

Moreau Arthur

Développer des compétences de lecteur sensible par l'étude de la poésie en interaction

MEEF 1er degré ESPE de Poitiers – Université de Poitiers -

Sous la direction de Pierre Sémidor



Année 2017-2018

Résumé :

Dans une perspective socioconstructiviste, il s'agit d'observer si les compétences de lecture sensible peuvent s'acquérir à travers les interactions. Ce protocole a pour modalité l'oralisation de textes poétiques. En conclusion, il apparaît une augmentation des interactions sensibles. Le peu de métacognition tend à invalider partiellement l'hypothèse car il faut prendre en compte le rôle du travail iconographique et la nécessité d'un travail à long terme.

Mots clés : lecture, interactions, poésie.

Sommaire

1. Sensibilité, poésie et interactions langagières	5
1.1 Sensible, sensibilité et lecture.....	5
1.1.1 Sensibilité : un essai de définition	5
1.1.2 Sensibilité littéraire.....	7
1.1.3 Enseigner la lecture sensible	8
1.2 La poésie comme objet d'enseignement.....	9
1.2.1 La poésie : essai de définition	9
1.2.2 Poésie et lecture sensible	10
1.2.3 Enseigner la poésie	11
1.3 Apprendre en groupe, apprendre différemment	13
1.3.1 Cercle et théorie socioconstructivisme : pourquoi on apprend mieux en groupe.....	13
1.3.2 Socio-constructivisme et apprentissage du sensible	14
2. Les séances de cercle poétiques	15
2.1 Du cercle de lecture au cercle poétique.....	15
2.2 Modalités et organisation du cercle poétique	16
3. Cercles poétiques dans une classe de 23 CE1-CE2 : Analyse de données et résultats.....	18
3.1 Méthodologie de recherche : Comment évaluer l'évolution des compétences littéraires sensibles ?.....	18
3.2 Analyse des données : récitations, interactions, posture et productions graphiques.	20
3.3 Quels apports du cercle poétique dans le développement de compétences littéraires sensibles ?	27
4. Conclusion et retour sur les hypothèses	30
5. Bibliographie.....	32
6. Annexes	34
1- Paramètres musicaux d'un texte :.....	34
2- Photographies des récitations témoins pré-expérience	34
3- Transcriptions et tableaux d'analyse des transcriptions.....	35
4- Œuvres iconographiques support de l'activité de verbalisation.....	58
5- Textes poétiques étudiés	58
6- Représentation iconographique des poèmes	63
7- Tableau détaillé du degré de présence sensible lors des interactions.	65
8- Tableaux d'analyse détaillée des études de cas.....	66

« Je ne tiens pas à passer pour le prophète naïf d'une fausse révolution qui dirait que l'on peut sauver le monde de la misère et de l'injustice, et les enfants du malheur, par la poésie. Mais je crois que sans poésie la transformation du monde est impossible, parce que l'imagination n'est plus capable de rêver sa survie et de transgresser les routines. À l'école, pour l'enfant, la poésie est là, doit être là pour déranger, pour faire apparaître tout à coup que le langage des hommes peut devenir chair et sang, et surtout capable, selon le sens étymologique du mot poésie, de faire que l'impossible soit possible. » (Georges Jean, Pour une pédagogie de l'imaginaire, Casterman, 1976).

Cette citation, du poète et didacticien de la poésie George Jean, met en avant le pouvoir performatif et émotionnel de la poésie. Cette dernière rend tangible, elle touche. Cependant, le milieu scolaire se l'est approprié comme un support littéraire d'étude de la langue ou comme support à récitation. Cette récitation traditionnelle réduit la poésie à une prosodie apprise par cœur laissant ainsi de côté le sens même du poème et la poéticité de ce dernier. Le réciteur de poésie ânonne un texte et ne donne d'importance qu'à la mémorisation des vers. Pourtant, et comme le déclare George Jean, Josette Jolibert ou M. Martin, la poésie est un nouveau langage au service de la sensibilité de l'enfant. Voilà une définition de la poésie que l'on peut retrouver dans sa dimension littéraire chez Stalloni et Millogo. La poésie apparaît comme libératrice et vectrice d'un dévoilement du réel par l'imaginaire. Le constat à faire dans une partie des écoles est que ce potentiel de la poésie est peu souvent mis à profit. Bourrit (2012) utilise la notion de « illusion cratyliste » pour parler d'une culture du rejet du sensible, et donc de la sensibilité littéraire, dû à la croyance que le sensible dévoile l'essence même de l'être et qu'il est honteux de se dévoiler ainsi. Cette idée peut-être un début d'explication du désamour, en partie général, pour la lecture dans sa dimension sensible (Vibert, 2012). Il est important de pointer du doigt que la pratique généralisée de la poésie est souvent individuelle. En dehors, certaines fois, d'un apprentissage par cœur en groupe classe, il va s'agir pour l'élève d'apprendre sa poésie, de produire sa diction et ce, sans interaction réelle avec ses camarades. Cette idée d'interaction, comme le développent B. Rimé et K. Scherer dans la lignée de Lev Vygotsky, a sûrement une place à prendre dans cet apprentissage poétique. Terwagne, Vanhulle et Lafontaine propose cette modalité du cercle de lecture comme vecteur d'interactions au sein de communauté discursive, voilà un concept que nous aborderons plus avant. Ces considérations proviennent d'une bibliographie étendue, mais principalement d'un constat fait en classe. Elles sont la source du sujet que je propose de traiter ici : développer des capacités de lectures sensibles autonomes à travers une approche de la poésie en groupe.

La notion de sensibilité, comme on peut l'entendre généralement dans la rue, semble évidente mais il serait faux de croire que la littérature est par essence créatrice de sensible pour tous. Comme nous le verrons par la suite avec des auteurs comme P. Melrieu ou J.-F. Massol et B. Milcent, la sensibilité, a fortiori littéraire, existe, en puissance, dans chaque être. La capacité sensible est cependant très relative et varie d'un individu à l'autre, d'un âge à l'autre.

Ces considérations font surgir de nombreuses questions : Qu'est-ce vraiment que le sensible ? Peut-on vraiment développer quelque chose qui semblerait spontanée ? Quel rôle peut avoir la littérature dans ce type de travail ? Un domaine aussi personnel et individuel que la sensibilité a-t-il sa place dans le cadre d'un travail de groupe ou est-il plutôt du ressort d'un développement personnel et intime ?

Tout d'abord, il s'agira d'effectuer un tour d'horizon des fondements théoriques des notions invoquées par ce sujet : sensibilité, poésie, travail de groupe. En effet, pour comprendre les enjeux variés et complexes de ce sujet, il faut étudier avec précision les lignes de forces en jeu. Par la suite, je présenterai l'idée générale fondant le dispositif de recherche mis en place. Nous finirons ce travail par analyser les données recueillies et nous essayerons d'en tirer des éléments de conclusion.

1. Sensibilité, poésie et interactions langagières

Avant toute chose, il faut mettre au clair les notions que l'on invoquera tout au long de ce mémoire. Les notions d'interactions langagières, de poésie ou de sensibilité ne vont pas d'elles-mêmes et sont porteuses d'enjeux multiples.

1.1 Sensible, sensibilité et lecture

Avant de définir ce que peut être la sensibilité littéraire, il faut tenter d'appréhender la notion même de sensibilité. Cette entreprise est des plus compliquées et, selon Gabrielle Dufour-Cowalska (1996), la philosophie a amalgamé en un monisme ontologique la sensibilité au sensoriel ou à l'affectivité, faute de pouvoir tracer des frontières précises entre ces notions. Il s'agit alors de circonscrire la notion à quelques points centraux qui me permettront de développer la suite de mon propos. Après avoir présenté la définition que nous retiendrons de la sensibilité, nous exposerons son application à la lecture et à son enseignement.

1.1.1 Sensibilité : un essai de définition

Le concept de sensibilité est un phénomène particulièrement complexe car il touche tous les hommes et aucun d'entre eux ne pourrait l'expliquer sans prendre le temps de la réflexion. En effet, il s'agit d'une capacité cognitive qui n'est pas médiatisée par la raison. Nous appuierons notre définition de cette notion sur le travail du psychologue Philippe Melrieu (1967).

De façon primaire, il y a la sensation physique, le vécu par le corps et donc une réponse émotionnelle basique du type confort ou inconfort, sérénité ou angoisse. A chaque souvenir d'une situation sera appariée la sensation, le vécu physique, majoritaire qui aura été vécu à cet instant T. Il

s'agit du sensible dans son sens très pragmatique. Il faut noter ici l'aspect profondément corporel et physique de la première sensation, littéralement de la première impression, du sensible, sur le souvenir.

La sensibilité intervient dans un second temps. Il s'agit d'un processus de correspondance temporel des schèmes émotionnels via la médiation d'un signe. En réception d'un signe, d'un élément quelconque, va s'opérer spontanément une correspondance entre ce signe qui est présent et un élément passé du vécu qui a un quelconque lien avec l'élément présent. Ces transferts sont concrétisés par l'imaginaire et plus précisément par l'image. C'est par exemple, en observant des oliviers, revivre le spectacle des voiles de bateaux que l'on admirait étant enfant en vacances. Avec ces schèmes passés sont également transférés les sensations et émotions qui y étaient appariés de façon primaire. Avec l'image des voiles de bateaux reviennent la sensation du vent sur le visage et l'excitation ressentie à voir la mer pour la première fois. La sensibilité serait la capacité à opérer des transferts entre son vécu antérieur et un élément présent, à y agréger les sentiments et réactions émotionnelles équivalentes. Il faut ici rappeler l'aspect prépondérant du physique et du corporel dans l'appariage primaire; cet aspect corporel a un rôle primordial dans le déclenchement du transfert et donc dans le processus sensible. Mais quel est le déclencheur du transfert ? Une correspondance purement physique (cf. Proust et sa madeleine, Baudelaire et son poème « Correspondance ») ou une semi-question d'ordre cognitif. Détaillons un peu cette notion de semi-question : voilà est un phénomène à relier à ce que Freud appelle « l'inquiétante étrangeté ». Il s'agit, face à l'inconnu, d'une recherche inconsciente de connu qui passe par un retour sur les souvenirs passés dans un effort d'appréhension de la réalité. Je n'arrive pas à appréhender la réalité donc mon inconscient tente de trouver un point commun avec une réalité passée. Il s'agit de se reconforter en trouvant du familier dans l'inconnu. Ce processus de recherche du connu est une source importante de transferts.

Il est intéressant de noter qu'à chaque transfert s'agrègent les émotions, portées par des schèmes passés, aux émotions portées par les éléments présents, sujets du transfert. A chaque transfert, un souvenir s'enrichit, se transforme, se complexifie sous le coup de ces amalgames. Le sensible est donc en constant développement. Cet enrichissement amène à de ce que P. Melrieu appelle « attitude d'attente ». Il s'agit de s'appuyer sur les situations vécues pour anticiper les situations futures à travers le prisme de l'émotion. C'est tout le fonctionnement du suspens où l'on va ressentir des émotions par le simple fait de les anticiper. L'anticipation est ici transfert sensible de souvenir applicable à la situation présente.

Pour finir, il va s'agir d'aborder l'aspect qui nous est le plus important. La médiatisation du transfert se fait par l'imagination et non pas la raison. La raison n'a pas sa place lors du processus sensible et n'intervient que lorsque l'individu tente de verbaliser ou de structurer son vécu sensible. Ces transferts sont par essence corporels et imagés. C'est donc l'imagination et son rôle de concrétisation qui va permettre au souvenir antérieur de passer d'une nature instinctive et diffuse à une

image et une sensation consciente et concrète. L'imagination est le médium concrétisateur qui remplace la raison.

Nous pouvons tirer de ce croisement des sources bibliographiques la définition suivante de la notion de sensibilité : capacité à transférer un schème émotionnel antérieur à un signe présent par le biais concrétisant de l'imagination. Nous ne poserons l'aspect sensation (ce qui est issu des sens) du sensible que comme matériau primaire des transferts et des concrétisations imaginaires, non comme cœur et sujet des processus de transfert. Cette définition est celle que nous utiliserons.

