que personnellement enfin perso
27 personnellement pour arriver à lire ben en fait euh j'ai préféré faire un peu on a préféré
28 de faire un paragraphe une euh paragraphe en chœur puis après relai puis après écho
29 C : d'accord / oui donc c'est le fait qu'il y ait une séparation en paragraphes
30 EC : oui chaque paragraphe on voulait faire un autre euh
31 C : d'accord / donc c'est la même chose pour le dernier du coup
32 EC : oui
33 C : donc euh / alors vous avez fait le premier paragraphe quand même assez rapide et
34 vous l'avez lu vraiment d'une traite
35 EC : d'une traite ça veut dire quoi ?
36 C : c'est-à-dire sans pause / c'est quelque chose qui n'était pas écrit sur votre fiche donc
37 j'imagine que c'était pas volontaire / c'était pas fait exprès
38 EC : non c'était pas fait exprès non
39 C : euh là est-ce que tu l'as entendu quand je te l'ai fait écouté ?
40 EC : non

41 C : non ? Quel effet ça pouvait faire tu penses ?

42 EC : euh je sais pas / après c'était là après je me dit là on avait pas prévu ça / en fait on

43 faisait on a dit on doit faire un chœur et après chaque paragraphe on a essayé et ça allait

44 ça allait et on trouvait que ça allait bien dans l'ensemble

45 C : hm / quand vous avez fait la lecture en relai, on avait l'impression que X lisait

46 normalement / toi par contre tu marquais davantage de pauses / tu avais une lecture un

47 peu plus lente / ce qui donnait l'impression que c'était volontaire en fait / d'avoir une

48 différence entre vous deux dans la façon de lire / est-ce que c'était volontaire ou pas ?

49 EC : non

50 C : non / est-ce que tu l'as entendu quand je te l'ai fait écouter ?

51 EC : euh la différence oui parce que je trouvais que après moi je je dans la cours là quand

52 on s'était entraînés donc j'ai demandé à X de lire un peu plus haut parce que par exemple

53 elle parlait comme ça (baisse la voix)

54 C : hmm

55 EC : « personne à qui pouvoir dire » (presque inaudible) / après personne ne va entendre

56 quoi

57 C : d'accord / euh / et pourquoi juste le dernier mot en écho ?

58 EC : le dernier mot en écho ?

59 C : oui / pourquoi vous avez répété juste le dernier mot

60 EC : ah non là on avait fait en écho aussi hein

61 C : ici ? (montre le texte)

62 EC : non / ici on a fait en écho (montre le texte) / on a fait « personne à qui pouvoir dire »

63 « dire » « que nous ne faisons rien » « rien » « et que nous ne faisons » « faisons » et voilà

64 quoi

65 C : ce que je veux dire c'est pourquoi ne répéter que le dernier mot de chaque ligne

66 EC : oui / ben c'était comme tu nous as dit l'écho / la dernière fois

67 C : d'accord / c'est parce qu'on avait donné ça comme exemple

68 EC : oui

69 C : d'accord / très bien / euh ce poème là qu'est-ce qu'il évoque pour toi aujourd'hui ?

70 EC : ce poème ? ben c'est une réussite

71 C : hm / qu'est-ce que tu comprends de ce poème aujourd'hui ?

72 EC : ben euh j'ai / ben c'est qu'en fait ben il a rien à dire quoi mais il dit quand même
73 des choses
74 C : c'est qui « il » ?
75 EC : euh Ghérasim Luca là
76 C : donc l'auteur
77 EC : oui
78 C : donc il dit quoi ?
79 EC : ben il dit euh « personne à qui pouvoir dire / que nous avons rien à dire » et en fait
80 ça en fait il veut rien dire en gros / mais il dit quand même des choses quoi
81 C : donc son poème en fait
82 EC : oui
83 C : il y a des images qui te viennent en tête ?
84 EC : non
85 C : euh comment tu l'imagines du coup cet auteur là ?
86 EC : Ghérasim Luca ?
87 C : oui
88 EC : ben je l'imagine un peu comme la vidéo
89 C : hm
90 EC : et comme tu nous as dit là quand il parlait en robot / moi je l'imaginai un peu
91 comme ça mais un peu plus jeune
92 C : donc tu l'imagines en train de parler ? ou
93 EC : en train de parler oui
94 C : à qui ? il parle à qui ?
95 EC : ben il parlait euh par exemple je sais pas / euh / je sais pas à qui il pourrait parler /
96 j'ai choisi *Les Cris vains* parce que je le connaissais déjà
97 C : alors justement, tu dis « les écrivains » et le titre c'est « Les Cris vains »
98 EC : oui j'ai dit « les écrivains » mais / j'ai j'ai des fois en fait ça me prend comme ça je
99 dis « les écrivains » mais en fait que c'est « les cris vains » mais des fois je confonds
100 C : oui c'est tu rentres dans le jeu de mot et il y a le jeu de mot qui te reste en tête / euh /
101 la dernière fois tu m'as parlé de mensonge
102 EC : de mensonge ?

103 C : hm / tu m'as dit que / non pas de mensonge pardon, de secret / de quelqu'un qui avait
104 un secret / mais qu'en fait il ne pouvait pas le dire
105 EC : oui oui / non mais après je me suis dit non des fois je vais dans ma chambre et je
106 repense au poème et je changeais d'avis
107 C : d'accord / donc aujourd'hui tu comprends plus un secret ? mais un écrivain / du coup
108 Ghérasim Luca / qui en écrivant ou en disant son poème dit qu'il n'a rien à dire
109 EC : oui
110 C : ok / donc ça a changé en fait / euh / est-ce que tu te souviens des autres poèmes ?
111 EC : euh y'avait Konos et euh après y'avait euh La Paupière philosophale
112 C : alors Konos / est-ce que tu te rappelles la mise en voix de tes camarades ?
113 EC : euh non
114 C : alors le poème c'est « corps angoissant engendré par un triangle rectangle angoissé /
115 qui tourne angoissé »... tu te souviens de ça ?
116 EC : ah oui c'était en chœur / tout était en chœur
117 C : oui / qu'est-ce que tu en avais pensé ?
118 EC : ben c'était / au début je trouvais qu'ils étaient pas très sérieux mais après ça allait
119 C : hm
120 EC : mais je trouvais que c'était bien aussi
121 C : et alors ce poème, de quoi il parle / de quoi tu te souviens ?
122 EC : ben que c'était un rectangle angoissé
123 C : un rectangle angoissé ?
124 EC : oui c'est ce qu'il y avait écrit / le rectangle angoissé / angoissé / angoissant / je sais
125 plus
126 C : donc tu te souviens d'une répétition du mot « angoisse »
127 EC : oui « angoisse » / angoissant angoissé
128 C : hm / donc tu imagines quoi ? un rectangle angoissé
129 EC : ben euh un rectangle angoissé / ben un rectangle qui est un peu en vie quoi et qui est
130 / j'imagine qu'il est en vie, qu'il a des jambes et qu'il est angoissé
131 C : d'accord / il est angoissé ? ça veut dire quoi « il est angoissé » ?
132 EC : « angoissé » je sais pas qu'est-ce que ça veut dire
133 C : d'accord

134 EC : « angoissé » ça veut dire euh / je sais pas mais peut-être que ça veut dire que t'as fait
135 quelque chose de mal et euh / et tu / et tu / et t'es angoissé quoi / tu peux pas le dire / t'as
136 peur que tu te fasses gronder / par exemple
137 C : c'est ce qui arrive à ce rectangle ?
138 EC : peut-être je sais pas / parce que moi je sais pas qu'est-ce que ça veut dire « angoissé »
139 C : d'accord / et La Paupière philosophale / de quoi tu te souviens ?
140 EC : La Paupière philosophale euh moi je / je comprenais pas trop le poème / je le
141 comprenais pas trop / parce que La Paupière philosophale après ça me fait penser / c'est
142 une pierre qui fait un peu comme de euh / philosophale ça veut dire qui joue de la musique
143 / une pierre qui fait de la musique quand tu la tiens dans les mains et tu la mets à l'oreille
144 t'entends que ça fait de la musique / après le poème parle pas de ça
145 C : de quoi il parle alors ?
146 EC : beh il parle / 'fin il parle pas du tout de ça que c'est une pierre qui euh / qui / en fait
147 c'est des rimes quoi le poème / c'est des rimes un peu / par exemple comme euh (souffle)
148 / « tout est foutu »... je sais plus
149 C : hmm « tout est foutu / touffu / fétu »
150 EC : ah oui voilà (sourit) « tout est foutu / touffu / fétu » / ben ça rime
151 C : d'accord / bon moi j'ai terminé, merci

Élève E (EE)

- 1 C : qu'est-ce que tu as pensé de ta mise en voix ? de la mise en voix que tu as proposée
2 avec tes camarades ?
- 3 EE : ben moi j'aimais bien hein
- 4 C : qu'est-ce que tu as bien aimé ?
- 5 EE : ben / ben tout (rire)
- 6 C : comment vous avez fait pour vous / pour choisir en fait ?
- 7 EE : ben / on a proposé des décisions et après on était d'accord
- 8 C : d'accord / vous avez toujours été d'accords ?
- 9 EE : oui
- 10 C : qu'est-ce que tu as proposé toi ?
- 11 EE : moi j'ai proposé qu'on fasse de ben par exemple de fort à de plus en plus bas
- 12 C : d'accord / pourquoi ?
- 13 EE : ben parce que ça faisait joli !
- 14 C : oui / tu as fait d'autres propositions ?
- 15 EE : hmm non
- 16 C : vous avez tout lu en chœur / pourquoi ?
- 17 EE : parce que ça faisait joli
- 18 C : ok / euh / alors / quand vous lisez, en fait on entend assez peu de respirations / de
19 reprises de souffle dans votre lecture / vous lisez vraiment tout d'un coup / d'un bloc /
20 pourquoi à ton avis ? est-ce que euh / déjà est-ce que vous en avez conscience ?
- 21 EE : non / moi je savais pas hein / non
- 22 C : et à ton avis pourquoi c'est comme ça ?
- 23 EE : euh / ben je sais pas / non
- 24 C : tu l'as perçu là quand je t'ai fait écouter l'enregistrement ?
- 25 EE : hm (silence) ouai ! (silence) enfin / ouai / un peu
- 26 C : oui / et alors ça faisait quel effet ?
- 27 EE : hm (silence) / jsais plus trop
- 28 C : tu sais plus / eum quand tu lis
- 29 EE : ouai

30 C : souvent sur la fin des vers / en fait ta voix elle monte un petit peu / et là c'est vraiment
31 / euh plus spécifiquement toi qui lis comme ça / par exemple euh / au lieu de dire « il se
32 déplace angoissé » (voix descendante sur la fin) / tu vas dire qui se déplace angoissé (voix
33 montante sur la fin) / tu vas plus monter / et tu le fais beaucoup en fait dans la lecture / ce
34 qui donne un effet à la mise en voix / surtout que vous êtes en chœur donc les autres ne
35 font pas de la même façon / donc ça fait un effet intéressant je trouve à la mise en voix /
36 euh / est-ce qu'il y a une raison particulière tu penses pour que tu lises de cette façon là ?
37 EE : euh je sais pas j'ai toujours fait comme ça
38 C : d'accord / ce poème là / euh / qu'est-ce que tu en penses là aujourd'hui ? Qu'est-ce
39 que tu comprends ? ou qu'est-ce qu'il te fait ressentir ?
40 EE : ben je sais pas / en fait c'est surtout pour dire que euh / en fait il dit tout ça pour dire
41 que la directrice elle est angoissée
42 C : ah c'est-à-dire que tout le début, c'est pour aboutir à la dernière phrases qui est « la
43 directrice angoissée »
44 EE : oui c'est ça
45 C : qu'est-ce que ça veut dire « la directrice angoissée » ? pour toi ?
46 EE : hm / qu'elle est angoissée / euh
47 C : c'est quoi la directrice déjà ?
48 EE : une directrice c'est / par exemple une directrice de l'école c'est celle qu'est / c'est
49 la cheffe
50 C : d'accord / donc elle est angoissée
51 EE : oui
52 C : et, c'est tout le texte qui amène à l'angoisse de la directrice
53 EE : oui c'est ça
54 C : euh / le titre / qu'est-ce que ça veut dire selon toi ?
55 EE : euh je sais pas trop
56 C : comment tu le comprends ?
57 EE : hm je sais pas trop / je sais pas
58 C : pourquoi il a choisi ce titre tu penses l'auteur ?
59 EE : hmm (silence) / je sais pas
60 C : est-ce qu'il y a des images / est-ce que tu imagines quelque chose quand tu lis ce
61 poème ?

62 EE : ben j'imagine / euh / euh je sais pas trop hein / j'imagine des trucs mais après ben /
63 je me rappelle plus

64 C : tu ne t'en souviens pas ? parce que du coup à la fin ben / j'imagine que tu penses à...
65 que dans ta tête tu vois une directrice d'école ?

66 EE : oui

67 C : qui est un peu angoissée ?

68 EE : ouai c'est ça

69 C : c'est-à-dire elle est comment ?

70 EE : ben elle est stressée

71 C : à cause de quoi ?

72 EE : je sais pas / moi j'imagine qu'elle est dans son bureau et qu'elle fait euh / ben qu'elle
73 tremble de partout

74 C : ah oui

75 EE : mais je sais pas de quoi

76 (silence)

77 C : tu as écouté les poèmes des autres ? par exemple *Les Cris vains* / c'était « personne à
78 qui pouvoir dire / que nous n'avons rien à dire »

79 EE : muai

80 C : tu t'en souviens ? qu'est-ce que tu / de quoi tu te souviens de ce poème ? euh qu'est-
81 ce que tu en as compris ?

82 EE : j'ai compris qu'en fait il faisait rien mais que d'un autre côté il dit qu'il faisait
83 quelque chose !

84 C : c'est qui « il » ?

85 EE : ben la personne qui n'a rien à faire

86 C : d'accord / et c'est qui cette personne ?

87 EE : hm / je sais pas ? / c'est peut-être l'auteur

88 C : d'accord / et quest-ce qu'il fait alors ? puisqu'il fait quelque chose

89 EE : ben il est en train de penser / à qui pouvoir dire qu'il n'a rien à faire

90 C : d'accord / tu imagines quelque chose là sur ce poème ?

91 EE : j'imagine une personne qui attend et qui / qui veut dire / et qui pense « à qui est-ce
92 que je vais dire que je n'ai rien à faire ? »

93 C : il attend où ?

94 EE : ben je sais / dans une salle / hm dans une salle avec plein de chaises et avec une table
95 en bois qui euh avec plein de livres dessus / à lire
96 C : d'accord / il attend quoi ?
97 EE : ben un rendez-vous chez le docteur je pense
98 C : hm / et l'autre c'est *La Paupière philosophale*
99 EE : oui
100 C : celui-ci, de quoi tu te souviens ?
101 EE : hm / ah je me souviens de « pets de pétale »
102 C : « pet de pétale » ? d'accord
103 EE : et aussi « touffu / fétu / tout est foutu »
104 C : oui ? pourquoi tu te souviens de ça particulièrement ?
105 EE : hm / parce que ça fait un jeu de mots
106 C : c'est-à-dire ?
107 EE : ben chaque fois ça commençait par « f »
108 C : oui / la répétition du « f » du coup ?
109 EE : oui
110 C : et « pet de pétale » ?
111 EE : ben parce que c'était marrant
112 C : qu'est-ce que tu imagines ?
113 EE : ben une pétale qui pète (rires)
114 C : d'accord / bon on va s'arrêter là / merci beaucoup !

I. Analyse des entretiens série 2

Grille d'analyse du contenu des entretiens

Elève : B					
Poème : <i>Les Cris Vains</i>					
Série d'entretien N°2					
Critère d'analyse	Observables	LECTEUR Éléments du discours	Référence au texte	AUDITEUR Éléments du discours	Référence au texte
Processus narcissique	Lien établi avec le vécu, l'expérience ou les préoccupations personnelles				
Processus de concrétisation imageante	Présence d'images mentales	l.92 à 96 « c'est Gherasim Luca [...] c'est quelqu'un qui est écrivain » « qui essaie de dire qu'ils ne disent rien, qu'ils ne font rien [...] ils	Ensemble du poème	(KONOS) l.128 « moi j'ai pensé à une directrice d'école » l. 129 à 131 « / jpensais à une directrice d'école qui est angoissée par exemple si elle doit donner des cours ou si elle reçoit la visite de	« la directrice angoissée » (dernière ligne du poème KONOS)

		<p>essaient d'expliquer [...] ils expliquent un peu ce que c'est d'être un écrivain en fait »</p> <p>l.97-99 « des gens par exemple dans la rue qui demandent “ c'est quoi être écrivain ? “ ils savent pas ce que c'est donc ils demandent / et puis lui il explique du coup qu'ils disent rien »</p> <p>→ l'élève semble se représenter un</p>		<p>quelqu'un d'important / si euh de pas y a arriver »</p> <p>l.133 à 135 « d'un seul coup je vois des formes angoissantes / par exemple ça il dit ça angoissant tout ça angoissé je me fais direct l'image dans ma tête je vois la personne qui angoisse ou la personne angoissée ou la chose directement dans ma tête »</p> <p>l.138 à 140 « je vois un triangle angoissé donc avec des yeux une bouche là comme ça en train de trembler (mime) super angoissé »</p> <p><i>(La Paupière philosophale)</i></p> <p>l.151-152 « là je vois une fille qui demande “oui c'est quoi ça c'est quoi</p>	<p>Ensemble du poème</p>
--	--	--	--	---	------------------------------

		<p>micro-trottoir où Ghérasim Luca est questionné par une personne anonyme sur son expérience d'écrivain. Pour créer cette image, elle peut s'appuyer sur ses propres connaissances, par exemple sur l'image de Ghérasim Luca vu lors de la diffusion d'une vidéo en classe. Elle peut aussi penser aux émissions télévisées assez fréquentes où les journalistes utilisent</p>		<p>ça" et qu'on lui répond toujours faux »</p>	<p>« par un triangle / rectangle angoissé » <i>KONOS</i>, 1.2-3</p> <p>« La vie dupe de la fille du vite » <i>(La Paupière philosophale, p.2)</i></p>
--	--	---	--	--	---

		le micro-trottoir pour interroger les gens, ou à celles où une célébrité est interviewée pour raconter son expérience.			
Processus de cohérence mimétique	Sens donné au poème ou à une partie du poème	l.72-73 « ils essayaient de dire quelque chose mais ils disent qu'ils ne disent rien et ils disent qu'ils ne font que ne rien faire » → l'ajout du verbe « essayer » peut montrer que, pour l'élève, « ils » ne parviennent pas forcément à	<ul style="list-style-type: none"> • Ensemble du poème • Répétitions des verbes « dire » et « faire » • Titre 	(KONOS) l. 129 à 131 « / jpensais à une directrice d'école qui est angoissée par exemple si elle doit donner des cours ou si elle reçoit la visite de quelqu'un d'important / si euh de pas y a arriver » → lien établi avec l'univers de l'élève. Au regard du champ lexical du poème, la « directrice » pourrait être une notion géométrique. Cependant, l'élève n'a probablement pas encore appris cette notion. La	« la directrice angoissée » (dernière ligne du poème KONOS)

		<p>atteindre leur objectif malgré leurs tentatives (« ils » ne parviennent pas à dire, à expliquer...ou à être entendus ou compris).</p> <p>L'élève ajoute après qu'elle « aime bien [répéter] plusieurs fois le mot [...] en essayant d'expliquer quelque chose » (l.76-77). Il y a donc bien une tentative d'explication de la part des narrateurs (« ils »). Dans ce</p>		<p>« directrice » renvoie donc à l'école, son enseignante assurant par ailleurs la fonction de direction de l'école. Nous pouvons également ajouter que la classe a été amenée à rencontrer des personnalités locales dans le cadre de projets, d'où peut-être « si elle reçoit la visite de quelqu'un d'important »</p> <p><i>(La Paupière philosopale)</i></p> <p>l.146-147 « par exemple le coup fatal ça peut te tuer ou ça peut te blesser très gravement euh / donc là “paupière fatale” ça fait peur »</p> <p>l.147-148 « après il y a “paupière finale” / c'est une paupière finale donc c'est la dernière »</p>	
--	--	--	--	--	--

		<p>propos, l'élève remarque également la répétition des mots, qu'elle met en lien avec le fait d'essayer d'expliquer.</p> <p>L'explication a donc un caractère répétitif, redondant.</p> <p>Cela pourrait corroborer l'hypothèse selon laquelle, pour l'élève, les narrateurs (« ils ») ne parviennent pas ou sinon difficilement à faire passer leur message.</p>		<p>1.148-149 « “paupière philosophale” c'est comme la pierre philosophale du coup qui fait des miracles »</p> <p>1.149-150 « en gros il parle de la fille dupe [...] déjà dupé ça veut dire trompé »</p> <p>→ recherche de sens par ce qu'évoque le l'adjectif pour elle, selon ses références culturelles et ses connaissances</p> <p>1.150-151 « donc la vie dupe de la fille ben ça peut être / qu'on lui raconte souvent des mensonges ? »</p> <p>→ elle transfère le sens donné au mot au contexte de la phrase, peut-être y a-t-il un lien avec son vécu personnel mais rien ne peut étayer cette hypothèse</p>	<p>« paupière finale / foétale / fatale / philosophale »</p> <p>(<i>La Paupière philosophale</i>, dernier paragraphe)</p>
--	--	--	--	---	---

		<p>L'élève relève d'ailleurs juste après le jeu de mot contenu dans le titre « Les Cris vains ». Il est possible qu'elle fasse un lien entre le titre (des cris vains d'écrivains) et le contenu du poème (tentative confuse et stérile d'expliquer quelque chose)</p> <p>1.92 « c'est Gherasim Luca [...] c'est quelqu'un qui est écrivain »</p> <p>→ il y a une confusion entre</p>			<p>« La vie dupe de la fille du vite » <i>(La Paupière philosophale, p.2)</i></p>
--	--	---	--	--	--

		<p>l'auteur et le narrateur. Pour l'élève, le narrateur est écrivain, et il s'agit très probablement de l'auteur qui s'exprime dans son poème.</p> <p>1.92 à 95 « c'est quelqu'un qui est écrivain [...] qui essaie de dire qu'ils ne disent rien, qu'ils ne font rien [...] ils essaient d'expliquer [...] ils expliquent un peu ce que c'est</p>			
--	--	--	--	--	--

		<p>d'être un écrivain en fait »</p> <p>→ le narrateur est à la fois singulier et pluriel. Il représente « les écrivains » (en référence au titre du poème ?). Pour l'élève, ce poème est une manière pour le ou les écrivains de faire comprendre ce que c'est que d'être écrivain (ce qui semble pour le moins compliqué).</p> <p>l.97-99 « des gens par exemple dans la rue qui demandent “ c'est quoi être</p>			
--	--	---	--	--	--

		<p>écrivain ? “ ils savent pas ce que c’est donc ils demandent / et puis lui il explique du coup qu’ils disent rien »</p> <p>→ l’auteur parle bien au nom des écrivains, pour expliquer à ceux qui ne le sont pas ce que c’est que d’être écrivain.</p> <p>1.114 « ya personne qui écoute ce qu’il a dire » cet élément étaye notre hypothèse selon</p>			
--	--	---	--	--	--

		<p>laquelle, pour l'élève, malgré ses essais et les répétitions l'écrivain n'est pas écouté.</p> <p>l.114-115 « lui il essaie d'expliquer en fait qu'il dit rien / en fait il les écrit mais il le dit pas » ici, il est possible de comprendre que lorsque l'auteur écrit « que nous n'avons rien à dire » ou que « nous ne nous disions rien », l'élève interprète</p>			
--	--	--	--	--	--

		que l'auteur (au nom des écrivains) ne dit rien <i>oralement</i> , parce qu'il passe par l'écrit ! Nous ne savons pas ici à quoi le pronom « les » fait référence. Peut-être aux œuvres ? (poèmes, romans...)			
Processus d'activation fantasmatique	Références à des émotions/sentiments soulevés par la lecture			(<i>KONOS</i>) l. 129 à 131 « / jpensais à une directrice d'école qui est angoissée par exemple si elle doit donner des cours ou si elle reçoit la visite de quelqu'un d'important / si euh de pas y a arriver »	« la directrice angoissée » (dernière ligne du poème <i>KONOS</i>)