1.1.2 Sensibilité littéraire

La lecture est par nature vectrice de sensible, et cela se voit dans cet état immersif presque onirique qu'elle induit. Vibert (*Ibid*) définit l'aspect sensible de la lecture comme un investissement, comme une lecture vécue intimement dans l'identification et/ou la projection du lecteur dans les espaces fantasmatiques que propose le texte. Il s'agit bien là d'opérer les transferts entre son vécu antérieur et les éléments d'accroche du texte, ses creux. Nous pouvons relier cet élément à la distinction opérée par Giasson (2000) entre une lecture technique littérale et une lecture sensible investie personnellement par les transferts. J.-F. Massol et B. Milcent (2008), que cite Vibert, détaillent les formes d'investissement que peut prendre la subjectivité du lecteur : La « concrétisation imageante et auditive », ou « présentification » selon Sartre¹ (« Production d'images et des sons en complément de l'œuvre. Le lecteur donne une certaine consistance aux décors en accrochant à ceux-ci des visions et des souvenirs qui lui sont personnels. » Explicite Vibert), les recompositions auxquelles procède le sujet lecteur, la « réaction axiologique » qui amène le lecteur à porter des jugements sur l'action et la motivation des personnages (« adapter la sensibilité à son usage » selon Bourrit, ou la sensibilité juge) et la « cohérence mimétique » qui établit des liens de causalité entre les événements ou les actions des personnages. Nous retrouvons bien ici le rôle concrétisant de l'imagination dans l'opération des transferts. Selon Proust², lire c'est « prendre part » à l'action, s'y investir. Ces éléments sont parfaitement en adéquation avec la définition de la sensibilité posée plus tôt. La lecture sensible est auto-génératrice, la stimuler ne fait que la renforcer : il s'agit d'aller d'un lecteur subissant le sensible à un lecteur anticipant le sensible, qui le provoque et l'utilise pour s'investir dans sa compréhension et son vécu du fait littéraire.

Il est intéressant ici d'observer les contenus des programmes 2015 en terme de travail de la lecture. Le programme de Cycle 2 ne contient pas de mention explicite d'un travail de la lecture sensible. Cependant, les points détaillés par le programme peuvent laisser penser autrement et

¹ Jean-Paul. S. (1986). *L'Imaginaire*. Folio essais. Paris.

² Marcel. P. (1987-1989). *A la recherche du temps perdu*, Jean-Yves Tadié (éd.), Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade ».

autoriser une place au sensible littéraire : parcourir le texte de manière rigoureuse et ordonnée ; identifier les informations clés et relier ces informations ; identifier les liens logiques et chronologiques ; mettre en relation avec ses propres connaissances ; formuler des hypothèses, mobilisation des expériences antérieures de lecture et des connaissances qui en sont issues. Si tous ces éléments renvoient explicitement à une lecture distanciée, ils ont également recours aux principes de cohérence mimétique et de recompositions par le lecteur qui composent la lecture sensible selon Vibert. En effet, ces deux principes reposent sur des compétences de compréhension de texte assez générales (reconnaître les personnages et les lieux) et assez précises (effectuer des inférences, dévoiler l'implicite). Il apparaît au cours du programme de Cycle 3 la mention suivante : « Exprimer une réaction, un point de vue ou un jugement sur un texte ou un ouvrage » ou encore « Autonomie dans le choix d'un ouvrage adapté à son niveau de lecture, selon ses goûts et ses besoins ». Ces deux éléments indiquent, à partir du cycle 3, l'intégration explicite à l'école d'un enseignement du sensible à travers le littéraire. Anne Vibert développe dans son article plusieurs intérêts au développement de la lecture sensible. Celle-ci permettrait de donner envie de lire de la littérature, permettrait de responsabiliser l'individu-lecteur par la remise au centre de l'individualité de ses sentiments et sensations. Il s'agirait également d'entreprendre une lecture sensible pour faire vivre un texte autant que de le comprendre et pour lui donner du sens. Mettre en avant une lecture sensible permettrait de créer de vrais lecteurs de littérature.

1.1.3 Enseigner la lecture sensible

Après avoir défini la lecture sensible, il nous faut voir comment elle peut s'enseigner et se travailler. Dans son article Vibert fait le point sur les différents dispositifs pédagogiques à mettre en place. La plupart d'entre eux fait appel à la médiatisation de l'expérience sensible par un mode de représentation. Cette notion amène à la structuration et à l'intégration des processus.

Elle aborde, tout d'abord, l'activité d'illustration ou de mise en images de textes. Cette pratique va appeler la dimension imaginaire du sensible dans le sens où l'élève doit concrétiser par l'image le contenu du texte. Cette concrétisation imageante est à relier avec ce processus de transferts que nous avons déjà évoqué. Bien entendu, les images invoquées sont issues du vécu de l'individu. Il est impossible de générer de toute pièce une image inconnue par l'imagination. Cette activité pousse donc l'élève à opérer les transferts, bases de tout processus sensible. Cette activité iconographique revêt également une dimension sensible, sensible en son aspect corporel. La couleur et l'image sont à la base de tout le processus de transfert et ont des racines profondément physiologiques. Nous avons pu le voir, la fondation d'une émotion réside en la sensation. C'est cette sensation qui va amener à une genèse émotionnelle. L'émotion issue de la sensation va s'accrocher à l'expérience qui sera ensuite sujette au transfert sensible. Travailler la couleur, et également la texture, permet donc le transfert sensible par le biais de la sensation corporelle.

Le journal de lecture (ou carnet de lecture) permet de médiatiser l'expérience primaire de lecture par le mode de représentation qu'est le langage. Cette médiatisation permet la structuration de l'expérience sensible et donc, son intégration.

Le recours à l'écriture d'invention est une activité qui amène à développer les compétences cognitives du sensible et à favoriser l'investissement personnel nécessaire au processus de réminiscence. L'élève est ici en activité de réinvestissement. Il pioche dans son stock d'expérience sensible de lecture pour produire. Tout le travail de structuration de l'expérience sensible est donc ici fortifié et développé par la manipulation de ces schèmes sensibles.

La lecture à haute voix aurait ici pour rôle de stimuler le corps et de permettre une sensualisation du texte qui génère le sensible. Il s'agit ici d'une concrétisation des transferts cognitifs par le corps. Cette concrétisation double les niveaux de transferts.

Vibert clôt son article en préconisant le recours au travail en communauté interprétative. Cet élément consiste en l'agrégation de communauté discursive restreinte qui prépare un débat interprétatif par la tenue de cercle de lecture. Cet aspect communautaire du travail de la sensibilité est un sujet que nous aborderons plus tard.

1.2 La poésie comme objet d'enseignement

Nous avons donc pu voir précédemment l'intérêt de développer chez l'élève une lecture sensible. Il va s'agir ici de voir en quoi la poésie est un genre particulièrement intéressant pour développer cette lecture sensible. Tout d'abord, il va nous falloir définir l'objet « poésie », définition sur laquelle nous nous appuierons pendant tout ce travail. Cette définition sera également le fondement d'une réflexion sur les intérêts d'étude de la poésie dans notre cadre problématique. Nous finirons par faire un état des lieux des pratiques pédagogiques et didactiques de la poésie, voir ce qui nous intéressera et ce que nous laisserons de côté.

1.2.1 La poésie : essai de définition

Louis Millogo met en avant la difficulté de définir ce qu'est la poésie. Du premier quidam venu au maître de conférences en passant par les rédacteurs de dictionnaires, tous ont une définition plus ou moins précise de ce qu'est la poésie, mais toutes sont différentes. Face à cette multiplicité définitoire, nous prenons appui sur un point qui fait unanimité : la poésie est un langage différent de celui utilisé au quotidien. Selon Georges Jean (1989), la poésie est un « autre langage », un langage avec d'autres codes, d'autres normes et d'autres enjeux. Cette altérité face au langage quotidien découle de quatre dimensions qu'énoncent Stalloni (2000).

Il s'agit tout d'abord de la forme même du langage : outre l'image traditionnelle d'un poème au vers normé et à la métrique stricte, même les poèmes en vers libres utilisent un langage aux codes différents (jeu sur la ponctuation, travail sur la longueur du vers, intérêt du rythme...) qui s'éloigne de

la parole de tous les jours. Les élèves rencontrent cette altérité poétique formelle depuis leurs débuts à la maternelle avec les comptines apprises en classe ou utilisées dans la cours de récréation (Jean, 1989).

Stalloni évoque également pour définir la poésie le rôle des images qui seraient plus prégnantes et plus significatives que dans le langage usuel. Il suffit de lire un poème d'Henri Michaux pour remarquer le rôle sémantique primordial de l'image, de la figure de style. Cette dimension visuelle rejoint un des éléments cruciaux de définition de la poésie qui remonte à La poétique d'Aristote qui posait le but premier de la poésie comme de re-présenter le monde environnant. Il ne s'agit pas ici de mimesis à proprement parler puisque le poète transcrit le réel par sa propre vision. S'il y a re-présentation, il y a également distorsion via le point de subjectif de l'auteur.

A ce rôle de l'image, Stalloni ajoute l'aspect prosodique. Il est ici un aspect que tout un chacun reconnaît à la poésie, sa musicalité, et ce de telle sorte que la frontière entre musique et poésie est parfois difficile à tracer. En opposition au langage usuel, la poésie remet l'accent tonique au travail, elle donne tellement d'importance aux sonorités et aux rythmes que la forme même d'un poème est un niveau de sens. Ce dernier élément est un des points clés que défend Georges Jean (1989). D'après lui, la poésie est définie principalement par ce point, par une alliance entre le sens du signifié et le sens créé par le signifiant : ici l'« autre langage » poétique prosodique, imagé, nouvellement structuré.

Georges Jean et Stalloni insistent également sur un dernier point, reprenant Jakobson³. Il s'agit de l'intransitivité du langage : la fonction poétique du langage renvoie à sa gratuité, au langage émis pour lui-même.

Il me semble important d'aborder l'aspect sensuel de la poésie, aspect essentiel pour la définir, et pour notre sujet. Comme énoncé précédemment, la poésie joue avec les sons, avec les images, avec les rythmes. Par ces trois caractéristiques sont invoqués tous les sens comme l'évoque Baudelaire dans ses Correspondances. La poésie est le domaine de l'esthétique (du grec *aisthesis* signifiant beauté/sensation) qu'elle crée (du grec *poiein* signifiant « faire, créer »). Lire/dire de la poésie revient à investir un texte par ses sentiments, ses sensations, son souffle, son corps, son être.

1.2.2 Poésie et lecture sensible

Dans le cadre de notre problématique, il s'agit de cibler les points de définitions qui font de la poésie un support privilégié pour le développement de procédures de lecture sensible chez l'élève. Nous nous appuyerons en particulier sur les écrits de Georges Jean (1976) et de Gianni Rodari (1997). Il faut mettre tout d'abord en avant la nature étrange que peut porter la poésie, nature qui génère les semi-questions dont on a déjà parlé. Le langage poétique est, comme nous l'avons dit, différent de par sa syntaxe, ses néologismes, son jeu avec la ponctuation, structure sémantique plus souple ... Cet

³ R. Jakobson. *Essais de linguistique générale* (1 et 2), Paris, Éditions de Minuit, 1963 (t.1), 1973 (t.2) [rééd. 2003], (ISBN 2-7073-0043-8)

aspect étrange fait de la poésie un genre à part pour générer, amener, aux semi-questions et aux transferts. Un point crucial est cette alliance forte du fond et de la forme. La poésie fonctionne à deux niveaux de signification, et ce, de façon plus prégnante que d'autres genres littéraires dans lesquels le fond est majoritairement en position première. La poésie permet donc d'opérer les transferts au niveau du fond et au niveau de la forme. Il faut également noter que la multiplicité des métaphores et des images sert de béquille aux lecteurs aux capacités de transfert limitées, les correspondances sont en partie opérées et pré-digérées ce qui peut servir de modèle pour des futurs transferts plus autonomes. Certains individus opèrent moins de transferts sensibles que d'autres. Recourir ainsi à des media plus visuels et à plus grandes teneurs émotives faciliterait ces transferts-ci. Enfin, il s'agit d'évoquer la musicalité, le potentiel synesthésique, et la réminiscence sensuelle que permet la poésie et qui renvoient au premier niveau du sensible en son aspect corporel. Tout ceci fait de la poésie un des « plus puissants excitateurs de l'imagination » (Jean, 1989). Tous ces éléments fonctionnent de concert avec l'imagination et son rôle de moyeux, de creuset de tous ces processus. Vibert (2012), citant Michèle Petit, écrit : « Il s'agit aussi en lisant de « retrouver un arrière-pays de sensations et de rythmes ».

De là, nous pouvons définir une typologie des textes que nous présenterons aux élèves : des textes qui font références à un univers, si ce n'est vécu, familier des élèves, des textes non-stéréotypés pour provoquer les semi-questions, des textes visuellement riches par le fond et la forme, des textes qui permettent la mise en œuvre de plusieurs paramètres d'oralisation possible du texte. Il semble évident de dire que le choix du texte par l'élève garantirait une plus grande potentialité de transfert et donc de lecture sensible.

1.2.3 Enseigner la poésie

Pour finir ce développement, il me semble important d'aborder les pratiques pédagogiques et didactiques contemporaines de la poésie.

La poésie à l'école, dans la plupart des classes correspond à un travail de mémorisation et de récitation de textes canoniques. Dans une partie des cas, les poèmes sont accompagnés d'illustrations libres à visée décorative, souvent très identiques et figuratives, et dans une minorité des cas, les élèves sont amenés à produire eux-mêmes des textes poétiques.

Face à ce constat, il est utile d'aller voir ce que nous dit la recherche didactique sur le sujet. Si quelques voix anciennes divergent, des auteurs comme Jean (1980, 1982, 2003), Jolibert (1992) ou encore Martin (1997) proposent une vision de l'enseignement de la poésie plutôt cohérente. Quelques principes sous-tendent les propositions que nous allons exposer ici. L'idée est d'aborder la poésie du dire, à l'écrire, en passant par le lire.

Tout d'abord, est proposée une vision temporelle du travail de la poésie : il s'agit d'ancrer la rencontre poétique dans une régularité, voir une ritualité, qui prend place au moins, tout au long de

l'année. En effet, travailler la poésie n'est pas chose aisée et il faut du temps pour accrocher à ce genre si étrange, se l'approprier, y mettre du sens et prendre des habitudes de lecture. Instituer la poésie comme un rendez-vous régulier permet l'anticipation des postures à prendre, la mémorisation des textes sans violence, la préparation cognitive et logistique, et, surtout, cela permet l'acquisition d'outils méthodologiques cruciaux pour le développement d'une autonomie du lecteur.

La poésie demande principalement un travail de l'oral. Comme je l'ai précédemment dit, la poésie se dit à haute voix mais cela nécessite donc un travail de la diction, du souffle, un travail corporel. Ce travail du corps par le souffle renvoie à une thèse que propose Jean (1982) qui est que l'oralisation poétique rappelle au récitant les babillages et jeux de langage qu'il effectuait dans sa prime jeunesse. Tout jeune enfant s'invente un langage, une glossolalie, qu'il met en pratique quotidiennement. Cela renvoie donc le travail de la poésie à un exercice guttural et corporel à vocation invocatoire, sensuelle. Nous avons déjà pu insister sur le rôle du corps et des sens dans l'émergence du sensible. Il s'agit ici du dire poétique, commencement du travail mais qui nécessite une concrétisation et un développement par la production.

La recherche en didactique de la poésie met également l'accent sur la production de textes poétiques par les élèves. A travers la consultation libre dans la classe de recueil et de poèmes de types et formes variés, à travers l'exploitation d'inducteurs en tout genre pour amener à l'oralisation du ressenti, à travers la transcription des sens et sentiments via les différents arts, l'élève est amené progressivement, en groupe et tout seul, à produire des textes poétiques à l'oral et à l'écrit. La lecture de poésie amène logiquement à la création poétique.

De tout ce qui a été dit de la poésie, l'important réside donc dans l'oralité et donc dans la diction du poème. Jean, Lassala, Pascot et Sublet (*Ibid*) voient dans les modalités de la diction un reflet de la compréhension du poème : On dit un poème selon le sens que l'on en extrait et que l'on y agrège, selon ce qu'il nous fait ressentir, selon la vision que l'on peut avoir de la structure prosodique du poème. Travailler la diction d'un poème pousse donc les élèves à réfléchir sur le complexe image/son, sur le sens du poème, sur la cohérence du poème et les amène à porter un jugement qui affectera leur diction. Tous ces points sont les constituants de la lecture sensible, constituants travaillés à travers la diction poétique. Ce travail de la diction s'appuie sur les caractéristiques sonores du texte (annexe).

1.3 Apprendre en groupe, apprendre différemment

Apprendre en groupe est souvent lié à des impératifs pragmatiques de différenciation ou d'organisation de classe mais ce mode de travail a, bien évidemment, des intérêts pédagogiques multiples et des enjeux théoriques profonds.

1.3.1 Cercle et théorie socioconstructivisme : pourquoi on apprend mieux en groupe

Le travail de groupe est une pratique pédagogique empruntant à la théorie de l'apprentissage développée par Lev Vygotski dans Pensée et langage (1934). Cette théorie est le socioconstructivisme. Les travaux de Vygotski prennent en compte la notion définie par Piaget de constructivisme : pour qu'il y ait apprentissage, il faut que des savoirs en un état initial d'équilibre soient déséquilibrés par une expérience pour pouvoir enfin se retrouver dans un nouvel état d'équilibre plus stable avec des processus cognitifs plus puissants. En clair, il faut remettre en cause les représentations initiales pour pouvoir obtenir de nouvelles connaissances plus solides. Comme nous l'expliquent Foulin et Mouchon (1999), Vygotski reprend ce processus mais remet au centre de l'apprentissage deux dimensions peu prises en compte par Piaget : le rôle des systèmes de représentation (mémoire, langage) et donc la fonction symbolique. Selon Vygotski, l'apprentissage ne peut se faire sans le rôle de régulateur et de contrôle de la cognition que sont les systèmes de représentation tel que le langage essentiellement. Selon lui, l'interaction sociale dans les apprentissages permet l'intégration progressive des processus par leur utilisation externe, sociale, et en parallèle par leur utilisation interne. Le langage devient donc un médiateur privilégié de l'apprentissage car il permet un double travail du concept, une représentation de l'objet d'étude et une distanciation régulatrice face à l'apprentissage. Vygotski conditionne l'apprentissage social à deux éléments que sont la Zone Proximale de Développement et le conflit sociocognitif. Cela signifie que l'élève apprend mieux si l'on lui propose des tâches qu'il ne peut réaliser lui-même mais avec l'interaction tutélaire d'un tiers plus avancé. En opposition avec l'éducation négative évoquée par Rousseau, il s'agit là d'énoncer que l'enfant apprend mieux lorsqu'il est confronté à la difficulté, lorsqu'il a besoin d'aide et que cette aide, bien dosée, lui vient d'un de ses pairs ou du tuteur. Le conflit sociocognitif que j'ai cité plus haut intervient au cœur des interactions que je viens de décrire. Pour qu'il y ait apprentissage, les deux interacteurs ne doivent pas être d'accord mais interagir activement dans la résolution du problème. S'il y a désaccord et débat constructif sur le procédé de résolution, alors il y a apprentissage. Dans l'esprit socio-constructiviste de Vygotsky, Foulin et Mouchon (*ibid*) expliquent également qu'une interaction sans conflit, de simple coopération, peut mener à un apprentissage tout aussi efficace, à condition qu'il s'agisse d'une réelle coopération et non d'une juxtaposition d'actions individuelles.

1.3.2 Socio-constructivisme et apprentissage du sensible

Le concept de sensible est du domaine de l'intime. Cet aspect de l'individu a souvent été vu comme relevant du cadre du privé mais, comme nous avons pu le voir, le sensible intervient dans les procédures de lecture experte, et donc dans le cadre de l'école. Le sensible est un domaine de l'individuel mais comme nous l'apprend Vygotsky, nous apprenons en groupe : Dans quelle mesure est-ce le cas du sensible ? Les psychologues B. Rimé et K. Scherer (1989) proposent les arguments suivants.

Le socioconstructivisme pose le système de représentation qu'est le langage comme prépondérant dans la construction d'un savoir. Traiter les transferts sensibles opérés par la poésie par ce mode de représentation oblige l'individu, au niveau cognitif, à structurer, ordonner et rationaliser le processus sensible. Ce phénomène de métacognition est ce qui engendre le savoir car il permet un regard analytique, une structuration des représentations initiales et une évolution vers un nouvel équilibre cognitif. Il ne s'agit pas ici d'un travail de rationalisation du sensible par le langage. Ce mode de représentation a pour but la conscientisation et la structuration d'un ensemble de processus cognitifs et d'un stock de transferts sensibles. De plus, nous avons vu le rôle que tient l'imagination dans le processus sensible. L'imagination est, en soi, un système de représentation qui lui-même opère un phénomène métacognitif inconscient sur les transferts sensibles. Interagir autour du sensible revient donc à opérer un double processus métacognitif. Il est important de pointer du doigt que ce processus métacognitif est inconscient en dehors de la médiation du langage. De par sa nature diffuse, littéralement immédiate et irraisonnée, le processus sensible, s'il n'est pas médiatisé par le langage, échappe à toute appréhension et donc reste inchangé. Le système de représentation permet une accroche et donc un développement. L'apprentissage du sensible n'existe pas bouche close ou stylo fermé.

S'il on en croit les psychologues B. Rimé et K. Scherer, verbaliser son processus sensible permet de développer ses compétences sensibles. Il apparaît également que l'écoute d'un individu qui verbalise son processus sensible est profitable. De façon très cathartique, entendre quelqu'un parler d'une expérience émotionnelle reviendrait à la revivre en partie. Cela permettrait à l'auditeur, si l'on étend les thèses de B. Rimé et K. Scherer au domaine du sensible, d'enrichir son stock de transfert en puissance. L'accès à ces transferts déjà traités par la métacognition et déjà digérés permet à l'auditeur, par mimétisme, de diversifier ses stratégies de verbalisation, donc de structuration, et de découvrir des chemins de transferts qu'il aurait pu emprunter et qu'il pourra emprunter par la suite. Entendre le sensible d'autrui permet de développer le sien. Cela permet également de poser des habitudes d'attitudes d'attente en ce que l'auditeur va pouvoir anticiper les émotions évoquées et les réactions à cette émotions. Cela crée des habitudes sensibles utilisables devant chaque texte. En outre, plus l'on verbalise un transfert sensible, plus l'on revit ce transfert, plus il va s'enrichir, se nuancer, se complexifier. Plus l'on entendra d'évocations du sensible, plus les chemins de transfert se

multiplieront. A chaque interaction, l'élève va réinvestir ces transferts dans des situations différentes. Voilà la création d'habitus cognitifs sensibles. Enfin, il me semble intéressant d'évoquer la notion de formatage. Le mimétisme est une ressource très utilisée par les élèves et mimer les processus sensibles et la méthodologie métalangagière d'autrui est une réalité pour eux. Si l'on met de côté l'aspect uniformisation émotionnelle qui est réelle, cela permet une intégration sociale et une plus grande propension à la compassion et à l'identification littéraire. Cela permet au sujet d'opérer des transferts entre ce qui arrive à autrui et ce qu'il a déjà vécu. Cela contribue au développement des capacités de lecture sensible. Si l'apprentissage du sensible n'existe pas bouche close, il nécessite d'avoir un interlocuteur face à soi.

Tous ces éléments tendent à formuler l'hypothèse que le travail de lecture sensible se ferait plus efficacement à plusieurs.

Toutes ces considérations nous amènent à poser la problématique suivante : Peut-on opérer un apprentissage de la lecture sensible, profondément personnelle, à travers un travail de groupe ?

Nous pouvons émettre l'hypothèse que la médiation du langage permet un processus de métacognition des phénomènes de transferts sensibles qui favorise le développement des capacités de lecture sensible.

Pour mettre à l'épreuve cette hypothèse de recherche exploratoire, nous appuierons notre protocole expérimental sur un dispositif pédagogique interactionnel qu'est le travail de cercle. Le cercle de lecture (S. Terwagne, S. Vanhulle, A. Lafontaine, 2006), que nous définirons plus loin, contient les fondements théoriques et pratiques du dispositif expérimental que nous proposerons par la suite : Le cercle poétique.

2. Les séances de cercle poétiques

Il s'agit maintenant d'exposer, à la lueur des développements précédant, le fonctionnement concret d'une séquence de ce que nous appellerons cercle poétique.

2.1 Du cercle de lecture au cercle poétique

Apprendre ensemble, oui, mais comment ? Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2006) proposent le dispositif pédagogique du cercle de lecture. S'il n'est pas applicable directement à notre sujet, l'esprit qui le sous-tend nous intéresse particulièrement.

Le cercle de lecture rassemble des élèves ayant choisi un même texte prosaïque parmi plusieurs qui leur sont proposés. Chacun ayant un rôle, ils débattent loin de l'influence professorale à

propos d'un point résistant du texte. De façon ritualisée, moins de vingt minutes, ils vont se retrouver entre deux et huit séances pour parler de leur texte.

Dans le dispositif du cercle poétique que nous proposons, nous garderons l'aspect autonome que procurent les rôles et l'instauration de rituels de fonctionnement. Les rôles intégrés seront ceux de : leader (direction des échanges et des étapes de la séance), secrétaire (codage du poème et rédaction des éléments importants), iconographe (mise en visuel du poème), rapporteur (rapporte au reste de la classe ce qui a marqué la séance). Nous conserverons également l'aspect ritualisé qui permet des apprentissages solides avec de bons repères. Enfin, et surtout, nous laisserons aux élèves le choix de leur texte, choix cruciale pour permettre des transferts de qualités et en nombre.

Evidemment, les débats du cercle poétique ne porteront pas sur des éléments de compréhension littérale du texte. Le contenu des interactions seront à propos des modalités d'oralisation du poème (cf. paramètres musicaux du texte en annexe) et des justifications de ces modalités. Le choix des paramètres se fait selon l'investissement et la compréhension du texte par l'oralisateur et justifier ses choix revient à évoquer les transferts opérés, les évocations invoquées. Ceci est la base de toute métacognition.