				<p>→ le poème soulève un sentiment d'angoisse, projeté ici sur la directrice. Mais l'angoisse « de ne pas y arriver » pourrait aussi appartenir à l'élève</p> <p>l.138 à 140 « je vois un triangle angoissé donc avec des yeux une bouche là comme ça en train de trembler (mime) super angoissé »</p> <p>→ l'angoisse semble bien transmise par le texte puisqu'elle est mimée</p> <p><i>(La Paupière philosophe)</i></p> <p>l.147 « “ paupière fatale “ ça fait peur »</p>	<p>« par un triangle / rectangle angoissé »</p> <p><i>KONOS, 1.2-3</i></p>
--	--	--	--	--	--

				<p>1.153-157 « après on parle de mythe et de je sais plus quoi comme bête / les trucs endormis là [...] / ça fait à chaque fois encore quelques jeux de mots comme je les appelle et ça fait ressentir un peu des choses euh / moi quand j’entends des jeux de mots comme ça ça me fait ressentir des choses mystérieuses / alors qu’il y a rien de mystérieux »</p> <p>→ l’élève associe le mystère aux « jeux de mots » ; le poème dans sa totalité joue sur les sonorités (allitérations, assonances, homéotéleute, paronomases), ce qui prend le pas sur le sens (ce poème est très opaque). C’est peut-être cela qui donne à l’élève une impression de</p>	<p>« paupière finale / foetale / fatale / philosophale » <i>(La Paupière philosophale,</i> dernier paragraphe)</p> <p>« œufs de tatou... / mythes dormants... » <i>(La Paupière</i></p>
--	--	--	--	---	---

				<p>mystère. De plus, « mythes dormants... » est suivi de points de suspension, qui laissent planer le doute, le mystère. Le poème contient par ailleurs des néologismes, et le champs lexical peut renvoyer aux contes de fées (« fée » « filent » « épée » « ailée » « appât » « pétale » « pâle » « mythes » « dormants » par exemple). L'élève n'en a apparemment pas conscience mais tout cela joue certainement dans ce sentiment de mystère.</p>	<p><i>philosophale</i>, p.2) + ensemble du poème</p>
--	--	--	--	--	--

Commentaire(s) :

- Choix de mise en voix : à partir des jeux d'entraînement (l. 11 à 14 « j'ai pensé qu'il fallait bien jouer avec tout un peu ce qu'on avait appris par exemple lent fort ou rapide et bas / après j'ai voulu qu'on fasse un peu de bégaiement parce que je trouvais que ça pourrait faire bien »), démonstration d'un panel de modalités de lectures essayées lors des séances précédentes, avec un certain effet de contrat « j'ai pensé qu'il fallait »

Aspect esthétique mis en avant pour le choix de mise en voix : l.15 « ça pourrait faire joli » ; l.17-18 « le chœur ça fait joli » ; l.24 « ça fait un peu joli » ; l.38 « je trouvais que le chœur c'était joli »

Aspect comique mis en avant pour le choix de mise en voix : l.26-27 « ça fait un robot c'est drôle / je trouve ça drôle d'écouter un robot parler »
Mise en voix pensée comme quelque chose de structuré (symétrie, final) : l. 30-31 « moi j'ai choisi un peu le bégaiement par rapport au chœur en fait / j'avais dit oui le bégaiement ça serait pas mal si on faisait à peu près la même chose » ; l.43 à 45 « la dernière phrase parce que ça marque la fin du poème et c'est pas comme là tu lis cette phrase ouai c'est le milieu du poème et que ya rien de spécial / là c'est la fin du poème donc je voulais qu'on le fasse en beauté »

- Plaisir investi et procuré par la mise en voix : l. 24 à 26 « et puis ça me fait penser à des gens qui ont du mal à lire donc comme ça du coup tu peux leur apprendre à lire / ça j'adore faire ça » ; l. 3 à 5 « que X répétait en même temps que moi le dernier mot ça j'aimais bien / aussi j'ai bien aimé quand j'ai fait le bégaiement j'ai trouvé ça cool »
- Certains éléments de la mise en voix ne sont pas anticipés ou conscients, ou intentionnels : l.62 à 67, à propos du silence au milieu du poème : « oui bah j'ai ptêtre fait une pause pour reprendre mon souffle et voir ce que je devais lire / sûrement [...] on aurait pu très bien faire là en plein milieu ça je sais pas »
- La dernière ligne du poème est particulière, spéciale : l.43 à 44 « la dernière phrase parce que ça marque la fin du poème et c'est pas comme là tu lis cette phrase ouai c'est le milieu du poème et que ya rien de spécial ». Elle « marque de la fin », elle clôture. C'est élément est à relier au fait de penser la mise en voix comme une entité structurée (voir plus-haut), mais nous pouvons émettre l'hypothèse d'une appropriation inconsciente de cette fin lue « en beauté » liée à son aspect sémantique et à sa place dans le poème (« c'est-à-dire » initie la reformulation d'un propos, qui peut être celui tenu tout au long du poème, et qui est finalement reformulé abruptement en « rien »)
- *La Paupière philosophale* : l'élève est sensible aux sonorités (l.144 « à la fois ils disent idéale fatale philosophale »). Elle a retenu par la simple écoute certains mots du poème (qui ne sont pas énoncés ainsi dans le poème). Elle fait le lien avec la pierre philosophale grâce à ses propres références et y associe le mystère.

Elève : A

Poème : *La Paupière philosophale*

Série d'entretien N°2

Critère d'analyse	Observables	LECTEUR Éléments du discours	Référence au texte	AUDITEUR Éléments du discours	Référence au texte
Processus narcissique	Lien établi avec le vécu, l'expérience ou les préoccupations personnelles				
Processus de concrétisation imageante	Présence d'images mentales				
Processus de cohérence mimétique	Sens donné au poème ou à une partie du poème	« C : d'accord / qu'est-ce que c'est la paupière philosophale ? qu'est-ce qui aurait un rapport avec la paupière philosophale ? EA : ben la paupière C : la paupière de l'œil ? EA : oui	Titre du poème	(KONOS) « ben je comprends qu'il y a une angoisse / que c'est répétitif angoissant-angoissante – angoissé / ça a un rapport avec l'angoisse le stress tout ça » (1.132-133)	

		<p>C : donc pour toi c'est un texte qui pourrait parler de l'œil ou quelque chose en lien avec l'œil ?</p> <p>EA : oui (1.84 à 91)</p> <p>« “ dormant ” ben tu dors [...] tu fermes les yeux » (1.100 à 102)</p> <p>→ A partir du lexique connu, l'élève se réfère à ses connaissances du monde pour donner du sens</p> <p>« “mythe dormant” par contre ça peut avoir un rapport avec la paupière philosophale parce que</p>	<p>« mythes dormants » (p.2)</p> <p>« mythes dormants » (p.2)</p>	<p>→ l'élève relève la répétition des mots qui semble l'avoir marquée et qui pour elle permet d'interpréter le poème (qui parle d'angoisse, qu'elle définit comme le stress).</p>	
--	--	--	---	---	--

		<p>“ mythe ” “ dormant ” ben tu dors [...] tu fermes les yeux » (1.98 à 102)</p> <p>→ l’élève établit des liens sémantiques entre les mots (pour dormir, il faut fermer les yeux, en réalité les paupières, ce qui la renvoie au titre). On pourrait ici supposer la formation d’une image mentale</p>	Titre		
Processus d’activation fantasmatique	Références à des émotions/sentiments soulevés par la lecture			(<i>KONOS</i>) Il est possible qu’il y ait un sentiment d’angoisse soulevé par l’écoute de ce poème, notamment à cause de la répétition	

				de ce mot ou de ses dérivations ; l'élève dit « il y a une angoisse » ; elle parle de « stress »	
<p>Commentaire(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <p>Vécu de la mise en voix :</p> <p>L'élève n'est pas satisfaite de sa mise en voix qu'elle ne trouve pas « jolie », notamment lors des lectures en chœur : « moi j'ai pas aimé » (1.2) ; « quand on devait être en chœur on n'était pas en chœur et c'était pas joli » (1.5)</p> <p>L'exercice a été plutôt angoissant pour elle : (1.106 à 112)</p> <p>« C : comment tu as vécu le fait de le lire devant les autres ?</p> <p>EA : le stress</p> <p>C : du stress</p> <p>EA : et euh ben j'avais peur</p> <p>C : peur de quoi ?</p> <p>EA : ben j'avais peur ben que ça se passe pas bien ou que beh que ben qu'on se moque et tout ça</p> <p>Choix de mise en voix :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selon des critères esthétiques : « pour faire joli » (1.9) ; « oui c'était beau » (1.15) - Selon des critères de faisabilité : abandon de certains choix qui après expérimentation se sont révélés trop difficiles à mettre en pratique : « c'est moi qui l'ai dit qu'on allait pas faire en canon / c'était trop dur / et qu'on y arrivait pas quand c'était sur un petit paragraphe du coup c'était trop dur d'aller en canon (1.21 à 23) - Selon la forme du texte : (à propos du passage en lecture en relai) « parce que là on était trois donc trois paragraphes et ils sont courts / enfin trois vers (1.43-44) 					

- Certains éléments relevés dans la mise en voix ne sont pas intentionnels : (à propos de la lecture très rapide de « faux/défi/défaut/fou ») « mais je sais pas / c'est là qu'on voulait faire canon à la base mais on a fait en chœur (1.68-69) ; (à propos de la fin lue à volume plus élevé : « non c'est pas voulu » (1.71)
- Certains choix ne trouvent pas de justification particulière, du moins pas consciemment (1.52 à 56 par exemple, le choix de donner une tonalité plus agressive à un paragraphe précis ne peut être justifié par l'élève)
- L'élève a conscience des effets produits selon les choix de mise en voix, notamment l'effet de ralentissement produit par le passage en relai : (le chercheur désigne le paragraphe « L'effet est fête / faute hâte / écho et cause » et demande à l'élève pourquoi le groupe n'a pas également choisi une lecture en relai pour ces trois vers-là) « oui mais ici / là c'était rapide et en colère / mais ici c'était eum c'était plus associé à rapide et là en relai ça aurait pas fait le même effet que là » (1.46-47)
- Pour l'élève, il n'y a pas de lien entre le contenu du poème et ce que lui évoque son titre (à l'exception du dernier mot, « philosophale ») : « en fait je trouve que tout ce qui est dans le texte ça a aucun rapport avec la paupière philosophale / sauf à la fin mais sinon je trouve que ça a aucun rapport avec la paupière philosophale » (1.81 à 83)
Elle dit aussi dans un premier temps que le poème ne lui évoque rien (voir 1.72 à 79). Pourtant, au cours de l'entretien, elle développera certains éléments du poème (voir tableau) et établira même un lien entre le titre et des éléments du poème (« “mythe dormant” par contre ça peut avoir un rapport avec la paupière philosophale parce que “mythe ” “dormant ” ben tu dors [...] tu fermes les yeux » (1.99 à 102))

Nous pouvons donc émettre les hypothèses suivantes :

- Les questions posées n'amènent pas directement les éléments de réponse, elles sont trop abruptes, trop vagues ou trop ouvertes
- L'élève n'a pas conscience de son appropriation du poème
- L'élève pense que le chercheur attend d'autres éléments de réponses (par exemple un sens donné au poème qui serait plus construit ou plus hégémonique), n'ose pas donner ses réponses de peur d'être jugée
- L'entretien permet à l'élève de s'approprier davantage le poème

Cette dernière hypothèse peut être étayée par le passage suivant (1.95 à 102) :

« C : de quoi ça parle d'autre du coup si ça ne parle pas de ça ?

EA : ben « mythes dormants » ou « touffu fétu » je sais pas / j'arrive pas à savoir ce que ça veut dire

C : d'accord / est-ce qu'il y a d'autres choses que

EA : ben « mythe dormant » par contre ça peut avoir un rapport avec la paupière philosophale parce que « mythe » « dormant » ben tu dors

C : oui

EA : tu fermes les yeux »

L'élève affirme d'abord ne pas parvenir à trouver de sens, puis finalement commence à élaborer. Elle coupe la parole au chercheur, ce qui peut signifier qu'elle réfléchit tandis que le chercheur reprend la parole, puis trouve des éléments pour revenir sur sa première réponse (« par contre »). Le chercheur amène l'élève à préciser sa réponse et donc sa réflexion en validant la réponse sans poser de nouvelle question (« oui »). Il se peut aussi qu'au cours de l'entretien l'élève se sente plus à l'aise et ose davantage apporter des éléments qui l'engagent davantage en tant que sujet.

Élève : C

Poème : *Les Cris vains*

Série d'entretien N°2

Critère d'analyse	Observables	LECTEUR Éléments du discours	Référence au texte	AUDITEUR Éléments du discours	Référence au texte
Processus narcissique	Lien établi avec le vécu, l'expérience ou les préoccupations personnelles				
Processus de concrétisation imageante	Présence d'images mentales	« je l'imagine un peu comme la vidéo » (1.92)		(KONOS) « un rectangle qui est un peu en vie quoi et	« par un triangle / rectangle

		<p>« moi je l’imaginai un peu comme ça mais un peu plus jeune » (1.94-95)</p> <p>→ représentation mentale de l’auteur à partir des images observées en classe</p>		<p>qui est / j’imagine qu’il est en vie, qu’il a des jambes et qu’il est angoissé » (1.133-134)</p> <p>→ anthropomorphisation du rectangle à qui l’auteur a attribué un sentiment humain</p> <p><i>(La Paupière philosophale)</i></p> <p>« philosophale ça veut dire qui joue de la musique / une pierre qui fait de la musique quand tu la tiens dans les mains et tu la mets à l’oreille t’entends que</p>	<p>angoissé »</p> <p><i>(KONOS, 1.2 – 3)</i></p>
--	--	---	--	--	--

				<p>ça fait de la musique » (l.147-149) → image des coquillages que l'on porte à l'oreille grâce auxquels il est possible d'entendre des sons – images de la plage, de la mer, des sirènes (musicalité de la mer) ; cela pourrait également renvoyer à l'image d'une petite boîte à musique</p>	
Processus de cohérence mimétique	Sens donné au poème ou à une partie du poème	<p>« EC : [...] il a rien à dire quoi mais il dit quand même des choses C : c'est qui « il » ? EC : euh Ghérasim Luca là »</p>	Ensemble du poème	<p>(KONOS) « peut-être que ça veut dire que t'as fait quelque chose de mal et euh / et tu / et tu / et t'es angoissé quoi / tu peux</p>	

		<p>(1.76-79)</p> <p>→ pour l'élève, le narrateur est l'auteur du poème. L'auteur écrit ce poème (donc dit quelque chose) alors qu'il n'a rien à dire.</p>		<p>pas le dire / t'as peur que tu te fasses gronder / par exemple » (l.138-140)</p> <p>→ recherche de sens à partir de l'expérience personnelle, du vécu</p> <p><i>(La Paupière philosophale)</i></p> <p>« La Paupière philosophale après ça me fait penser / c'est une pierre » (l.146-147)</p> <p>→ l'élève se réfère à ses connaissances personnelles/culturelles pour chercher du sens</p> <p>« philosophale ça veut dire qui joue de la</p>	
--	--	---	--	--	--

				<p>musique / une pierre qui fait de la musique quand tu la tiens dans les mains et tu la mets à l'oreille t'entends que ça fait de la musique » (1.147-149)</p> <p>→ Difficile de comprendre le lien établi entre « philosophale » et « musique ». Comme nous l'avons dit précédemment, l'élève recherche du sens en s'appuyant sur sa définition ou ses associations de différents mots du poème, qu'il associe</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>ensuite pour constituer une image ou un certain sens.</p> <p>Si l'on pousse les associations d'idées, le coquillage qui fait de la musique peut renvoyer aux sirènes, figures mythologiques, et donc aux mythes (de nombreux mots du poème peuvent renvoyer aux mythes ou aux contes)</p> <p>Une idée de préciosité est également présente, pour l'élève il s'agit d'une pierre comme un coquillage (les enfants s'émerveillent souvent</p>	
--	--	--	--	--	--

				des cailloux et des coquillages), que l'on tient dans le creux de ses deux mains (elle est donc petite, elle est protégée par les deux mains), que l'on porte à l'oreille, tel un petit bijou dans un écrin, une petite boîte à musique.	
Processus d'activation fantasmatique	Références à des émotions/sentiments soulevés par la lecture				
Commentaire(s) :					
<ul style="list-style-type: none"> • Vécu de la mise en voix : <ul style="list-style-type: none"> - L'élève est satisfait de sa prestation : « j'ai trouvé que c'était bien » (1.2) ; « ce poème ? ben c'est une réussite » (1.74) - Il semble avoir conscience de la difficulté de l'exercice : « j'ai trouvé un peu difficile comment j'ai été étonné comment on a fait pour rester / pour quand le chant en chœur / j'ai étonné on a bien réussi » (1. 2 à 4) • Choix de mise en voix : <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves ont coopéré : « on s'est proposé des choses et on s'est décidé » (1.5-6) ; « elle a dit oui X et après j'ai proposé le deuxième paragraphe qu'on parlait en robot mais ça a pas trop / X était pas d'accord / donc du coup on a j'ai proposé si on fait une phrase puis elle l'autre / elle a été d'accord » (1.8 à 11) 					

- Ils ont testé la mise en voix et se sont conseillés pour améliorer la lecture : « après chaque paragraphe on a essayé et ça allait ça allait et on trouvait que ça allait bien dans l'ensemble » (1.46-47) ; « quand on s'était entraînés donc j'ai demandé à X de lire un peu plus haut parce que par exemple elle parlait comme ça (baisse la voix) » (1.56-57)
- Les élèves ont souhaité jouer sur différents paramètres parmi ceux expérimentés lors des séances précédentes : « on a voulu mélanger un peu les façons de lire un texte » (1.13-14)
- Le choix de changer de modalité de lecture pour chaque paragraphe est tout à fait conscient (1.29 à 33) :
« EC : [...] pour arriver à lire [...] on a préféré de faire un paragraphe [...] en chœur puis après relai puis après écho

C : d'accord / oui donc c'est le fait qu'il y ait une séparation en paragraphes

EC : oui chaque paragraphe on voulait faire un autre euh »

La justification se trouve dans la facilitation de la lecture.

- En revanche, il ne semble pas y avoir de raison particulière pour associer une modalité donnée à une partie du texte donnée, dans la mesure où l'élève peut envisager d'intervenir les modalités (l. 16-17) :
« C : et pourquoi ne pas avoir commencé par le relai et continué par le chœur ?
- Certains effets entendus ne sont pas intentionnels ni conscients : (à propos de lecture rapide et sans respirations du premier paragraphe) « non c'était pas fait exprès non » (1.41) ; (à propos de la lecture de cet élève plus lente et saccadée sur le deuxième paragraphe, le chercheur demande à l'élève si cette différence de lecture était volontaire) : « non » (1.53)
- L'élève souhaitait lire le deuxième paragraphe en « robot » (de façon saccadée, avec des pauses irrégulières) : « après j'ai proposé le deuxième paragraphe qu'on parlait en robot » (1.8-9) ; sa camarade était en désaccord, la modalité n'a donc pas été retenue. Pour autant, l'auditeur entend cet effet lors de la lecture de cet élève. Il ne l'a pourtant pas fait volontairement (voir justification ci-haut).
- Le choix de l'écho reprenant seulement le dernier mot repose sur ce qui a été expérimenté en classe (1.69-72) :
« C : ce que je veux dire c'est pourquoi ne répéter que le dernier mot de chaque ligne

EC : oui / ben c'était comme tu nous as dit l'écho / la dernière fois

C : d'accord / c'est parce qu'on avait donné ça comme exemple

EC : oui »

Les élèves n'avaient en effet pas expérimenté d'autres façons d'utiliser l'écho (en reprenant la ligne entière par exemple). D'autres groupes ont pourtant pris cette initiative.

- L'interprétation du poème a évolué, l'élève réfute l'interprétation première. L'élève pense au poème en dehors du temps accordé à la séquence, et même en dehors du temps scolaire : « non mais après je me suis dit non des fois je vais dans ma chambre et je repense au poème et je changeais d'avis » (l.109-110)
- En tant qu'auditeur
 - Concernant *KONOS*, l'élève a noté la répétition du mot « angoisse » et de ses dérivés : « oui c'est ce qu'il y avait écrit / le rectangle angoissé / angoissé / angoissant / je sais plus » (l.128-129)
 - Concernant *La Paupière philosophale*, l'élève n'établit aucun lien entre la musicalité du poème et le fait que le titre du poème le renvoie à la musique : « une pierre qui fait de la musique quand tu la tiens dans les mains et tu la mets à l'oreille t'entends que ça fait de la musique / après le poème parle pas de ça » (l.148-149) ; pour autant, il a une grande conscience de cette musicalité : « en fait c'est des rimes quoi le poème » (l.151-152) ; « ah oui voilà (sourire) « tout est foutu / touffu / fétu » / ben ça rime » (l.155). Nous pouvons faire l'hypothèse que c'est justement cette musicalité très bien perçue par l'élève qui l'a amené à développer l'image d'une pierre musicale. Notons le sourire de l'élève lors de l'évocation du paragraphe « tout est foutu / touffu / fétu », que nous pourrions traduire par un plaisir lié à l'oralisation de ce dernier. Finalement, ce que l'élève semble associer au titre du poème (une pierre comme un précieux coquillage que l'on porte au visage et qui nous joue de la musique au creux de l'oreille) pourrait être une représentation imagée de son expérience du poème oralisé.

Elève : D

Poème : *La Paupière philosophale*

Série d'entretien N°2

Critère d'analyse	Observables	LECTEUR Éléments du discours	Référence au texte	AUDITEUR Éléments du discours	Référence au texte
-------------------	-------------	---------------------------------	--------------------	----------------------------------	-----------------------

Processus narcissique	Lien établi avec le vécu, l'expérience ou les préoccupations personnelles				
Processus de concrétisation imageante	Présence d'images mentales	« on a l'impression que c'est Ghérasim Luca quand on l'a vu faire son / un autre poème / j'avais l'impression que c'était lui ben qui levait la main en l'air et qui disait « on a gagné » quoi » (l.108 à 110)		<i>KONOS</i> « j'ai l'impression que il y a une table de d'écolier et qu'il y a le bazar partout avec plein d'équerres qui parlent [...] elles racontent le poème » (l.145 à 148)	
Processus de cohérence mimétique	Sens donné au poème ou à une partie du poème	L'élève fonctionne par « impressions », que l'on pourrait rapprocher d'intuitions ou de éventuellement de sensations et images		<i>KONOS</i> Le mot « équerre » n'apparaît pas dans le poème. L'élève a probablement associé « angle droit »,	

		<p>provoquées par certains mots.</p> <p>Ainsi, elle associe le mot « philosophale » à la paix et à la liberté, qui suivraient un état de guerre (que renforce le mot « fatale ») : « la paupière philosophale j'ai l'impression que c'est comme si c'était une gloire en fait comme si c'était la fin de la guerre par exemple et qu'on a gagné donc on est heureux » (l.89-91) ; « euh il y a pas trop de lien mais philosophale ça me / j'imagine la paix quoi » (l.93) ; « la paix et</p>	<p>Titre du poème et très certainement dernier paragraphe et ligne finale</p> <p>« Peau fine / paupière finale / fœtale/ fatale / philosophale » (<i>La Paupière philosophale</i>)</p>	<p>qu'elle a citée, à l'outil correspondant, l'équerre. Elle évoque « les angles droit » (l.143) au lieu de « l'angle droit » (<i>KONOS</i>, l.6). La pluralité d'angles droits engendre la pluralité d'équerres qu'elle visualise.</p> <p>L'élève semble faire le lien avec sa propre expérience, qui est celle de l'école. Ainsi, le poème (par la voie de la géométrie) la ramène au contexte scolaire avec sa</p>	
--	--	--	--	---	--