Ce dispositif du cercle poétique est support d'une recherche exploratoire sur les effets d'un travail interactionnel poétique sur les compétences de lecture sensible.

2.2 Modalités et organisation du cercle poétique

Etapes des séances de cercles :

- Choix des textes
- Découvertes des textes : compréhension littérale, exploration libre.
- Exploration intra-groupe : chaque élève propose la diction qu'il a travaillée en amont et la justifie.
- Débat intra-groupe : le groupe décide d'une diction commune et code le poème.
- Présentation et discussion en classe entière : présentation de la diction commune et la classe questionne les oralisateurs ou s'exprime sur son ressenti. Les oralisateurs se justifient et échangent sur leur diction.

A chaque étape, un iconographe du groupe, toujours un membre différent, présente et justifie d'une mise en visuel du poème.

Le travail du cercle poétique sera basé sur les fondements théoriques posés précédemment. Il va s'agir de débat de cercle dans le but de parvenir à une diction particulière d'un texte poétique. Le cercle aura été constitué autour d'un texte commun, choisi par les élèves. Il est important de préciser qu'à partir du début de l'année, des groupes d'élèves sont formés autour d'un même texte pour la classe entière. Ce travail a pour objectif de poser des habitudes d'interactions autour d'un texte et de provoquer des débats à large échelle autour d'un texte commun. Ce temps permet également

l'instauration d'outils méthodologiques, comme par exemple des posters sur les différents paramètres musicaux d'un texte ou sur le codage d'un poème selon ces mêmes paramètres. Plus tard, ces mêmes groupes ont travaillé sur des textes différents. Ces derniers, en se référant aux outils d'oralisation (paramètres d'oralisation du texte) travaillés depuis le mois de novembre, vont donc convenir de leur diction personnelle. Lorsque cette diction est organisée, le groupe la présente au groupe classe. Ce temps de mise en commun à plusieurs fonctions : la valorisation du travail effectué par sa présentation, l'écoute plaisir de la diction d'un poème, l'enrichissement des pratiques des différents cercles par l'observation, le retour critique et sensible des autres groupes sur la diction présentée. Tout au long de l'année est développé un travail iconographique : exploration, découverte, partage, verbalisation.

Cette pratique est permise par l'instauration d'outils favorisant l'autonomie du travail de groupe et l'autonomie de l'oralisation poétique.

Les intérêts envisagés de cette pratique pour notre sujet sont multiples mais ont toutes à voir avec le rôle de création de savoir que porte les processus de comparaison, de confrontation et de justification. Les débats à l'intérieur du groupe cercle font émerger des discours, justifiés, de nature sensible quant aux paramètres sonores de l'oralisation poétique. Il s'agit pour l'élève de justifier d'un choix sonore par l'évocation d'un élément sensible (réminiscence, investissement dans la compréhension, référence sensorielle...). D'autre part, les temps d'échanges post-oralisation en classe entière sont l'occasion, pour les élèves extérieurs au groupe cercle qui passe, de verbaliser ces mêmes éléments : jugement esthétique, réminiscence personnelle, conseils et critiques justifiés... L'importance de ces phases orales est la justification. Il faut que les élèves puissent expliquer, et donc conscientiser la part de sensibilité qu'ils ont investi dans le texte et le rôle qu'elle a dans la lecture.

Comme nous avons pu le voir, l'entrée dans la poésie et l'appréhension du travail de groupe sont des éléments qui nécessitent une mise place graduelle et lente. Pour ce faire, nous avons introduit depuis le début du mois de novembre les outils qui permettront, sur le long terme, la mise en place de cercles poétiques.

Ainsi, du mois de novembre aux vacances d'hiver, il s'est agi d'explorer les paramètres sonores (cf. annexe) d'un texte poétique, sa transcription graphique ainsi que l'évocation sensible à partir d'œuvres visuels. Nous avons pu remarquer le rôle que porte le sensoriel dans la genèse du sensible ; les différents paramètres sonores d'une oralisation poétique et l'illustration non guidée d'un poème apporte cette dimension sensorielle et corporelle. Ce travail a été effectué, les quatre premières semaines en groupe classe et les trois dernières semaines en groupe de quatre sur le modèle d'un groupe cercle, dans le but de former, pour chaque élève, un stock outil de référence destiné à rendre autonome le futur lecteur et les futures séances de cercle. Il s'est agi de proposer un éventail de possibles sonores et graphiques pour que les élèves, dotés d'un stock conséquent, soient autonomes dans leurs productions futures et aient tout loisir et tous les outils pour exprimer leur sensibilité.

Lors de la troisième période, chaque groupe a travaillé sur un élément graphique ou sonore différent et ce, sur un même texte. L'intérêt a été de confronter les oralisations et représentations des différents groupes dans le but de faire émerger un discours sensible, d'enrichir les lectures sensibles, de permettre aux élèves d'investir sensiblement un texte par l'interaction sociale. A cette période-là sont créées avec les élèves les modalités de codage d'un poème.

Durant la période 4, les groupes d'élèves ont été amenés à proposer une représentation (sonore ou graphique) sur des textes différents. Ceci permettra l'émergence de discours sensible sur la relation sens du signifié/sens du signifiant, tout en enrichissant le stock de référence favorisant la lecture sensible autonome.

Enfin, il s'agira en dernière période d'introduire les éléments propres au cercle poétique : rôle, choix libre du texte, oralisation libre (avec les codages de référence construit tout au long de l'année).

L'aspect iconographique du travail poétique s'effectue en trois temps. En premier lieu il va s'agir de projeter des œuvres graphiques inconnues des élèves et de les faire verbaliser sur ces productions : évocation, description, narration, ressenti sensible. Dans un deuxième temps, les élèves sont amenés à produire une représentation graphique du poème travaillé. Les élèves sont libres de choisir le médium, la forme et le contenu de cette représentation. L'accent est mis sur l'explicitation et la verbalisation des choix par l'élève pendant cette production. Enfin, sur la base du volontariat, les élèves ont la possibilité de présenter au reste de la classe leur représentation graphique du poème en expliquant et explicitant les tenants et les aboutissants de cette production. L'enseignant tente d'amener l'élève à faire le plus de lien possible entre le poème et la représentation, entre sa sensibilité et sa production.

3. Cercles poétiques dans une classe de 23 CE1-CE2 : Analyse de données et résultats

3.1 Méthodologie de recherche : Comment évaluer l'évolution des compétences littéraires sensibles ?

Les données recueillies sont issues d'une classe de CE1-CE2 de 23 élèves. L'école en question est une école rurale à proximité de ville moyennes permettant aux élèves d'avoir accès à des lieux de cultures variés. La majorité des élèves provient de familles de classe moyenne au capital culturel moyen.

Le thème de ce travail est centré sur l'émotion et la sensibilité, les données ont donc été recueillies sur la base du volontariat des élèves. Pour permettre un réel développement de la sensibilité de l'élève, il faut que ce dernier l'exprime volontairement. Ainsi, certains élèves sont à l'origine de plusieurs recueils alors que d'autres n'ont pas souhaité être enregistré, filmé ou voir leur production photographiées.

En nous appuyant sur le protocole expérimental détaillé précédemment, nous procéderons à des recueils de données à trois moments dans l'année.

Dans un premier temps, nous avons filmé une série de récitations. Ce recueil de donnée a eu lieu avant la mise en place d'un travail de la poésie. Il s'est agi de donner une poésie (*Point de chute* de Corine Albaut) aux élèves et de leur demander de l'apprendre par cœur en insistant pour qu'ils mettent « le ton ». L'enseignante n'a pas défini ce que voulait dire « mettre le ton » et n'a pas proposé d'explications spécifiques du sens du poème. L'enseignante a ensuite enclenché un travail d'illustration libre. Nous analyserons de ce recueil les paramètres sonores utilisés, en s'appuyant sur l'enregistrement sonore, et la posture des élèves à partir de photographies représentatives des récitations collectives.

Il va s'agir dans un second temps d'effectuer trois relevés témoins : une série d'oralisation de textes poétiques, une série de situations d'interactions à visée sensible en groupe de travail et une série de mise en image de textes poétiques.

Dans un troisième temps, nous procéderons aux relevés d'un deuxième jet de mise en image autour de 4 textes, chaque élève choisissant celui qui l'attire le plus.

En comparant les postures et paramètres sonores utilisés lors des oralisations de texte, nous observerons les fréquences et les quantités mise en lumière. Les paramètres sonores que nous observerons sont les suivants : Hauteur, durée, timbre, volume, modulation articulation (annexe 1). Nous nous attendons à observer une plus grande diversité et quantité de paramètres sonores utilisés au fur et à mesure des données recueillies .

Ces données sont recueillies via une grille d'observation lorsque les élèves récitent une poésie, lorsque ces dicteurs verbalisent la volonté qu'ils ont pu avoir d'utiliser tel élément sonore ou lorsqu'ils effectuent des liens à caractère sensible et lorsque leurs propos font apparaître un lien sensible inconsciemment opéré.

Au fur et à mesure des relevés d'interaction en groupe cercle, nous observerons le contenu des interactions : Concrétisation imageante et auditive, transfert, réaction axiologique, cohérence mimétique, jugement esthétique, ressenti corporel, émotion. Ces éléments observables représentent les caractéristiques de la lecture poétique sensible comme définis dans la première partie de ce mémoire. Nous pouvons nous attendre à ce que ce l'évolution entre les interactions mettent en lumière des discours sensibles plus précis, plus émotionnel que factuel et de plus grande densité.

Lors de l'analyse des mises en images, nous nous attendons à observer des signes de transferts sensibles et d'identification. Ces deux éléments renvoient aux caractéristiques de la lecture poétique sensible comme définis dans la première partie de ce mémoire. Ces éléments prenant progressivement le pas sur la représentation littérale du contenu du poème.

Nous enregistrerons un panel varié d'élèves sur la base du volontariat. Trois élèves feront l'objet d'une étude de cas plus précis : les élèves M, Ma et D. Nous avons choisi ces élèves selon

plusieurs critères : une grande volonté d'investissement dans l'activité, une aisance à la verbalisation et à l'interaction, une diversité de représentations de ce qu'est la poésie (l'élève D et M ont une approche scolaire, l'élève Ma une approche corporelle et ludique), une diversité d'investissement du texte poétique. Ces trois élèves proposent des profils variés qui peuvent se révéler intéressants pour notre travail.

Pour servir de support à ces recueils de données, nous avons choisis plus particulièrement 8 textes poétiques. Nous les avons choisis pour trois critères dont l'évolution est significative. Tout d'abord, il nous a semblé intéressant de proposer des textes inconnus des élèves qui provoqueraient chez eux l'investissement curieux de la nouveauté. Ensuite, nous avons essayé de choisir des textes aux potentiels sonores réels afin que les débats de diction soient riches en interactions. Enfin, nous avons choisi des textes qui nous semblaient relativement proches de l'environnement des élèves afin de provoquer plus facilement les transferts sensibles: école, sensation familière, scène de famille, vécu quotidien. Les quatre premiers textes ont été proposés chacun à l'ensemble de la classe. Les quatre derniers textes ont été présentés aux élèves qui ont choisis celui qui leur parlait le plus (annexe 5). Il me semble important de préciser que, malgré ces critères, il n'y a pas de texte miracle. La poésie est un genre profondément sensible et chacun aura un vécu différent d'un texte. Cette dimension est une variable incontrôlable de cette recherche et peu expliquer le peu de réaction sensible d'un élève face à un texte.

3.2 Analyse des données : récitations, interactions, posture et productions graphiques.

Nous allons débuter par analyser le premier recueil de données de l'année : récitations (colonne récitation 0 des tableaux A et B) et photographies (annexe 2). Ce travail relève d'un enseignement traditionnel par l'enseignante qui a insisté sur une mémorisation parfaite et sur le fait de « mettre le ton ». Il n'y a pas eu de définition de ce que voulait dire « mettre le ton », ni de travail sur le texte allant plus loin qu'un balayage rapide du sens littéral du texte. Après la découverte sémantique littérale du texte, l'enseignante a demandé aux élèves d'illustrer le texte et de l'apprendre par cœur pour récitation. Aucune activité n'a suivi cette récitation. Des photographies des récitations, nous pouvons faire plusieurs remarques. Nous pouvons observer des élèves immobiles, le regard porté sur l'enseignant pour approbation (photographie ci-dessus). Cette posture pourrait indiquer un manque d'investissement sensible dans le texte travaillé, nous avons pu voir le rôle du sensuel et du corporel dans l'émergence et la traduction du sensible. Nous pouvons imaginer ici que les élèves sont tellement absorbés par la nécessité d'éviter toute erreur de récitation qu'elle a une posture figée. Le tableau ci-dessous indique que, mis à part l'articulation, aucun



paramètre sonore n'a fait l'objet d'un effort particulier. L'articulation est traditionnellement l'aspect sonore mis au cœur de la récitation poétique, ce qui explique les résultats obtenus. Pour les élèves, mettre le ton revient à faire varier la hauteur et accentuer quelques mots. Cette posture récitative montre que la charge cognitive des élèves est pleinement centrée sur la mémorisation, ce qui ne laisse pas de place à l'investissement sensible de la poésie. Ceci semble normal au vu du fait qu'il n'y a pas eu de travail de la poésie au moment de ces enregistrements. Nous pouvons relier cette analyse au constat, fait précédemment dans ce mémoire, du cadre de l'enseignement de la poésie à l'école qui est centré sur la mémorisation.

Tableau A : Paramètres sonores utilisés

Pour chaque récitation (colonne 0 à 7), Il s'agit de noter la présence ou l'absence d'un des paramètres sonore du texte (ligne 2 à 7). **Par exemple : lors de la récitation 2, le paramètre « durée » a été peu présent durant la récitation.** En rouge sont indiquées les récitations des élèves « étude de cas »

Récitation	0	1	2	3	4	5	6	7
Hauteur	-	-	-	O	-	-O	-O	-O
Durée	X	-	O	-	O	O	O	-
Timbre	X	X	-	O	-	O	O	O
Volume	X	-	-	X	-	O	O	-
Modulation	-	-	X	X	X	-	O	-
Articulation	O	-	O	O	O	-	O	O

X : absence - : peu présente o : forte présence

Tableaux B1: Contenus sensibles des interactions sensibles sur l'ensemble des interactions.

Chaque colonne indique le nombre d'occurrence d'un des constituants de la lecture sensible sur l'ensemble des interactions. **Par exemple : Sur l'ensemble des récitations, des liens avec le ressenti corporel ont été fait 17 fois.**

Concrétisation	Transfert	Réaction axiologique	Cohérence mimétique	Jugement esthétique	Ressenti corporel	Emotion
28	23	5	17	40	17	2

Tableau B2 : Degrés de présence d'éléments sensibles lors des différentes récitations.

La ligne 1 indique les différentes interactions enregistrées dans l'ordre chronologique. En rouge apparaissent les interactions « étude de cas ». La ligne 2 indique le nombre d'éléments verbaux de nature sensible verbalisés lors d'un des interactions. **Par exemple : lors de la troisième récitation, 14 éléments verbalisés ont été de nature sensible.**

Récitation	0	1	2	3	4	5	6	7
Nombre d'éléments sensibles verbalisés	0	12	8	14	16	14	31	37

Il apparaîtrait dans les tableaux A, B1 et B2 une évolution entre la récitation témoin effectuée en début d'année (récitation 0), avant d'avoir commencé le travail sur la poésie, et les récitations et interactions effectués après 5 mois de travail de la poésie. Il apparaîtrait également que les paramètres sonores ont été de plus en plus utilisés lors des récitations. La récitation témoin 0 ne met en avant qu'un paramètre très présent et deux peu présents, la récitation 7 montre trois paramètres très présents et trois autres moyennement présents. Le nombre de ces paramètres augmente de façon relativement homogène sur la période. Il apparaît également dans ce tableau A que les paramètres volume et modulation ont été ceux les moins utilisés par les élèves. Il semblerait que le nombre d'éléments verbaux à caractère sensible ait également augmenté sur la période. Si ce n'est une petite baisse lors des récitations 2 et 5, les interactions autour de la diction sembleraient avoir été de plus en plus sensibles, allant de 8 au plus bas à 37 au plus haut. Ces nombres viennent de l'addition de tous les contenus sensibles présents dans les interactions, qu'importe leur nature. A la lecture du tableau B en annexe 6, aucune augmentation réellement significative n'apparaît au niveau d'une des dimensions du sensible en particulier. Cependant, comme le montre le tableau B2, le nombre de ces éléments sensibles augmente de façon générale. Nous pouvons observer de réels contrastes dans les utilisations des différents éléments sensibles (tableau B1). La verbalisation explicite d'émotion (2) et la réaction axiologique (5) ont été très peu opérées, la cohérence mimétique et le ressenti corporel (17) ont été moyennement utilisés et les transferts (23), les concrétisations (28) et les jugements esthétiques (40), semblent avoir été les éléments verbaux sensibles les plus utilisés par les élèves.

Tableaux C : Comparaison des degrés de présence des paramètres sonores d'un texte lors des récitations 1 et 4 des élèves étude de cas. (Bilan des tableaux C et E en annexe 8)

Pour chaque récitation d'élève (colonne 2 et 3), il s'agit de noter la présence ou l'absence générale des paramètres sonore du texte. Les lignes 2 à 4 indiquent les élèves étude de cas. Par exemple : lors de la récitation 0 de l'élève M, les paramètres sonores sont en général absent de la récitation et dans la récitation 4, les paramètres sonores ont été peu présents.

récitation	0	4
D	X	-o
M	X	-
Ma	X	o

X : absence

- : peu présente

o : forte présence

Tableau D : Evolution totale des verbalisations sensibles par élève sur les différentes interactions. (Bilan des tableaux E et F en annexe 8)

Pour chaque interaction à propos de la diction du texte poétique (colonne 2 à 4), est indiqué le nombre de verbalisation sensible par élève (ligne 2 à 4). Par exemple : Lors de l'interaction 2, l'élève Ma a produit 17 éléments langagiers à caractère sensible.

Interaction	1	2	3
D	2	10	14
M	0	7	18
Ma	7	17	X

Nous allons nous intéresser maintenant à trois élèves en particulier et voir l'évolution de leur approche sensible de la poésie sur la période de travail. Nous analyserons les données recueillies sur trois récitations sélectionnées pour analyser l'effet du protocole sur le long terme en enlevant la variable de l'individualité de chacun. Les tableaux proposés amènent un aspect quantitatif à notre recherche mais il ne faut pas oublier que sont comptabilisés les éléments constitutants de la lecture sensible définis plus tôt dans ce travail. Ont été comptabilisés des éléments essentiellement qualitatifs. Le tableau C (détaillé en annexe 8) aurait tendance à montrer que les trois élèves ont utilisé plus de

paramètres sonores entre la première et la quatrième récitation. L'évolution n'est pas homogène sur la période (voir tableau C en annexe 8) mais positive au vu des relevés. Egalement, au vu du tableau, il semblerait que les éléments de la lecture sensible aient été de plus en plus utilisés et verbalisés au cours des trois récitations sujettes du protocole expérimental. Chaque élève, de façon homogène sur les trois récitations, a verbalisés de plus en plus d'éléments à caractère sensible.

Nous avons pu montrer l'importance du travail iconographique dans le développement d'une approche sensible du fait littéraire. Dans cette optique, nous nous sommes employés à recueillir les mises en iconographie des poèmes par les élèves. Il va s'agir par la suite d'analyser la dimension sensible des représentations graphiques recueillies et d'observer les variants et les invariants entre les deux recueils. Nous ne proposerons pas toutes les données recueillies mais seulement les plus représentatives.

Analysons maintenant la mise en image **liée au *Le cancre de Jacques Prévert*** et celle liée aux textes au choix en annexe 5 (*La sieste, L'école au quatre vent, J'aime et je déteste, Berceuse pygmée*).

Nous pouvons tout d'abord remarquer que les élèves ont très souvent ajouté des détails absents du texte et qu'ils ont remplis les creux des poèmes avec des éléments de leur propre vécu. Nous pouvons rapprocher cette opération graphique du processus de transfert sensible, de concrétisation imageante et de cohérence mimétique :

- **L'apparence des protagonistes est en lien avec le vécu scolaire de l'élève : L'enseignant du dessin a des lunettes, les cheveux bouclés et les habits que portent l'enseignant réel ce jour-là (E3, 10 autres occurrences), le héros a un chapeau de clown ce qui renvoie à l'image du comique que se donne explicitement l'élève producteur (E11, 3 autres occurrences), l'élève représente le héros avec des traits physiques lui appartenant (comme personnage féminin : E7; avec des traits physiques précis : E12), le héros est très souvent représenté en petit sur la page (E16, 12 autres occurrences).**
- L'apparence des protagonistes est en lien avec le vécu de l'élève : Les personnages représentés ont des traits physiques similaires avec l'élève, l'élève a voulu se représenter lui-même ou un idéal de lui-même, des personnages annexes représentent des personnages réels de la vie de l'élève : E29 (8 autres occurrences).
- **L'environnement de la classe n'est pas réellement décrit dans le poème. Pourtant, les élèves ont transféré l'environnement de leur classe dans la représentation du poème : L'organisation spatiale de la classe réelle est respectée (E4, 7 autres occurrences), des objets spécifiques à la classe réelle figurent dans la représentation (E8, 7 autres occurrences).**
- L'environnement représenté est en lien avec celui de l'élève : la maison, la chambre : E29 (3 autres occurrences).

- Il y a présence d'éléments en lien avec le scolaire vécus ou fantasmés : Des contenus d'apprentissages étudiés (E8, E11, E12), présence de méthodes pédagogiques réelles ou non implantées dans la représentation (E8, E9, 4 autres occurrences). Il me semble important de noter la présence explicite de prénoms marqués au tableau dans les représentations E8 et E15. Cela renvoie à la pratique de l'enseignant de marquer les prénoms des élèves bavards au tableau et à rajouter des barres ou des croix à chaque avertissement. Si l'on peut discerner la plupart des cas cette pratique, la représentation E5 met en avant les prénoms marqués réellement ce jour-là.
- Les élèves ont investis les creux des poèmes en insérant des représentations vécus ou fantasmées du thème du poème : scène de famille, culture pygmée, scène de loisir : E28, E29 (6 autres occurrences).
- Nous pouvons mettre en avant également l'ajout d'éléments graphiques étudiés auparavant lors de l'activité de verbalisation autour de l'iconographie (annexe 4) : Dans les représentations, E2 et E7 (2 autres occurrences), nous pouvons retrouver des éléments comme le pinceau qui trace l'arc-en-ciel, l'arc-en-ciel lui-même, le personnage de l'élève rêveur.
- Des éléments graphiques issus des tableaux de Kandinsky (annexe 4) étudiés en amont ont été réutilisés par les élèves E27 et E29. L'élève E28 a intégré à son dessin l'arc-en-ciel de l'œuvre support 1 (annexe 4).

Dans certaines représentations, nous pouvons observer que les élèves se sont identifiés au héros du poème. Par le biais de cette compassion, de cette identification, ils ont imaginés des éléments contextuels du poème, éléments irréels, qu'ils ont représentés. Ils ont rempli les trous du poème avec ce qu'ils imaginent qu'il pourrait être. Cela renvoie à la concrétisation imageante, au transfert sensible, à la réaction axiologique et à la cohérence mimétique.

- Le contenu des interactions, implicite dans le poème, a été explicité par les élèves de façon très libre, à partir de leur imagination et, ou de leur vécu : E2, E8 (2 autres occurrences).
- L'élève E31 a intégré le contenu des rêves du héros. Ce contenu est absent du poème et l'élève a puisé dans son vécu onirique pour remplir ce vide du poème.
- Les personnages ont un langage corporel (posture, sourire, moue...) qui n'est pas spécifié dans le texte, les élèves ont représenté ce langage corporel à partir de leur imagination et de leur compassion: E2, E3, E8, E12 (5 autres occurrences).

- Lors du relevé iconographique 2, voici les élèves qui ont opéré cette représentation imaginaire du langage corporel : E28, E29, E32, E33, E40, E41 (3 autres occurrences).

De façon très flagrante, certains élèves ont opéré des modifications du texte du poème pour l'adapter à soi. Il y a ici transfert sensible, cohérence mimétique et réaction axiologique :

- **Le héros, masculin dans le texte, devient un personnage féminin sous le crayon de certains élèves de sexe féminin : E7 (3 autres occurrences).**
- Les élèves n'ont pas pris en compte le sexe du personnage principal du poème et ont représenté le personnage principal de leur sexe : E28, E29, E41 (2 autres occurrences).
- **Il y a identification explicite des personnages du poème à des individus réels de l'environnement de la classe : l'existence des prénoms d'élèves réels sur le tableau (E5, E8 et E15). La représentation E19 va plus loin et pose le personnage fictif du cancre à la place de l'élève producteur. Il y a également notation explicite du prénom de l'enseignant réel dans la représentation graphique comme incarnation du professeur du poème.**
- Lors du second relevé, seule une élève a explicitement fait référence à un personnage réel, en l'occurrence elle-même : E29.
- **Certains élèves ont voulu représenter les objets que le personnage principal aime. Ces objets ne sont pas spécifiés dans le texte donc les élèves ont investi ce creux du poème en représentant les objets qu'ils aiment eux : E4, E8, E15 (1 autre occurrence).**
- Aucun élève n'a opéré ce genre de transfert lors du deuxième relevé. Les textes ne donnaient pas cette occasion.