		<p>la liberté aussi / et en même temps je sais pas trop ce que ça veut dire donc j'imagine un peu des mots quand je sais pas ce que ça veut dire » (l.95-96) ; « « fatale » j'ai l'impression que c'est horrible » (l.130)</p> <p>« « mythes » j'avais l'impression que c'était un animal et que c'était un animal qui dormait / mais en fait je sais pas trop qu'est-ce que c'est comme animal mais j'ai l'impression que c'est comme une otarie ou /</p>	<p>« mythes dormants... » (<i>La Paupière philosophale</i>, p.2)</p>	<p>« table d'écolier » (l.145).</p> <p>L'élève relève bien l'idée d'angoisse développée par le poème, tandis qu'elle visualise un « bazar partout » et des « équerres qui parlent » (l.145 à 147). Est-ce le désordre ambiant ou le caractère animé des équerres qui sont angoissants ? Ou est-ce les équerres qui, se sentant angoissées, énoncent à tout va le poème dans un brouhaha infernal ?</p>	
--	--	--	--	--	--

		une otarie quoi » (l.126-128)		<p>Il est possible que l'élève établisse un lien avec des références culturelles dans lesquelles des objets normalement inanimés prennent vie. Toutefois, l'animisme est fréquent chez l'enfant.</p> <p>Il est intéressant de constater que l'élève traduit en image la personnification qu'a établit l'auteur (l'angoisse étant généralement considérée comme un sentiment humain,</p>	
--	--	-------------------------------	--	---	--

				dans <i>Konos</i> se sont le triangle/rectangle, la droite mobile, le point fixe et la directrice qui sont affligés d'angoisse)	
Processus d'activation fantasmatique	Références à des émotions/sentiments soulevés par la lecture				

Commentaire(s) :

- Vécu de la mise en voix :
 - L'élève ne semble pas totalement satisfaite en regard de ce qu'ont pu proposer les autres élèves : « j'avais l'impression que c'était que du chœur en fait / parce que j'ai l'impression que comparé aux autres j'ai l'impression qu'on a tout le temps fait la même chose » (1.2 à 4) ; « c'est difficile de faire le poème devant les autres / parce que tu trouves que les autres c'est génial et ben moi j'ai pas trop aimé comme nous on l'a fait / donc ça a été un peu dur du coup » (1.157-159)
 - L'élève aurait souhaité diversifier davantage la lecture : « je pense que ça manquait par exemple de colère / de tristesse et d'un peu de robot je pense » (1.4 – 5) ; « c'était mieux que nous parce que nous si on avait mis comme euh déjà il y aurait eu moins de chœur / j'ai l'impression qu'on avait fait que du chœur » (1.65-67)
 - La lecture chorale a été perçue comme difficile : « moi j'ai proposé le début en chœur mais en fait j'avais pas remarqué / j'avais pas encore compris que c'est quand même compliqué de d'un coup commencer en chœur parce qu'on n'a pas déjà un rythme et tout donc j'avais pas réfléchi » (1.23-25)
- Choix de mise en voix :
 - Les élèves ont choisi certains effets parmi ceux explorés lors de la séquence. Leur sélection repose sur un critère d'appréciation de la réalisation de l'effet : « parce qu'en fait il y en avait qu'on aimait bien et on n'aimait pas trop faire le robot » (1.7-8) ; il n'a pas été possible pour les élèves d'envisager d'explorer plus loin ou autrement les propositions de lecture faites lors de la séquence : « on voulait

- pas faire / comme tu disais sur Konos / répéter la fin / parce que c'était pas trop possible / parce qu'on était trois et normalement il en faut deux pour le faire » (1.56-58) (« normalement » laisse penser que pour l'élève il y avait une prescription de la part de l'enseignante)
- Certains choix ne trouvent pas de justification pour l'élève : « je sais pas trop pourquoi on a choisi de faire colère tristesse » (1.8)
 - Certains choix reposent sur leur perception de la mise en voix comme une sorte de performance ou création qui nécessite un « final » (comme un dénouement, une œuvre musicale ou théâtrale, ...) : « on voulait un peu de joie à la fin / si parce qu'on avait l'impression que la fin il fallait faire plus fort et plus joyeux » (1.8 à 10) ; « j'avais l'impression que ça voulait dire / ben comme si c'était la fin quoi » (1.12-13)
 - Les choix ont fait l'objet de discussions, les élèves ont coopéré : “ euh on s'est trouvées d'accord / c'était souvent moi qui disait « je vais lire ça » mais après elles disaient « moi j'aurais bien aimé qu'on fasse ça »” (1.20-21)
 - Les élèves ne semblent pas avoir testé tous leurs choix de mise en voix, qui se sont révélés parfois difficiles à mettre en pratique lors de la prestation : « / j'avais pas encore compris que c'est quand même compliqué de d'un coup commencer en chœur parce qu'on n'a pas déjà un rythme et tout donc j'avais pas réfléchi / et j'avais aussi dit « fort, lent » et à la fin de plus en plus bas et rapide / c'était un peu compliqué ça aussi » (1.23 à 26) ; pour autant, certains choix ont été expérimentés : « on voulait faire en canon mais euh personne y arrivait à part moi un peu des fois et des fois pas / du coup on n'y arrivait pas donc on a fait autre chose donc on a fait chœur » (1.72-73)
 - Certains choix sont liés à la forme du poème et à la ponctuation : « trois lignes et c'était trois ben c'était trois choses donc du coup on a voulu faire un relai » (1.48-49) ; « là je pense que c'est parce qu'il y a deux points alors c'est comme si il y avait une liste avec trois ingrédients et du coup les trois ingrédients c'était chacune qui les disaient » (1.51-53)
- Nous pouvons noter une corrélation entre la volonté de l'élève de mettre en voix le dernier paragraphe sur une tonalité joyeuse, forte, marquant la fin du poème, et son interprétation du poème comme une ode à la paix et à la liberté à l'issue d'une guerre (elle visualise l'auteur faire un signe de victoire).
 - La réalisation de la mise en voix peut être comparée avec celle d'une recette de cuisine : les élèves ont comme « pioché » dans les effets explorés, ajoutant un peu de « tristesse » par-ci comme on ajouterait du sel (« pour faire un peu plus léger on mettait un peu de tristesse » (1.35-36)) ; regrettant le manque d'une pointe de « robot » pour relever le plat : « je pense que ça manquait par exemple de colère / de tristesse et d'un peu de robot je pense » (1.4-5) ; l'élève fait aussi le parallèle entre le poème et une recette : « c'est comme si il y avait une liste avec trois ingrédients » (1.51-52) ; elle évoque dans ce dernier cas les lignes « œufs de tatou... / mythes dormants... / haute île en air... » (*La Paupière philosophale*, p.2), qui suivent les deux points. Pour l'élève, « mythe » fait référence à une otarie. Ce qu'elle perçoit comme une liste d'ingrédient pourrait donc contenir des « œufs de tatou » et des otaries qui dorment... nous serions ici dans une recette de potion magique !
 - En tant qu'auditrice

- L'élève a été marquée par la répétition du terme « angoisse » et de ses dérivés dans le poème *Konos* : « oui souvent ils disent « angoissante » « angoissé » » (l.141) ; elle a également retenu le thème de la géométrie : « avec les angles droits » (l.143) ; « plein d'équerres qui parlent » (l.146)

Elève : E

Poème : *KONOS*

Série d'entretien N°2

Critère d'analyse	Observables	LECTEUR Éléments du discours	Référence au texte	AUDITEUR Éléments du discours	Référence au texte
Processus narcissique	Lien établi avec le vécu, l'expérience ou les préoccupations personnelles				
Processus de concrétisation imageante	Présence d'images mentales	« j'imagine qu'elle est dans son bureau et qu'elle fait euh / ben qu'elle tremble de partout » (l.73-74)		<i>Les Cris Vains</i> « C : [...] tu imagines quelque chose là sur ce poème ? »	

				<p>EE : j'imagine une personne qui attend et qui / qui veut dire / et qui pense « à qui est-ce que je vais dire que je n'ai rien à faire ? »</p> <p>C : il attend où ?</p> <p>EE : ben je sais / dans une salle / hm dans une salle avec plein de chaises et avec une table en bois qui euh avec plein de livres dessus / à lire</p> <p>C : d'accord / il attend quoi ?</p> <p>EE : ben un rendez-vous chez le docteur je pense » (1.91-98)</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p><i>La Paupière philosophale</i></p> <p>« C : qu'est-ce que tu imagines ? »</p> <p>EE : ben une pétale qui pète (rires) » (1.113-114)</p>	
Processus de cohérence mimétique	Sens donné au poème ou à une partie du poème	<p>« en fait il dit tout ça pour dire que la directrice elle est angoissée » (1.41-42)</p> <p>Pour l'élève, « il » (qui est ce « il » ?) transmet un message par le poème, dont la finalité est que la directrice est angoissée. La dernière ligne est une forme d'aboutissement du propos du poème.</p>	Ensemble du poème Dernière ligne : « la directrice angoissée »	<p><i>Les Cris Vains</i></p> <p>« j'ai compris qu'en fait il faisait rien mais que d'un autre côté il dit qu'il faisait quelque chose ! » (1.83-84)</p> <p>L'élève a relevé un paradoxe dans le propos tenu dans le poème</p>	

		<p>« une directrice c'est / par exemple une directrice de l'école c'est celle qu'est / c'est la cheffe » (1.49-50)</p> <p>L'élève établit un lien avec son expérience personnelle, qui est celle de l'école (l'enseignante de la classe étant également directrice de l'école).</p> <p>« elle est stressée » (1.71)</p> <p>Pour l'élève, l'angoisse est synonyme de stress. Il utilise la synonymie pour concrétiser une image.</p>		<p>« c'est peut-être l'auteur » (1.88)</p> <p>C'est l'auteur qui parle dans le poème</p> <p>« j'imagine une personne qui attend et qui / qui veut dire / et qui pense « à qui est-ce que je vais dire que je n'ai rien à faire ? » (1.92-93)</p> <p>« dans une salle avec plein de chaises et avec une table en bois qui euh avec plein de livres dessus » (1.95-96)</p>	
--	--	---	--	--	--

				<p>« un rendez-vous chez le docteur je pense » (1.98)</p> <p>L'élève établit un lien avec son expérience personnelle de la salle d'attente du médecin, propice à la réflexion. Cet élément nous engage à pousser l'interprétation en nous demandant de quel genre de docteur il s'agit, étant donné la pensée chaotique de cette personne qui ne fait rien d'autre que penser mais qui cherche à qui pouvoir dire qu'il n'a rien à</p>	
--	--	--	--	--	--

				faire (pour reprendre les mots de l'élève)...	
Processus d'activation fantasmatique	Références à des émotions/sentiments soulevés par la lecture				
Commentaire(s) :					
<ul style="list-style-type: none"> • Vécu de la mise en voix : <ul style="list-style-type: none"> - Expérience positive pour l'élève : « ben moi j'aimais bien hein » (l.3) • Choix de mise en voix : <ul style="list-style-type: none"> - Critère esthétique mis en avant : <ul style="list-style-type: none"> « C : qu'est-ce que tu as proposé toi ? » EE : moi j'ai proposé qu'on fasse de ben par exemple de fort à de plus en plus bas C : d'accord / pourquoi ? EE : ben parce que ça faisait joli ! » (l.10 à 13) « C : vous avez tout lu en cœur / pourquoi ? » EE : parce que ça faisait joli » (l.16-17) - Certains effets ne sont pas intentionnels ou conscients : <ul style="list-style-type: none"> « C : [...] vous lisez vraiment tout d'un coup / d'un bloc / pourquoi à ton avis ? est-ce que euh / déjà est-ce que vous en avez conscience ? » EE : non / moi je savais pas hein / non 					

C : et à ton avis pourquoi c'est comme ça ?

EE : euh / ben je sais pas / non » (l.18 à 23)

« C : [...] est-ce qu'il y a une raison particulière tu penses pour que tu lises de cette façon là ?