Spécifiquement lors du premier relevé de mise en image du poème de Jacques Prévert, il est intéressant d'observer l'exhaustivité de la représentation du poème ou la focalisation sur certains éléments qui leur ont paru clés. Ici peut transparaître la réaction axiologique et les éléments clés sujets du transfert sensible :

- **La plupart des élèves ont centrés leur représentation sur les « oui » et les « non » émis par le héros. Cette élément est récurrent et il rythme le poème, ceci peut expliquer la focalisation des élèves. De plus, il est intéressant de voir que ces élèves ont tous représenté le moment de questionnement par le maître comme un moment de souffrance dû à l'ignorance à la réponse (élève petit, triste, seul et au centre). Nous pouvons remarquer que, en parallèle de la situation de crise, est représenté le dénouement heureux comme la bouffée d'air après cet épisode de tension.**

- Il est intéressant de noter que tous les élèves ont effectué des dessins duels (enseignant héros) et il faut noter l'absence des autres élèves de la classe, surtout les élèves prodiges.
- Il faut noter que tous les élèves du second relevé ont focalisé leur représentation sur des éléments clés du poème :
 - *Sieste* : chat, sommeil, arbre, oiseaux, insectes.
 - *L'école au quatre vents* : point cardinal, vent, apport de chaque vent.
 - *J'aime et je déteste* : éléments de l'énumération.
 - *Berceuse pygmée* : chenille, bébé, chant.

Certains élèves ont intégré du volume dans leur représentation graphique. Ce relief a pour objectif de mettre en lumière les éléments paraissant clés à l'auteur de la représentation. Un autre objectif aura pu être le souci de réalisme iconographique. Ici peut transparaître la réaction axiologique et les éléments clés sujets du transfert sensible : E17, E26

Les poèmes proposés lors du second relevé sont plus éloignés du quotidien des élèves. Leurs thèmes sont familiers mais le langage utilisé est plus poétique que narratif et fait appel à plus d'images et de figures de style. Par-là, les représentations du second relevé font apparaître deux tendances qui n'étaient pas présentes lors du premier relevé issu de textes plus narratifs :

- Certains élèves ont opéré graphiquement la concrétisation imageante de ressentis sensibles issus du poème : un décor exotique (E26, E28 et une autre occurrence), Une ambiance chromatique (E27), des éléments sonores (E31), des éléments abstraits (E38).
- Un élève, face au texte de la *Berceuse pygmée*, a choisi d'effectuer une représentation totalement abstraite (E27). Cet élève a repris des éléments graphiques vus dans les œuvres supports à la verbalisation et s'en est servi pour représenter son ressenti du texte.

Nous venons donc d'analyser les données recueillies jusqu'à maintenant. Il nous reste à interpréter ces analyses afin de définir les apports que permettrait le cercle poétique à la lecture sensible.

3.3 Quels apports du cercle poétique dans le développement de compétences littéraires sensibles ?

Il est temps de se pencher sur les résultats de cette recherche. Nous voudrions commencer par rappeler la prudence avec laquelle il faut manipuler les résultats que nous allons tenter d'exposer. Le thème de cette recherche est le sensible qui, par définition, est profondément en lien avec la subjectivité d'un individu. En ce sens, chaque élève a réagi et réagira de façons différentes face à un poème et face à un dispositif didactique et pédagogique. Ce point nous amène à rappeler le statut exploratoire de cette recherche qui n'a pas prétention ni fonction à apporter des réponses absolues.

Quoi qu'il en soit, les données que nous avons recueillies mettent en lumière quelques tendances que nous pourrions interpréter comme résultats valables. Nous aborderons trois aspects que mettent en lumière les données analysées : l'évolution de l'utilisation des paramètres sonores d'un texte, l'évolution des interactions à caractère sensible, le statut de l'iconographie dans la perception de l'investissement sensible des élèves dans un texte poétique.

L'analyse des données en lien avec l'utilisation des paramètres sonores du texte peut montrer une évolution positive. Le groupe d'élèves sujets a montré une plus grande utilisation de ces paramètres au cours des différentes dictions, nous pouvons remarquer une évolution positive pour les trois élèves étude de cas. Il apparaît également une différence d'utilisation des paramètres du son avec une préférence des élèves pour la variation du timbre. Ceci peut s'expliquer par le plaisir qu'ils trouvent à jouer avec leur voix, à incarner des personnages et profils différents durant leur récitation. Si l'on lit le tableau E détaillé, l'évolution est visible mais non homogène et surtout flagrante entre la récitation témoin et la récitation suivant la mise en place du protocole expérimental. Cela signifierait que le protocole expérimental a eu une réelle efficacité dans le développement de l'utilisation des paramètres sonores du texte. Cependant, nous ne pouvons pas conclure sur une évolution sur le long terme. En rentrant dans les détails de ce tableau sur les trois élèves, il apparaît que les trois profils sonores des élèves est différent. Cela pourrait s'expliquer par une appétence particulière pour un type d'agencement des paramètres particuliers et par un degré d'investissement sensible variant selon le texte proposé. Cette diversité des utilisations entre les élèves et pour chaque élève ne permet donc pas de conclure sur un effet sur le long terme du protocole. Cependant, il est intéressant de noter que l'effort d'une mise en voix différente a été suivi sur l'ensemble des récitations.

Il semblerait donc que le protocole expérimental aurait permis un apprentissage de l'utilisation des paramètres sonores. Les élèves semblent avoir intégrés ces paramètres comme outils de récitation et comme sujet des interactions.

Les paramètres sonores sont des outils pour les élèves. Ils ont eu comme but de permettre l'intégration du sensible dans les récitations et d'être le vecteur d'interactions permettant la verbalisation de certaines constituantes de la lecture sensible. Les données analysées auraient tendance à montrer une plus grande présence de ces interactions sensibles au fur et à mesure des interactions entre élèves. Nous pouvons observer cette tendance au niveau du groupe classe mais également au niveau des trois élèves études de cas. En effet, comme l'indique le tableau F, une évolution positive peut être observée pour la plupart des paramètres et pour les trois élèves observés. Il faut noter que certaines dimensions de la lecture sensible ont été plus ou moins intégrées et adoptées par les élèves. Il faut noter en particulier le manque d'évocation explicite d'un ressenti émotionnel et le manque de réaction axiologique, deux compétences qui nécessitent chez l'élève une posture méta développée et l'intégration, dans un discours argumentatif, d'éléments de prime abord inconscients. En opposition, nous pouvons remarquer l'importance des jugements esthétiques et des verbalisations en lien avec la

concrétisation imageante ou sonore, deux dimensions faciles à appréhender pour les élèves car liées aux sens corporels et aux transferts spontanés non verbalisés. Ces remarques pourraient amener au constat que les élèves ont appréhendé les compétences de lecture sensibles qui faisaient le moins appel à un métalangage explicite sur leurs processus sensibles. Le chiffre de 23 verbalisations de transferts sensibles, cœur de la sensibilité comme nous avons pu le voir, est révélateur quant au côté mitigé des résultats de cette recherche. Chiffre significatif car le troisième plus élevé des critères sensibles, il en reste cependant presque deux fois moins élevé que le jugement esthétique.

Nous pouvons donc observer que le protocole expérimental a eu comme conséquence une plus grande verbalisation d'éléments constitutifs de la lecture sensible. Cependant, il faut noter un degré d'investissement moyen d'une posture méta du sensible chez les élèves.

Il nous reste à nous pencher sur les données en lien avec la mise en iconographie des poèmes par les élèves. Si leur représentation est éminemment représentative, il en reste que les données recueillies montrent un réel investissement sensible et personnel du poème par les élèves. Tout d'abord, il est possible de voir la focalisation iconographique des élèves sur certaines parties du poème comme preuve éventuelle d'une compréhension des nœuds du poème, ou en tout cas, de la définition des éléments clés pour et par l'élève. De plus, l'analyse de ces données iconographiques nous permet d'évaluer, de façon complémentaire avec l'analyse des données interactionnelles, l'investissement sensible du poème. Nous avons pu voir la difficulté qu'ont eu les élèves à verbaliser certaines dimensions sensibles de leur lecture et qu'ils ont eu à investir une posture méta. L'analyse de représentations visuelles nous permet de faire ressortir des éléments non verbalisés par les élèves lors des interactions. En effet, lorsque l'on analyse les données graphiques, il est réellement visible que les élèves ont investi sensiblement le poème. Ces éléments deviennent cruciaux lorsque l'on pose ces représentations éminemment sensibles comme support des interactions. Un élève qui n'aura pas su verbaliser à partir du poème le transfert de lui comme cancre scolaire, le fera par le système de représentation qu'est la mise en graphie. Ceci, étant déjà en soi une preuve de l'investissement sensible, est également un support à l'interaction entre pairs et donc un moyen de structurer et de développer le sensible. Nous avons exposé plus tôt le rôle crucial du système de représentation qu'est le langage comme médiateur et structurant du sensible non verbalisé. Ici semble visible le rôle similaire que peut jouer ce système de représentation qu'est la mise en iconographie.

Le recours à la mise en iconographie semble avoir eu plusieurs conséquences dans le déroulement et les résultats du protocole de recherche. Une première conséquence de l'utilisation du visuel est cette création d'un outil facilitant les interactions sensibles. Une deuxième conséquence serait que la mise en iconographie permettrait, dans une moindre mesure que par le biais du langage, une structuration et un développement des compétences littéraires sensibles. Enfin, cela a servi au chercheur d'outil d'évaluation de l'intégration des compétences de lecteur sensible. En l'occurrence, les données indiqueraient que la plupart des élèves ont traduit les compétences littéraires sensibles par

une représentation graphique. Ces éléments d'analyse vont dans le même sens que les données interactionnelles recueillies. Il semblerait donc que la mise en iconographie permet le développement de compétences littéraires sensibles.

4. Conclusion et retour sur les hypothèses

En préambule de cette conclusion, nous voudrions tout d'abord rappeler la prudence à avoir face aux résultats de cette recherche. Dû au calendrier universitaire, ce mémoire a été rendu avant la fin du protocole de recherche, spécifiquement avant la mise en place des cercles poétiques à proprement parler. Il faut donc voir les conclusions et résultats qui vont suivre comme anticipés et partiels. Nous finirons ce préambule par rappeler l'hypothèse émise au milieu de cette recherche : la médiation du langage permet un processus de métacognition des phénomènes de transferts sensibles qui favorise le développement des capacités de lecture sensible.

Cette conclusion a pour vocation à revenir sur l'hypothèse émise au milieu de mémoire. Nous commencerons d'abord par valider ou invalider l'hypothèse de recherche. Dans un deuxième temps nous analyserons les éléments de cette recherche paraissant positifs. Nous finirons par observer quels sont les éléments de cette recherche à faire évoluer. Nous terminerons ce travail par envisager des pistes de réflexion pouvant mener suite à cette recherche.

Cette recherche exploratoire ne peut ni valider, ni invalider l'hypothèse de recherche. Trop de variables, comme la subjectivité individuelle ou le court terme de cette recherche, viennent temporiser nos résultats. Cependant, au vu des tendances observées à travers l'analyse des données, il semble que nous pouvons valider partiellement l'hypothèse de départ. Il semble en effet que les interactions langagières aient permis le développement de certaines compétences de lecture sensible. Il faut cependant modérer cette affirmation par la prise en compte de deux éléments : le rôle joué par la mise en iconographie dans le développement des compétences littéraires sensibles, le manque d'investissement méta. Le rôle de la mise en iconographie amène à réévaluer le rôle du langage comme système de représentation médiateur exclusif. La représentation visuelle semble avoir eu un rôle prépondérant dans le développement des compétences sensibles. Le manque de posture méta observé dans les données recueillies est également un indicateur qui tend à invalider partiellement l'hypothèse de recherche.

Si nous devons reformuler notre hypothèse de recherche à la vue de ces considérations, elle pourrait être formulée ainsi : la médiation du langage et de la représentation graphique permet le développement progressif d'un processus de métacognition des phénomènes de transferts sensibles qui favorise le développement des capacités de lecture sensible.

Certains éléments de cette recherche ont produit des effets positifs qu'il convient de noter. Il semble que le travail autour des paramètres sonores d'un texte ait porté ses fruits au vu du développement de leur utilisation. Cet élément a constitué la fondation du travail sur le sensible. Un autre élément positif est le passage par la représentation iconographique. Cette dimension a été sous-estimée dans les prémices de ce travail. Les données recueillies permettent d'observer l'efficacité de cette pratique. En règle générale, il a été observé un plaisir des élèves et un investissement certain dans le travail de groupe et dans les interactions entre pairs sur la poésie, et plus particulièrement sur la diction. Le choix des textes a évolué pour rester au plus près des considérations de recherche et des goûts des élèves. Ce choix a semblé être le bon au vu de l'investissement des élèves. Il faut également noter le regain de motivation des élèves face au choix qui leur est laissé du poème à aborder.

Si certains éléments de cette recherche peuvent être vus comme positifs, d'autres dimensions de cette recherche ont vocation à évoluer, à être refondés. Tout d'abord, ce type de protocole bénéficierait d'être appliqué sur du plus long terme. En effet, il semble difficile d'effectuer un travail d'ordre sensible de la poésie en milieu scolaire en seulement sept mois. Il faudrait donc envisager ce genre de travail sur l'ensemble des cycles pour permettre à la sensibilité du lecteur de se développer selon son rythme et de façon cohérente. Il faut également rester conscient que les programmes de 2015 n'accordent qu'une place réduite à la poésie, rendant donc peu possible la mise en place de ce genre de pratique à une seule année. En outre, il me semblerait préférable d'amener plus tôt la modalité de récitation individuelle. En effet, demander aux élèves de produire une récitation collective a pour conséquence de centrer les interactions sur les tours de parole et non sur la diction en elle-même. Cette pratique est un réel obstacle à la genèse de conflits sociocognitifs au cœur du processus de développement des compétences de lecteur sensible. Enfin, il me semblerait également intéressant dans le cadre de cette recherche d'intégrer un vrai travail du discours argumentatif. En effet, pour permettre au langage d'assumer pleinement son rôle de médiateur métalangagier, l'élève ne doit pas être en difficulté face à cette posture discursive argumentative.

Je voudrais finir ce travail de recherche par évoquer quelques éléments susceptibles de constituer des pistes de réflexion à cette recherche. Tout d'abord, ce mémoire a fait émerger le rôle de la mise en iconographie. Cette modalité de travail du sensible semble être riche en apprentissages, pour l'élève comme pour le chercheur. Il nous paraîtrait donc intéressant de nous intéresser plus avant sur les intérêts didactiques de la mise en image et sur les conclusions à tirer de l'adéquation pour un élève entre sa récitation et sa mise en iconographie d'un même poème. D'autre part, une réflexion est à pousser quant à l'intention d'un élève. Intention esthétique, émotionnelle, plaisir individuel, motivation externe, ces éléments sembleraient avoir un impact sur l'implication sensible.

5. Bibliographie

- Programme du cycle 2 publié au BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015
- Programme du cycle 3 publié au BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015
- J. Balpe. (1974). *Les moments de la poésie à l'école élémentaire*. Armand Colin,
- S. Bardouil et J. Chazan. *Cercle de lecture*. AC Versailles
- M. Boncourt. (2007). *La poésie à l'école, l'indispensable superflu*. CSE. Nîmes
- Bourrit, B. (2012). La sensibilité littéraire. *Poétique*, 171,(3), 259-275.
doi:10.3917/poeti.171.0259.
- C. Brunner, S Fabre, J-P Kerloc'h. (1986). *Et l'oral alors?*. CINRP. Nathan
- C. Burdet et S. Guillemin. Les cercles de lectures : un dispositif favorisant la gestion de la compréhension et l'autonomie du lecteur. Repéré à
https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/483/2013_1_Burdet-Guillemin.pdf
- Dufour-Cowalska Gabrielle. (1996). *L'art et la sensibilité: de Kant à Michel Henry*. VRIN
- É. Falardeau, F. Guay, P. Valois, M.A. Audet, F. Fortin. Je réagis à un texte. CRIFPE, Université Laval. Repéré sur
https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__8763136891db__Je_reagis_a_un_texte.pdf
- J-N. Foulin, S. Mouchon. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Nathan Université
- F. François. (1993). *Pratiques de l'oral*. Nathan Pédagogie
- J. Giasson. (2000). *La compréhension en lecture*. De Boeck
- J. Giasson. (2014). *Les textes littéraires à l'école*. De Boeck
- V. Goetz. (2010). *De l'oral à l'écrit : caractéristiques, transcriptions et interprétations du discours oral* (mémoire de dnsep, ésad Amiens). Repéré à http://www.pentagon.fr/diplomes/De-l-oral-a-l-ecrit_Vanessa-Goetz_2010.pdf
- J. Gourévitch. (1969). *Les enfants et la poésie*. Editions de l'école
- Hennion, A. (2004). Une sociologie des attachements: D'une sociologie de la culture à une pragmatique de l'amateur. *Sociétés*, no 85,(3), 9-24. doi:10.3917/soc.085.0009.
- G. Jean. (1999). *La lecture à haute voix*. Edition de l'atelier, édition ouvrière
- G. Jean. (1976). *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Casterman
- G. Jean. (1973). *Le livre d'or des poètes*. Seghers
- G. Jean (1980). *Les cahiers de la poésie I- Lectures de la poésie*. Editions Saint-Germain-Des-Prés
- G. Jean. (1989). *À l'école de la poésie*. Retz
- G. Jean. (2003). *Nouveau trésor de la poésie pour enfant*. Le cherche midi,

- G. Jean, P. Lassalas, A. Pascot, F. Sublet. (1982). *Poésie pour tous*. INRP, Fernand Nathan
- J. Jolibert (coord.). (1992). *Former des enfants lecteurs et producteur de poème*. Hachette Education
- J. Jolibert (dir). (1994). *Former des enfants producteurs de textes*, Hachette
- P. Malrieu. (1967). *La construction de l'imaginaire*. Charles Dessart
- M. Martin, S. Martin. (1997). *Les poèmes à l'école*. Bertrand Lacoste
- J.-F. Massol et B. Milcent. (2008). Acte du colloque « Le texte du lecteur ». Communication présenté à Toulouse,
- L. Millogo. Peut-on définir la poésie ?. Université de Ouagadougou
- P. Perrenoud. Pour ou contre la gravitation universelle ? Le constructivisme n'est ni un dogme, ni une mode. In *Résonances*, n° 3, novembre 2003, pp. 7-9.
- B Rimé et K scherer. (1989). *Les émotions*. Delachaux et Niestlé. Paris
- G. Rodari. (1997). *Grammaire de l'imagination*. Rue Du Monde
- E.Serge (2004). Pourquoi et Comment Introduire la Poésie à l'école ?. *Dialogues et Cultures*. No : 49, pp.-113-120.
<http://www.stephanebataillon.com/wp-content/uploads/2011/01/erard.pdf>,02 Novembre 2012.
- Y. Stalloni. (2000). *Les genres littéraires*. Nathan Université
- C. Tauveron. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école. In *Repère* n° 19. INRP
- S. Terwagne, S. Vanhulle, A. Lafontaine. (2006). *Les cercles de lecture : interagir ensemble pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. De Boeck
- Valentin Virginie. (31 mai 2017). Emotion esthétique. *Publictionnaire. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics*. Repéré à <http://publictionnaire.huma-num.fr/notice/emotion-esthetique/>.
- A. Vibert. (2012). *Expliquer un texte littéraire : ce que la recherche en didactique de la littérature peut apporter au renouvellement et à la diversification des pratiques*. IGEN ; AC Clermont

6. Annexes

1- Paramètres musicaux d'un texte :

Nous avons tirés ces paramètres sonores du mémoire de V. Goetz (2010).

Les paramètres musicaux du son :

- sa hauteur (un son grave / aigu)
- sa durée (un son court / long)
 - Rythme / pauses / respirations
 - Vitesse / débit
- son volume, son intensité (un son doux / fort)
- son timbre : tout ce qui fait qu'un son produit à la même hauteur, de même durée, avec la même intensité, ne ressemble pas à un autre. / timbre d'attaque et ton montant / stagnant / descendant.

Modes (divers utilisations et combinaisons des paramètres du son) :

- Lecture individuelle / collective
- Modulation / linéarité / accentuation (respect ou non de l'accent tonique).
- Articuler / marmonner : combinaison prosodique entre intonation, vitesse et accentuation.

2- Photographies des récitations témoins pré-expérience



3- Transcriptions et tableaux d'analyse des transcriptions

Transcription 1 : « la journée du paresseux » - Robert Vigneau

Tableau d'analyse des paramètres sonores d'oralisation d'un texte utilisés.

	Hauteur	Durée	Timbre	Volume	Indiv./coll	Modulation	Articulation
D2	-	Lent	X	Bas/ Fort	Col. + alternance	Haché	o
N2	-	Lent	X	Bas/ Fort	Col.+ alternance	Haché	-
A	-	Lent	X	Bas/ Fort	Col. + alternance	Haché	-

X : absence

- : peu présente

o : forte présence

Transcription des interactions post-diction.

Rappel commun des consignes et des paramètres sonores utilisables.		
Temps de débat de groupe sur une diction commune et entraînement.		
Diction collective du groupe d'élève.		
1	Maître	Alors O Qu'est-ce que vous avez utilisé comme paramètres O qu'on avait vu O qu'est-ce que vous avez utilisé comme codage qu'on avait vu O et pourquoi ? OO je vous écoute OOO D2 je t'écoute
2	D2	Euh O on a fait tout bas OO euh
3	Maître	Tout bas O pourquoi ça ?
4	D2	Euh OO parce que O il baille OO il est pas très réveillé
5	Maître	Oui O tout bas parce qu'il est à moitié endormi OO Oui O A
7	A	Ba parce que quand on est endormi nous on parle tout bas OO dans la phrase on est à moitié endormi
8	Maître	Ok O vous avez utilisé un autre paramètre les garçons ?
9	D2	Euh O oui O tout fort
10	Maître	Pourquoi ça ? pourquoi tout fort ?
11	A	Parce que O il se lève /.../ dans la phrase

12	Maître	Donc quand on est endormi on parle tout bas et quand on se lève on parle tout fort ?
13	N	Oui
14	Maître	Ok O très bien OO Il y a des questions que vous voulez leur poser ou pas sur leur diction ? [<i>adressé à la classe</i>] OO M ?
15	E 1	Aussi O on O on O Un moment donné euh O aussi N2 il a dit deux phrases
16	D2	A aussi il en a dit et moi aussi j'en ai dit
17	N	Et moi aussi j'en ai dit
18	E 1	Non mais deux phrases O d'affilées
19	Maître	Donc ils ont essayé de varier un petit peu les façons de dire le poème OO c'était voulu ça ou pas ? [<i>adressé au groupe dicteur</i>]
20	N2	Non
21	D2	si
22	A	Non mais on a voulu faire comme ça O au début on a pensé à ça
23	E 2	On peut pas en faire passer un dernier ?
24	Maître	Si mais pour l'instant est-ce qu'il y a encore une autre question pour eux ? OO C ?
25	E 3	Euh O non
26	Maître	Merci les garçons

Tableau d'analyse des éléments sensibles présents dans les interactions. Sont indiquées les répliques où apparaissent les contenus sensibles.

	Concrétisation imageante et auditive	Transfert sensible en lien avec son vécu	Réaction axiologique	Cohérence mimétique	Jugement esthétique	Ressenti corporel	Emotion
D2	4	4		4			
N2	13	13		13			
A	7, 11	7, 11		7, 11			
Classe							

Transcription 2 « la journée du paresseux » - Robert Vigneau

Tableau d'analyse des paramètres sonores d'oralisation d'un texte utilisés.

	Hauteur	Durée	Timbre	Volume	Indiv./coll	Modulation	Articulation
A2	-	Rap/lent en alternance	Robot	Bas/fort	Coll. sync	X	O
E	-	Rap/lent en alternance	Robot	Bas/fort	Coll. sync	X	O
L	-	Rap/lent en alternance	Robot	Bas/fort	Coll. sync	X	O

X : absence

- : peu présente

o : forte présence

Transcription des interactions post-diction.