EE : euh je sais pas j'ai toujours fait comme ça » (l.36-38)

- En tant qu'auditeur

- Concernant La Paupière philosophale, ce sont surtout des sonorités ou des mots qui ont attiré l'attention de l'élève :

L'élève remarque l'allitération en « f » : « « touffu / fétu / tout est foutu » » (l.104) ; « parce que ça fait un jeu de mots » (l.106) ; « chaque fois ça commençait par « f » » (l.108)

L'élève retient le groupe nominal « pet de pétale » pour son aspect comique : « c'était marrant » (l.112)

J. Productions écrites

Élève A

LA PAUPIERE PHILOSOPHALE

Bien au-delà du peu *fat lent*
la peau et l'épée
lapent
l'eau ailée
du petit pire

Toupie d'une peur idéale
épi à pas de pou
appât
ou pâle pet de pétale *low rapide*

heart

LA PAUPIERE PHILOSOPHALE, *Le Chant de la carpe* (1973), Ghérasim Luca

1

La vie dupe de la fille du vite

Tapis doux
où les fées filent
les feux muets
d'un rien de doute

L'effet est fête
faute hâte
écho et cause

low lent
trude

fat
colere
rapide

Muer le vil métal
en pot-au-feu d'or mental
étale
un métapeu de métatout :

5 œufs de tatou...

A mythes dormants...

M haute île en air...

LA PAUPIERE PHILOSOPHALE, *Le Chant de la carpe* (1973), Ghérasim Luca

2

p
 kwi
 écho
 t
 coléne

A Mi-métamoi mi-métatoi
 A le métanous nous étoile

B Le mot « pied » ose
 A le mot « pierre » s'use
 A tout colle

A Tout est foutu
 A touffu
 S fétu

♡ - 11,
 S, A

faux
 défi
 défaut
 fou

Peau fine bas
 paupière finale
 fœtale
 fatale
 philosophale

↓ Soie
 fort

Élève B

gote a deux
Personne à qui pouvoir dire
que nous n'avons rien à dire
et que le rien que nous nous disons
continuellement
nous nous le disons
comme si nous ne nous disions rien
comme si personne ne nous disait
même pas nous
que nous n'avons rien à dire
personne
à qui pouvoir le dire
même pas à nous

LES CRIS VAINS
Personne à qui pouvoir dire
que nous n'avons rien à faire
et que nous ne faisons rien d'autre
continuellement
ce qui est une façon de dire
que nous ne faisons rien
une façon de ne rien faire
et de dire ce que nous faisons

Personne à qui pouvoir dire
que nous ne faisons rien
que nous ne faisons
que ce que nous disons
c'est-à-dire rien

repose le
dernier mot
sans autre

Paralipomènes (1976), Ghérasim Luca

Élève C

Personne à qui pouvoir dire
que nous n'avons rien à dire
et que le rien que nous nous disons
continuellement
nous nous le disons
comme si nous ne nous disions rien
comme si personne ne nous disait
même pas nous
que nous n'avons rien à dire
personne
à qui pouvoir le dire
même pas à nous

LES CRIS VAINS
Personne à qui pouvoir dire
que nous n'avons rien à faire
et que nous ne faisons rien d'autre
continuellement
ce qui est une façon de dire
que nous ne faisons rien
une façon de ne rien faire
et de dire ce que nous faisons

Personne à qui pouvoir dire
que nous ne faisons rien
que nous ne faisons
que ce que nous disons
c'est-à-dire rien

Paralipomènes (1976), Ghérasim Luca

LA PAUPIERE PHILOSOPHALE

Toupe d'une peur idéale
épi à pas de pou
appât
ou pâle pet de pétale

Bien au-delà du peu
la peau et l'épée
lapent
l'eau ailée
du petit pire

Fort lent
en ♡
Bus. rapide

LA PAUPIERE PHILOSOPHALE, *Le Chant de la carpe* (1973), Ghérasim Luca

1

La vie dupe de la fille du vite } Bas
 lent

Tapis doux
 où les fées filent
 les feux muets
 d'un rien de doute } tristesse

L'effet est fête
 faute hâte } Fort
 colère
 rapide

Muer le vil métal
 en pot-au-feu d'or mental } en ♥
 étale
 un métapeu de métatout :

J œufs de tatou...
 A mythes dormants...
 M haute île en air...

LA PAUPIERE PHILOSOPHALE, *Le Chant de la carpe* (1973), Ghérasim Luca

2

M Mi-métamoi mi-métatoi
 A le métanous nous étoile } peu

J Le mot « pied » ose
 r le mot « pierre » s'use } colère
 A tout colle

A Tout est foutu
 touffu
 M fétu } J

Mis A faux
 défi } en ♥
 défaut
 fou

Peau fine Bas
 paupière finale } joie
 foetale
 fatale
 philosophale } fat

LA PAUPIERE PHILOSOPHALE, *Le Chant de la carpe* (1973), Ghérasim Luca

3



KONOS

rapide

Corps angoissant engendré
par un triangle
rectangle angoissé
qui tourne angoissé
autour d'un des côtés angoissants
de l'angle droit de l'angoisse

part

moyen

Plus généralement angoissée-angoissante
une surface angoissante
est engendrée
par une droite mobile angoissée
qui se déplace angoissée
en passant angoissante
par un point fixe
angoissé-angoissant
dans l'espace de l'angoisse

moyen choeur

lent

Le point fixe angoissant
est le sommet de l'angoisse
la droite mobile angoissée
sa génératrice angoissante
et la courbe fixe angoissante
la directrice angoissée

part

Poème issu de l'ensemble *Sisyphé géomètre*

Parallipomènes (1976), Ghérasim Luca

K. Analyse des production

Grille d'analyse des productions

Elève : B (en binôme)					
Poème : <i>Les Cris vains</i>					
Critères d'analyse	Observables	PRODUCTION ORALE Présence (P) /absence (A)	Référence au texte	PRODUCTION ECRITE Présence (P)/ absence (A)	Référence au texte
Hauteur de la voix	Aigu	A		A	
	Grave	A		A	
Volume de la voix	Bas	A		A	
	Élevé	P	§1, L 10 à 12 « personne / à qui pouvoir le dire / même pas à nous » = fin du paragraphe	P (« fort »)	§1, L 10 à 12 « personne / à qui pouvoir le dire / même pas à nous » = fin du paragraphe §2, 2 dernières lignes « une façon de ne rien faire et de dire ce que nous faisons » §3 en totalité
	Augmentation	A		A	

	Diminution	A		A	
Vitesse	Rapide	P rapide	§1, L 5 à 9	P (« rapide »)	§1, L 5 à 9
	Lent	P lent avec silences (impression de difficulté à parler, sans bégaiement)	§2, L 5 à 6 « ce qui est une façon de dire que nous ne faisons rien » §3, L 1 à 4	P (« lent »)	§2, L 5 à 6 « ce qui est une façon de dire que nous ne faisons rien » §3 en totalité
	Accélération	A		A	
	Ralentissement	A		A	
Tonalité	Joyeuse Triste Angoissée Agressive	P joyeuse, légère	§1, L 5 à 9	P (« joyeux »)	§1, L 5 à 9 (5 lignes) : L
Silences	Coupures anarchiques Silences	P bégaiement + coupures anarchiques	4 premières lignes du poème : « personne à qui pouvoir dire / que nous n'avons rien à dire / et que le rien que nous nous disons / continuellement »	P (« bégayer robot ») (coupures + répétitions de syllabes) (« bégayer »)	4 premières lignes du poème : « personne à qui pouvoir dire / que nous n'avons rien à dire / et que le rien que nous nous disons / continuellement »

			§2, 2 dernières lignes « une façon de ne rien faire et de dire ce que nous faisons »	A A	§2, 2 dernières lignes « une façon de ne rien faire et de dire ce que nous faisons »
		P Silence long	entre §1 et §2	A	
		P Silence	§3 dernière ligne entre « c'est-à-dire » et « rien »		
	Absence de respiration	A		A	
Composition	Relai	P relai	§1, L 1 à 4 : O §1, L 5 à 9 : L §2, L 1 à 3 : O	P (« O », « L »)	§1, L 1 à 4 (4 lignes) : O §1, L 5 à 9 (5 lignes) : L §2, L 1 à 4 (4 lignes) : O

			§2, L 5 à 8 : L §3, L 1 à 4 : O		§2, L 5 à 8 (4 lignes) : L §3, L 1 à 4 (4 lignes) : O
	Chœur	P	§1, L 10 à 12 « personne / à qui pouvoir le dire / même pas à nous » = fin du paragraphe §2, L4 « continuellement » §3, dernière ligne du poème « c'est-à-dire rien »	P (« ♥ »)	§1, L 10 à 12 « personne / à qui pouvoir le dire / même pas à nous » = fin du paragraphe §3, dernière ligne du poème « c'est-à-dire rien »
	Écho	P répétition du dernier mot seulement de la ligne	§2, L 1 et 2 « personne à qui pouvoir dire / que nous n'avons rien à dire »	P (« répète le dernier mot sauf "autre" »)	§2, L 1 à 4 « personne à qui pouvoir dire / que nous n'avons rien à dire / et que nous ne faisons rien d'autre / continuellement »
	Canon	A		A	
Autre(s)	Gestuelle	Non identifiée		Gestuelle « Geste à deux »	Introduit le poème
	Division du texte			Le premier paragraphe est divisé en 3	« personne à qui pouvoir dire / que nous n'avons rien à dire / et que le

					rien que nous nous disons / continuellement »
					« nous nous le disons / comme si nous ne nous disions rien / comme si personne ne nous disait / même pas nous / que nous n'avons rien à dire »
					« personne / à qui pouvoir le dire / même pas à nous »
				Le deuxième paragraphe est divisé en 2, la deuxième partie étant elle-même composée de 2 sous-parties bien distinctes	« Personne à qui pouvoir dire / que nous n'avons rien à faire / et que nous ne faisons rien d'autre / continuellement » « ce qui est une façon de dire / que nous ne faisons rien » ; « une façon de ne rien faire / et de dire ce que nous faisons »

				Présence d'un trait au-dessus du titre, séparant le texte en 2	§1 §2 avec 3
				Le troisième paragraphe constitue un seul bloc Mise en valeur de la dernière ligne qui est entourée	« Personne à qui pouvoir dire / que nous ne faisons rien / que nous ne faisons / que ce que nous disons / c'est-à-dire rien »
Hypothèses, remarques	<p>Production écrite : les élèves semblent avoir pris en compte les blancs pour préparer leur mise en voix ; on remarque en effet des séparations systématiques à chaque ligne « sautée » (passage d'un paragraphe ou strophe à un autre) ; il existe cependant des séparations en dehors de cette situation.</p> <p>Des ruptures sont également visibles après chaque occurrence du mot « continuellement », ce qui met en exergue ce mot. Nous pourrions faire l'hypothèse que ce mot vient appuyer, renforcer l'effet du « serpent qui se mord la queue » produit par le poème, et donc l'idée de quelque chose de subi, long, sans espoir... vain.</p> <p>De la même façon, avant chaque occurrence du mot « personne » en début de ligne, les élèves ont marqué une séparation (nouvelle partie), ce qui met l'accent sur ce mot et donc aussi sa signification et le sentiment de solitude qui l'accompagne.</p>				

Le dernier vers (« c'est-à-dire rien ») est largement mis en valeur par les élèves : entouré, fort, en chœur, comme une conclusion, un point final, qui vient réduire à néant (« rien » est le dernier mot !) tout ce qui le précède.

On remarque également que le texte paraît coupé en deux parties par un trait à l'endroit même où le titre du poème, faisant face au poème lui-même, vient séparer le poème en deux. Ce trait n'est pas présent lors du second saut de ligne. On peut donc penser qu'il existe une certaine appropriation de la mise en page, avec ce titre écrit en capitales qui vient percuter le poème en son milieu (12 lignes avant, 13 lignes après). La dernière ligne étant mise en valeur différemment, on pourrait même supposer une vision symétrique du poème par les élèves (12 lignes, 12 lignes, et la ligne qui le clôt). La fin de la première partie est elle aussi mise en valeur (volume élevé, chœur), comme en miroir de la fin du poème.

Aussi, le découpage du texte tient compte de l'aspect sémantique et syntaxique (il n'y a pas de rupture par exemple avant les subordonnées).

Les choix de vitesse peuvent aussi être intéressants, avec comme une accélération au début du poème (« rapide ») qui donne l'impression d'être emporté dans un tourment puis un ralentissement en seconde partie (« lent ») qui donne une impression de lassitude.

Nous pouvons également noter l'exclusion du mot « autre » dans l'écho, qui n'a pas la même classe grammaticale que les deux précédents (« dire » et « faire »).

Production orale : omission du mot « le » de la ligne 11 (« personne / à qui pouvoir [le] dire / même pas à nous »)

Corrélation entre le trait noté au-dessus du titre qui sépare le texte en deux parties et le silence long entendu entre ces deux mêmes parties.

De la même façon, nous remarquons un silence avant le dernier mot « rien », lu en chœur d'une voix forte. Son sens est ainsi appuyé, peut-être comme résumé ou comme conclusion du poème (le vide, le néant ?).

	<p>Le mot « continuellement », lors de sa seconde occurrence, est lu en chœur, ce qui n'est pas prévu par la préparation. Cette lecture donne davantage d'importance à ce mot, que l'auteur a choisi de mettre seul sur une ligne, et qui vient, par sa répétition, ponctuer le poème.</p> <p>Le choix des élèves de lire lentement à partir de ce second « continuellement », comme si elles ne parvenaient plus à lire ou dire, donne une impression de lassitude, d'épuisement. Le contraste avec la lecture faite du dernier vers, qui est très affirmée, donne un sentiment de libération, qui pourrait être celle du néant qui survient à la suite d'un calvaire.</p>				
Elève : A (en trinôme)					
Poème : <i>La Paupière philosophale</i>					
Critères d'analyse	Observables	PRODUCTION ORALE Présence (P) /absence (A)	Référence au texte	PRODUCTION ECRITE Présence (P)/ absence (A)	Référence au texte
Hauteur de la voix	Aigu	A		A	
	Grave	A		A	
Volume de la voix	Bas	P	p.2 §2	P (« bas »)	p.2 §3 « La vie dupe de la fille du vite » et §4 « Tapis doux / où les fées filent / les feux muets / d'un rien de doute »
	Élevé	P	p.2 §5 « L'effet est fête / faute hâte / écho et cause »	P (« fort »)	p.2 §5 « L'effet est fête / faute hâte / écho et cause »

			p.3 avant-dernier § « faux / défi / défaut / fou » (reprise de la lecture en chœur)		
	Augmentation	P	p.3, dernier paragraphe « Peau fine / paupière finale / foetale / fatale / philosophale »	P (« bas → fort »)	p.3, dernier paragraphe « Peau fine / paupière finale / foetale / fatale / philosophale »
	Diminution	A		P (« fort → bas »)	p.1 §1 et §2
Vitesse	Rapide	P	p.1 §1 et §2 p.3 avant-dernier § « faux / défi / défaut / fou » (reprise de la lecture en chœur)	P (« rapide »)	p.2 §5 « L'effet est fête / faute hâte / écho et cause »
	Lent	P	p.2 §3 « La vie dupe de la fille du vite » et §4 « Tapis doux / où les fées filent / les feux muets / d'un rien de doute »	P (« lent »)	p.2 §3 « La vie dupe de la fille du vite » et §4 « Tapis doux / où les fées filent / les feux muets / d'un rien de doute »
	Accélération	A		P (« lent → rapide »)	p.1 §1 et §2
	Ralentissement	A		A	

Tonalité	Joyeuse Triste Angoissée Agressive	P effet d'affirmation, très déclaratif, la phrase est comme « claquée » (avec volume plus élevé, accent plutôt montant en fin de mot ou phrase, articulation plus importante sans lenteur)	p.3 « Le mot « pied » ose / le mot « pierre » s'use / tout colle » p.3, dernier paragraphe « Peau fine / paupière finale / foetale / fatale / philosophale »	P (« triste »)	p.2 §3 « La vie dupe de la fille du vite » et §4 « Tapis doux / où les fées filent / les feux muets / d'un rien de doute »
				P (« colère »)	p.2 §5 « L'effet est fête / faute hâte / écho et cause » p.3 « Le mot « pied » ose / le mot « pierre » s'use / tout colle »
		P effet de prostration (lecture assez lente, voix plutôt basse, accent descendant sur les mots et phrases)	p.3 « Mi-métamoi mi-métatoi / le métanous nous étoile »	P (« joie »)	p.3, dernier paragraphe « Peau fine / paupière finale / foetale / fatale / philosophale »
				P (« peur »)	p.3 « Mi-métamoi mi-métatoi / le métanous nous étoile »

Silences	Coupures anarchiques Silences	A	A	A	
		P	<p>Entre §1 et §2, p.1</p> <p>Entre p.1 et p.2 (tournent la page)</p> <p>Entre « doute » et « L'effet », p.2 (entre les deux paragraphes)</p> <p>Entre « écho et cause » et « Muer le vil métal » (changement de colonne)</p> <p>Entre « un métapeu de métatout : » et « œuf de tatou » (p.2)</p> <p>Entre p.2 et p.3 (tournent la page)</p> <p>L'enchaînement des lignes est plus lent lors de la lecture en relai, et rapide lors de la lecture en chœur (les deux</p>	A	

			modalités produisent une réelle différence de rythme)		
	Absence de respiration	P	p.3 avant-dernier § « faux / défi / défaut / fou »	A	
Composition	Relai	P (une « phrase » par élève)	p.2, « œufs de tatou... » ; « mythes dormants... » ; « haute île en air... » jusqu'à p.3 « Tout est foutu / touffu / fétu » inclu	P (1 ligne/élève du trinôme, l'initiale est antéposée à la ligne) P (1 ligne/élève, sauf une élève qui a 3 lignes dont 2 successives, l'initiale est antéposée)	p.2, « œufs de tatou... » ; « mythes dormants... » ; « haute île en air... » p.3 « Tout est foutu / touffu / fétu » p.3 « Mi-métamoi mi-métatoi / le métanous nous étoile » « Le mot « pied » ose / le mot « pierre » s'use / tout colle » ➔ les parties réalisées en relai se suivent, ce qui forme 1 bloc de lecture en relai (avec 1 bloc en chœur avant et 1 bloc en chœur après)

	Chœur	P	Titre + début du poème jusqu'à « un métapeu de métatout : » inclus (p.2) p.3 avant-dernier § « faux / défi / défaut / fou » jusqu'à la fin	P (« ♥ ») (« ♥ » + initiales)	p.1 §1 et §2 p.2 §6 « Muer le vil métal / en ot-au-feu d'or mental / étale / un métapeu de métatout : » p.3 avant-dernier § « faux / défi / défaut / fou »
	Écho	A		A	
	Canon	A		A	
Autre(s)	Gestuelle	A		A	
	Division du texte	P	p.1 et 2 : du début du poème jusqu'aux deux points précédant l'énumération « un métapeu de métatout : »	2 blocs lecture en chœur en début et en fin de poème	p.1 et 2 : du début du poème jusqu'aux deux points précédant l'énumération « un métapeu de métatout : »

			<p>p.3 partie de droite (de « faux / défi / défaut / fou » à la fin du poème)</p>	<p>1 bloc lecture en relai au milieu</p>	<p>p.3 partie de droite (de « faux / défi / défaut / fou » à la fin du poème)</p> <p>p.2 Enumération « œufs de tatou... » + p.3 partie de gauche</p>
--	--	--	---	---	--

			<p>p.2 Enumération « œufs de tatou... » + p.3 partie de gauche</p>	<p>Selon la mise en page du poème (blancs, disposition sur les pages, ponctuation)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Page 1, partie droite ○ Page 2, §3 « La vie dupe de la fille du vite » et §4 « Tapis doux / où les fées filent / les feux muets / d'un rien de doute » ○ Page 2, §5 « L'effet est fête / faute hâte / écho et cause » ○ Page 2, §6 « Muer le vil métal / en ot-au-feu d'or mental / étale / un métapeu de métatout : » ○ Page 2, « œufs de tatou... » ; « mythes dormants... » ; « haute île en air... » ○ Page 3, en 2 sous-parties <ul style="list-style-type: none"> ● « Mi-métamoi mi-métatoi / le métanous nous étoile » // ● « Le mot « pied » ose / le mot « pierre » s'use / tout colle » ○ Page 3, « Tout est foutu / touffu / fétu » ○ Page 3 « faux / défi / défaut / fou » ○ Page 3 dernier paragraphe « Peau fine / paupière finale / fœtale / fatale / philosophale »
--	--	--	--	--	--

<p>Hypothèses, remarques</p>	<p>Production écrite : les élèves commencent et terminent la lecture en chœur. A la « symétrie » du chœur, nous pourrions ajouter une certaine symétrie inversée de changement de volume (diminution en début de lecture, augmentation en fin de lecture).</p> <p>Elles organisent une partie en lecture-relai au centre du poème. Cette partie commence à l'énumération qui suit les « : » (p.2). Nous pouvons supposer que les deux points et la disposition des lignes suivantes (espaces avant et après) ainsi que leur nombre (trois) a induit ce passage en lecture en relai. Les 3 lignes qui suivent « : » sont bien détachées par cette mise en forme (les blancs au-dessus, en-dessous, à droite et à gauche) ; pour autant elles sont réunies par le fait qu'elles succèdent toutes trois de la même manière les deux point « : », laissant penser qu'elles font partie d'une même énumération (ce qui n'est pas évident si on s'en tient à l'aspect sémantique). Au-delà de leur mise en forme similaire, elles sont aussi chacune constituées d'un groupe nominal suivi de points de suspension. Il est possible que les élèves aient repéré ces éléments (sans forcément que ça ait donné lieu à une réflexion construite), ce qui a eu un effet sur les choix de mise en voix. En raisonnant en tant que récepteur (ce qui n'exclut pas notre hypothèse), le fait que les élèves aient choisi de rompre la lecture en chœur à ce moment précis attire l'attention de l'auditeur sur cette partie du texte et ses singularités, donne à entendre la différence perçue par les lectrices. Cela constitue une forme d'appropriation du texte.</p> <p>Nous pouvons remarquer que les élèves ont voulu jouer avec différents paramètres sur lesquelles elles avaient pu s'entraîner lors de la séquence (rythme, volume, tonalité, composition), et se sont amusées à les associer, avec cohérence (la colère est associée à une lecture à volume élevé et à rythme rapide, tandis que la tristesse est associée à une lecture lente à voix basse).</p> <p>Nous notons la présence de traces de crayon gommées, ce qui signifie que les élèves ont changé d'avis, peut-être après avoir essayé leur mise en voix.</p>
-------------------------------------	--

Production orale :

Le titre est lu en chœur, le poème y fait suite sans reprise de souffle.

« lapent » est lu [lapã]

On distingue 2 parties, une en lecture en cœur au début et à la fin du poème, plus rapide, avec des enchaînements fluides voire sans respiration, un volume globalement plus fort (même pour une seule voix prise séparément) ; une seconde en lecture en relai au centre du poème, qui donne un effet de ralentissement, un volume global plus bas, des silences plus marqués entre les phrases ou mots (selon les lignes). Cela donne l'impression d'une lecture qui « attaque » dès le départ, puis s'apaise (mais ne s'endort pas) pour repartir de plus belle jusqu'au « bouquet final » sur le mot « philosophale » qui éclate dans l'air.

Les trois lignes « Tout est foutu / touffu / fétu », lues en relai, sont lues avec une hauteur, un volume, un rythme, une tonalité tellement similaires qu'il est difficile de distinguer les trois élèves (tandis qu'en dehors de cela les trois voix se distinguent aisément). Du fait de la lecture en relai, chaque mot est appuyé (« foutu », « touffu » et « fétu »). Cela met en valeur le jeu sur les sonorités, notamment sur le son [y].

Le jeu de sonorités est également mis en avant lors de la lecture en chœur du paragraphe qui suit, « faux / défi / défaut / fou ». Ces mots sont lus sans silence et à toute vitesse comme s'il s'agissait d'un seul mot, alors que leur disposition (retour à la ligne pour chacun) pourrait aussi donner lieu à une lecture plus hachée. Ce parti-pris donne la sensation d'un foisonnement de [f]

Elève : C (en binôme)

Poème : *Les Cris Vains*

Critères d'analyse	Observables	PRODUCTION ORALE	Référence au texte	PRODUCTION ECRITE	Référence au texte
--------------------	-------------	------------------	--------------------	-------------------	--------------------

		Présence (P) /absence (A)		Présence (P)/ absence (A)	
Hauteur de la voix	Aigu	A		A	
	Grave	A		A	
Volume de la voix	Bas	A		A	
	Élevé	A		A	
	Augmentation	A		A	
	Diminution	A		A	
Vitesse	Rapide	Les deux élèves ont une vitesse de lecture très différente	2eme paragraphe, cette différence s'entend beaucoup du fait de la lecture en relai	A	
	Lent			A	
	Accélération	A		A	
	Ralentissement	A		A	
Tonalité	Joyeuse Triste Angoissée Agressive	La lecture est très neutre, à part le 2eme paragraphe qui est lu comme un dialogue, avec		A	

		des accents plus marqués)			
Silences	Coupures anarchiques Silences	P par 1 des deux élèves lors de la lecture en relai	2 ^e paragraphe « et que/nous/ne faisons rien d'autre » (ligne 3 §2) « ce qui/est une façon/de dire » (1.5 §2) « une façon/de ne rien faire » (1.7 §2)	A	
		P comme s'il y avait présence d'un point (la voix descend avant la reprise de respiration), sans respiration entre ces pauses	1 ^{er} paragraphe Après « continuellement » (1.4 §1) Après « rien » (1.6 §1) Après « dire » (1.9 §1) Après « nous » (1.12 §1)	A	
	Absence de respiration			A	
Composition	Relai	P (1ligne/élève)	2 ^e paragraphe	P « relait » 1 ligne / élève	2 ^e paragraphe

				(initiale antéposée)	
	Chœur	P	1 ^{er} paragraphe	P « ♥ »	1 ^{er} paragraphe
	Écho	P répétition du dernier mot de chaque ligne	3 ^{ème} paragraphe	P « eco »	3 ^e paragraphe
	Canon	A		A	
Autre(s)	Gestuelle	A		A	
	Division du texte	Trois parties que l'on distingue par les changements de modalité de lecture (chœur, relai, écho)	1 partie par paragraphe	Trois parties distinctes basées sur la mise en forme du texte	Les trois paragraphes
		4 sous-parties liées à la reprise de respiration (4	1 ^{er} paragraphe : - « Personne à qui pouvoir dire / que nous n'avons rien à dire / et que le rien que nous nous disions / continuellement »		

		unités distinguables)	<ul style="list-style-type: none"> - « nous nous le disons / comme si nous ne nous disions rien » - « comme si personne ne nous disait / même pas nous / que nous n'avons rien à dire » - « personne à qui pouvoir le dire / même pas à nous » 		
Hypothèses, remarques	<p>Production écrite : les élèves ont choisi de jouer uniquement sur la composition (lecture chorale, en relai, écho). Le changement de modalité de lecture a lieu à chaque nouveau paragraphe (à chaque « blanc »). Cela met en évidence la structure du poème en trois paragraphes.</p> <p>Production orale :</p> <p>Le titre est lu par un seul élève. L'élève dit « les écrivains » en titre, référence au jeu de mot qu'il contient. Il met cependant la fonction « écrivain » au pluriel comme titre du poème, il est donc possible que, pour lui, le poème parle d'un groupe d'écrivain ou de tous les écrivains.</p> <p>La lecture chorale met en évidence une première partie constituée par le premier paragraphe. Elle est fluide, et se décompose en quatre « phrases » entre lesquelles les élèves reprennent leur respiration (c'est ce que peut entendre l'auditeur). Le mot « continuellement » est ainsi rattaché aux quatre première lignes (l'adverbe semble inclus dans la relative « que nous nous disons » qui précise le mot « rien ») ; il aurait pu être rattaché à la proposition suivante « nous nous le disons », mais ça n'a pas été le choix des élèves. Pour constituer les phrases, les élèves ont eu tendance à prendre en compte les subordonnées (qui n'introduisent jamais de phrase entendue alors qu'elles introduisent à plusieurs reprises des lignes). Les phrases constituées</p>				

par les élèves commencent ainsi par les pronoms « personne » ou « nous » (qui sont les deux seuls pronoms introductifs d'une ligne de ce paragraphe), ou par la locution conjonctive « comme si » (qui est une répétition du début de la ligne précédente). Le passage entre le premier et le deuxième paragraphe rompt beaucoup plus la lecture que celui entre le deuxième et le troisième paragraphe. En effet, on passe de deux voix entendues à une seule voix. Cela participe également à mettre en valeur la forme du texte qui est en quelque sorte coupé en deux par son titre à cet endroit.

La lecture en relai ressemble à un dialogue, un question-réponse. Ceci est favorisé par la lecture plus fluide et rapide d'une élève, qui contraste avec la lecture saccadée et lente de l'autre élève. Les pauses inattendues lors de la lecture de ce dernier ne sont pas prévues lors de la préparation. Il est possible qu'elles relèvent d'une compétence de lecture moins automatisée. Cependant, l'élève lit de façon très fluide et plus rapide lors de la lecture chorale. Le facteur « stress » est peut-être en jeu.

La lecture en relai et l'écho (paragraphe 2 et 3) mettent en évidence les différentes lignes (qui ne sont pas audibles lors de la lecture chorale, à l'exception de celles suivant les pauses).

Le choix d'une lecture chorale donne l'impression qu'un groupe indistinct de personnes s'expriment, qu'il s'agit d'une masse. La lecture est régulière, les deux voix sont parfaitement audibles et à l'unisson. Bien que les pauses ne soient pas notées sur la production écrite, les élèves reprennent leur souffle en même temps. Si l'on tient compte de la sémantique du texte, cela peut donner l'impression d'une forme de manifestation d'une masse, d'un « corps » (en tant qu'ensemble de personnes exerçant la même fonction : le corps « écrivain »). Cette manifestation n'est pas une protestation, le ton est neutre, l'impression donnée est plutôt celle d'une déclaration publique. Le chœur attire l'attention des auditeurs.

Puis les voix se séparent, chaque individu s'exprime et prend sa place d'une manière singulière. Les voix se complètent, soutenues par le texte. Les écrivains sont différents mais se retrouvent pour donner plus de voix à ce qu'ils ont à dire.

Enfin, un individu prend la parole. Il est appuyé, soutenu, par son compère (répétition du dernier mot lors de l'écho).

Elève : D (en trinôme)					
Poème : <i>La Paupière philosophale</i>					
Cette élève était en trinôme avec l'élève A. Nous retrouvons les mêmes annotations sur les productions écrites, et il s'agit de la même mise en voix du poème. Nous pouvons donc nous référer aux analyses des productions de l'élève A.					
Elève : E (en trinôme)					
Poème : <i>KONOS</i>					
Critères d'analyse	Observables	PRODUCTION ORALE Présence (P) /absence (A)	Référence au texte	PRODUCTION ECRITE Présence (P)/ absence (A)	Référence au texte
Hauteur de la voix	Aigu	A		A	
	Grave	A		A	
Volume de la voix	Bas	P	Dernier paragraphe	P « bas »	
	Élevé	A		P « fort »	
	Augmentation	A		A	
	Diminution	P	Voir plus haut, effet de diminution sur la fin du poème	P « fort » « moyen » « bas »	La baisse de volume de lecture a lieu sur l'ensemble du poème de façon discontinue : à chaque nouveau paragraphe, le volume

					baisse, mais chaque paragraphe est lu entièrement au même volume
Vitesse	Rapide	P	Les deux premiers paragraphes	P « rapide »	
	Lent	P	Dernier paragraphe	P « lent »	
	Accélération	A		A	
	Ralentissement	P	Effet de ralentissement sur la fin du poème	P « rapide » « moyen » « lent »	Le ralentissement de la lecture a lieu sur l'ensemble du poème de façon discontinue : à chaque nouveau paragraphe, il y a une décélération, mais chaque paragraphe est lu entièrement au même rythme
Tonalité	Joyeuse Triste Angoissée Agressive	P	L'effet est angoissant, oppressant	A	
Silences	Coupures anarchiques Silences	A		A	
		P	Entre les paragraphes	A	

	Absence de respiration	P	Sur l'ensemble du poème Les respirations (pauses) ne sont perçues qu'entre les paragraphes. Du fait de la lecture chorale souvent désynchronisée, la lecture semble continue	A	
Composition	Relai	A		A	
	Chœur	P	Ensemble du poème à l'exception du titre	P « chœur »	Intégralité du poème
	Écho	A		A	
	Canon	P	Par la désynchronisation de la lecture chorale, un effet de lecture en canon est parfois présent	A	
Autre(s)	Gestuelle	A		A	

	Division du texte	P	La lecture se fait en trois parties, séparées par des silences, correspondant à chaque paragraphe.	Trois parties distinctes (mises entre parenthèses) selon la mise en forme du texte L'unité du poème est marquée par une grande parenthèse qui embrasse tout le poème (titre semblant inclu).	Chaque partie correspond à un paragraphe
Hypothèses, remarques	Production écrite : les élèves ont mis en évidence la structure tripartite du poème par un changement de modalités de lecture à chaque nouveau paragraphe. Ils ont cependant conservé une certaine unité en choisissant de lire l'ensemble du poème en chœur. Une variation de volume et de vitesse sur l'ensemble du poème peut également renforcer cette impression d'unité, tout en mettant en valeur les blancs marquant les différents paragraphes (les variations ont lieu après chaque saut de ligne). Il existe ainsi une décélération couplée d'une baisse de volume. Nous pourrions y associer une idée d'essoufflement, d'épuisement, de course trop vite commencée et difficile à terminer.				

Production orale :

La structure du texte est presque transparente pour l'auditeur. Ce dernier entend en effet trois parties bien distinctes. Cela est dû à une lecture généralement plutôt rapide et ininterrompue, à l'exception de quatre silences (un suivant le titre, un suivant chaque paragraphe, et un silence final). Les élèves reprennent pourtant leur souffle lors de la lecture mais de façon très discrète, et cela passe inaperçu du fait de la lecture chorale ; leurs prises de respirations ne se font en effet pas simultanément, à l'exception des silences précités. L'élève E a une lecture assez « hachée », il a tendance à monter la voix à la fin de chaque ligne lue et à fortement accentuer sur certains mots. Cette façon de lire rend les lignes visibles à l'oreille. Cela participe donc également à la transparence de la structure du texte lors de la lecture.

L'effet général produit est plutôt de l'ordre de l'oppression. Ceci est lié à la lecture chorale souvent désynchronisée qui donne une impression de cacophonie. Les élèves articulent assez peu, bien que le texte soit globalement intelligible. Les voix sont assez différentes, il est notamment possible de distinguer une voix plus basse, très monocorde et régulière, une voix sourde très peu articulée, peu audible mais qui participe à l'effet, et une voix (celle de l'élève E) plus haute, avec beaucoup d'accents et de variations (volume, hauteur, rythme). En lisant ainsi, l'élève E met en relief la répétition du mot « angoisse » et de ses dérivés (qui est accentué quasiment systématiquement). Le simple fait d'entendre « angoisse » à répétition est en soi oppressant. De plus, les élèves ne semblent pas reprendre leur respiration, ce qui coupe le souffle à l'auditeur qui a besoin d'air. Les silences entre les paragraphes en deviennent un soulagement.

L'oralisation du poème par les élèves fait ressortir le son [s] (« angoisse », « angoissant », « angoissé », « surface », « se déplace », « passant », « espace », « fixe », « sommet », « génératrice », « directrice »), qui est assez crissant dans ce contexte. Soutenue par le champ lexical de la géométrie (qui est audible) et une certaine neutralité de lecture, l'angoisse en ressort d'autant plus glaciale.

	<p>Enfin, le ralentissement couplé à la baisse de volume sur le dernier paragraphe donne une impression d'essoufflement. Le dernier souffle survient, non pas comme une asphyxie brutale mais comme un étouffement progressif : la conscience s'en est partie avec le deuxième paragraphe, seul reste un corps engourdi par le froid qui finit par s'éteindre, harcelé par une angoisse qui ne lui aura donné aucun répit.</p>
--	--