Rappel commun des consignes et des paramètres sonores utilisables.		
Temps de débat de groupe sur une diction commune et entraînement.		
Diction collective du groupe d'élève		
1	Maître	Alors OO les filles vous allez donc nous dire quels paramètres vous avez utilisé et vous allez essayer de nous dire pourquoi O A2
2	A2	Alors euh on a utilisé O au début on a utilisé rapide après robot O lent etc. etc. on a à chaque fois fait ça parce qu'on trouvait que ça allait bien ensemble et puis que y'en a une qui a proposé le robot, E elle a proposé le robot L elle a proposé rapide et moi j'ai proposé lent
3	Maître	Donc sur tous les vers vous avez essayé de faire des cycles rapide, robot et lent O à chaque fois O par ce que vous pensiez donc que ça allait bien ensemble ?
4	A2	oui
5	E	oui
6	Maître	D'accord est-ce qu'il y a d'autres raison ? enfin comment ça, ça va bien ensemble ?
7	E	Ba euh quand on l'a quand O quand on s'entraînait là-bas O Ba on trouvait que ça allait bien ensemble
8	Maître	C'était joli à l'oreille tu veux dire ? O c'était joli quand on écoutait ?
9	E	Oui
10	Maître	D'accord
11	E	Enfin on a chacune choisi quelque chose O fin au début on pensait pas que ça allait faire ça puis on a chacune choisi un paramètre et après ça OO
12	Maître	D'accord est-ce O est-ce que vous les avait choisi par rapport au texte O ou pas ?
13	A 2	Non
14	E	Pas trop non
15	Maître	D'accord

16	A2	Non mais après on a su c'était pas fait exprès mais on a su O pour « foncer plus vite au lit » ba on l'a dit rapide mais on avait pas fait exprès
17	Maître	D'accord donc c'est après où vous vous êtes dit O ah ba ça tombe bien on a fait rapide sur quand ils font foncent au lit du coup ça correspond O d'accord O mais c'était pas fait exprès à la base O deux questions OO E1 ?
18	E1	Euh j'ai adoré mais c'est que ya des fois O ya des fois elles étaient pas trop ensembles et après elles sont revenues O ensemble
19	Maître	D'accord et pourquoi t'as adoré ?
20	E1	Ba parce que c'était /.../ j'aimais bien quand elles ont fait le robot O quand elles étaient rapides parce qu'elles ont été lente euh
21	Maître	T'as bien aimé les paramètres qu'elles ont utilisés OO M
22	E2	Moi j'ai pas beaucoup entendu Lanna
23	E3	Oui moi aussi
24	E4	Moi aussi
25	E5	Si moi
26	Maître	D'accord O alors vous vous rappelez ce qu'on a dit hein O quand on va déclamer de la poésie il faut aussi O parler fort O parler distinctement pour que les autres puissent comprendre ce qu'on va dire

Tableau d'analyse des éléments sensibles présents dans les interactions. Sont indiquées les répliques où apparaissent les contenus sensibles.

	Concrétisation imageante et auditive	Transfert sensible en lien avec son vécu	Réaction axiologique	Cohérence mimétique	Jugement esthétique	Ressenti corporel	Emotion
E					7	9	
L							
A2	16		16	16	2		
Classe (E2 à E5)					18, 20		

Transcription 3 « la journée du paresseux » - Robert Vigneau

Tableau d'analyse des paramètres sonores d'oralisation d'un texte utilisés.

	Hauteur	Durée	Timbre	Volume	Indiv./coll	Modulation	Articulation
D	Aigue : moyenne	Rapide	Robot	X	Coll. Alt et sync	X	O
M	Aigue : grave	lent	Bébé et colère	X	Coll. Alt et sync	X	O
N	Aigu / moyenne	X	Petite voie de souris	X	Coll. Alt et sync	X	O

X : absence

- : peu présente

o : forte présence

Transcription des interactions post-diction.

Rappel commun des consignes et des paramètres sonores utilisables.		
Temps de débat de groupe sur une diction commune et entraînement.		
Diction collective du groupe d'élève.		
1	Maître	Alors on vous écoute O qu'est-ce que vous pouvez nous dire sur la façon dont vous allez lu le poème ?
2	M	ba c'est qu'en fait moi au départ par exemple j'ai commencé ensuite on fait D O au départ je voulais faire ba moi j'ai marqué mes initiales j'ai marqué moi et lentement et aigu OO et ensuite c'est à D et ensuite à N après à moi et ensuite à la fin O à la fin ça fait ça aussi OO à la fin on fait tous ensemble
3	Maître	D'accord O donc ça c'est sur l'ordre de passage, au niveau des paramètres du son qu'on a vus O haut, bas fort pas fort les différentes voix qu'est-ce que vous avez fait et pourquoi vous l'avez fait comme ça
4	D	Ba moi j'ai fait euh lent, j'ai fait le bébé O j'ai fait euh la colère et c'est tout
5	Maître	Pourquoi ça ?
6	D	Ba parce que j'avais envie pis y'avait beaucoup de choix ... bas
7	Maître	Donc tu ne l'as pas fait par rapport au texte ?
8	M	Ba non pis après doline elle O et moi j'avais fait lent O et elle a fait vite euh le robot
9	Maître	D'accord donc en fait vous ne O vous n'avez pas travaillé la diction par rapport au texte
10	D	Ba O pas trop
11	Maître	Pas trop ou pas du tout ?
12	D	Un peu avant on a regardé si ça donnait bien mais après
13	Maître	Donc vous avez fait pour que ça donne bien ? pour que ça soit joli à l'oreille peut-être ?
14	N	Oui O moi par contre enfin la première aigue mais euh si j'avais passé un peu plus...

15	D	Moi c'était la colère grave
16	N	...de temps
17	Maître	D'accord est-ce qu'il y a des questions dans l'audience O chut O E6 ?
18	E 6	Moi j'ai trouvé que c'était bien O et les gestes et quand on ils ont dit grave lentement robot O et ba je trouvais que ça ressemblait enfin O ça allait bien à la poésie
19	Maître	Donc toi tu penses que ce qu'ils ont utilisés comme paramètres ça allait bien avec la poésie et tu as trouvé que c'était bien, t'as bien aimé parce que ça allait bien avec le texte par exemple ?
20	E 6	oui
21	Maître	D'accord O N2
22	N2	Ba OO j'ai trouvé ça O ba OO je sais pas moi
23	Maître	Si tu sais pas, réfléchis encore O Eloane
24	E 7	Moi j'ai bien aimé je sais qu'ils devaient parler aigue mais N on l'entendait pas du tout quand il a parlé aigue
25	E 8	Il a pas parlé aigue
26	Maître	D'accord donc essayez de parler fort pour que tout le monde vous entende
27	E 9	Ba c'est vrai que des fois /.../ Néo il suivait pas trop parce que OOO
28	M	D'accord mais on avait pas eu beaucoup de temps pour s'entraîner O Ma ?
29	E 10	En fait N il était un peu en retard des fois
30	Maître	Oui O E 11 ?
31	E 11	Ba moi j'ai bien aimé quand O ils faisaient chacun leur tour après tout à la fin ils ont fait tous en même temps
32	M	Ba moi j'ai eu l'idée parce que sinon je serais passé quatre fois et eux deux fois
33	Maître	D'accord donc c'était plus pour que tout le monde ait le même nombre de réplique OO est-ce qu'il y aurait pu y avoir une autre raison pour que tout le monde dise le dernier vers ?

34	M	Oui
35	Maître	E ?
36	E 12	Peut-être pour que ça fasse jolie
37	N	Et puis c'était la dernière la dernière et on a décidé que ça serait mieux
38	D	La dernière
39	Maître	Je lis la dernière phrase [<i>l'enseignant lit le dernier vers</i>] « pour foncer plus vite au lit » OO autre chose ? OO non ? merci à vous

Tableau d'analyse des éléments sensibles présents dans les interactions. Sont indiquées les répliques où apparaissent les contenus sensibles.

	Concrétisation imageante et auditive	Transfert sensible en lien avec son vécu	Réaction axiologique	Cohérence mimétique	Jugement esthétique	Ressenti corporel	Emotion
D					6, 12		
N	37	37		37	14	14	
M							
Classe (E6 à E12)	18	18		18	18, 24, 31, 36		

Transcription 4 « la journée du paresseux » - Robert Vigneau

Tableau d'analyse des paramètres sonores d'oralisation d'un texte utilisés.

	Hauteur	Durée	Timbre	Volume	Indiv./coll	Modulation	Articulation
L2	-	Rapide/ très lent	Baillage	Un peu fort est un peu bas	Coll sync	X	O
L3	-	Rapide/très lent	Baillage	Un peu fort est un peu bas	Coll sync	X	O

X : absence

- : peu présente

o : forte présence

Transcription des interactions post-diction.

Rappel commun des consignes et des paramètres sonores utilisables.		
Temps de débat de groupe sur une diction commune et entraînement.		
Diction collective du groupe d'élève.		
1	Maître	Merci 0 alors est-ce que vous avez euh 0 utilisé un codage sur votre poème ?
2	L3	Euh oui
3	L2	Oui
4	Maître	D'accord alors est-ce que vous pouvez dire aux autres le dire aux autres ce que vous avez utilisé comme codage
5	L2	Euh alors au début moi j'ai fait exprès de bailler parce qu'il se réveillait 0
6	Maître	D'accord donc t'as marqué baillage à coté il me semble hein c'est ça 0 d'accord
7	L3	Après euh 0 le deuxième j'ai 0 j'ai mis un peu rapide parce que c'était euh 0 enfin un peu rapide je sais pas 0 ça faisait ça faisait bien
8	Maître	Un peu rapide parce que ça faisait bien 00 d'accord

9	L2	Après moi j'ai mis un peu fort et rapide
10	Maître	Un peu fort et rapide pourquoi ?
11	L2	Ba parce que 0 euh je sais pas trop
12	Maître	Tu sais pas trop 0 d'accord est-ce que vous avez euh mis autre chose
13	L3	Oui après lentement parce que ça faisait bien ça fait c'est comme si on venait de venait de se réveiller
14	Maître	Donc un peu lentement parce que ça fait comme si on se réveiller 0 d'accord
15	L2	Euh après moi j'ai fait normalement 00
16	Maître	Normalement d'accord
17	L3	Et moi aussi normalement
18	Maître	Ok pour euh pour une raison particulière ou pas ?
19	L3	Oui parce que c'était la fin de l'école et on est pressé
20	Maître	Parce que c'est la fin de l'école et puis que tu es contente de rentrer chez toi ? [rire] d'accord 000 ok merci beaucoup les filles vous pouvez aller vous assoir
21	L3	On a aussi euh 0 mis euh rapide
22	Maître	Vous avez aussi mis rapide 0 pourquoi ?
23	L3	Rapide parce que 0
24	L2	parce qu'il fonçait au lit
25	Maître	Rapide parce qu'il fonce au lit à la fin 0 d'accord ok merci beaucoup 00 alors elles ont utilisés [écrit au tableau] baillage un peu rapide fort un peu lent rapide

Tableau d'analyse des éléments sensibles présents dans les interactions. Sont indiquées les répliques où apparaissent les contenus sensibles.

	Concrétisation imageante et auditive	Transfert sensible en lien avec son vécu	Réaction axiologique	Cohérence mimétique	Jugement esthétique	Ressenti corporel	Emotion
L2	5, 24	5, 24		5, 24			
L3	13, 19, 24	13, 19, 24		13, 19, 24	7		
Classe							

Transcription 5 « Berceuse chinoise » - adaptation de Claude Roy

Tableau d'analyse des paramètres sonores envisagés pour la diction.

	Hauteur	Durée	Timbre	Volume	Indiv./coll	Modulation	Articulation
D	-	- lent	Tambour / dragon	O	Coll alter et fin sync	-	-
M	-	- lent	Tambour / dragon/ mémé	O	Coll alter et fin sync	X	-
Ma	O	O	O	fort	Coll alter et fin sync	O	O

X : absence

- : peu présente

o : forte présence

Transcription des interactions pendant le débat de groupe sur la diction commune.

Relecture commune du poème et rappel des consignes.		
1	M	Alors déjà alors toi tu vas dire « Berceuse chinoise adaptée par Claude Roy » ensuite après tu fais (<i>oralisation des V1 et V2 : hachés comme un tambour</i>) ensuite moi
2	D	Attends mais déjà donc euh la j'vais faire (<i>oralisation V1</i>) la je vais faire un peu comme un tambour ok ?
3	Ma	(<i>V1 répété en imitant un battement de tambour</i>)
4	D	Euh après (<i>oralisation V2 sur modalité du tambour</i>)
5	M	Après toi tu vas faire lui et attends et lui on le fait ensemble
6	Ma	<i>chante divers vers du poème et en répète certains sur des modalités différentes</i>
7	M	Et celui-ci on le fait ensemble pas plus et donc là on fait que des guillemets partout et en fait on va marquer nos initiales compris
8	Ma	Le maître il enregistre là ?
9	D M	Oui oui
10	Ma M et D	<i>Codage des initiales élèves et débat sur le partage des vers entre les élèves</i>
11	D	Alors en deuxième moi je choisis ce que je vais faire (<i>déchiffre à voix basse le v7 puis l'oralise à haute voix : aigu et fort puis grave et bas</i>) alors je vais faire (<i>oralisation du V7 aigu et fort</i>) M, je vais faire (<i>v7 aigu et fort et chantant</i>), je vais faire (<i>v7 aigu et plus fort, pas chantant</i>) fort
12	Ma	<i>Oralisation du V7 : voix grave, hachée éraillée</i>
13	M	Ouais donc c'est bon alors moi déjà puis je vais faire (<i>oralisation v3 hauteur moyenne descendante, un peu chantant</i>) donc en gros je vais faire normal
14	D	Ouais, attends on va vite
15	M	Et puis je vais faire (<i>oralisation v4 voix normale chantante</i>) tu sais

		un peu en chanson ? je marque un peu un C pour chanson
16	D	Ouais ça va bien
17	M	Et lui ?
18	D	Là on va tous faire ensemble déjà pour commencer
19	M	Et là normal et là long en fait j'vais faire deux fois normal alors toi tu fais quoi ? bon ba là tu fais là c'est bon
20	D	Euh Ma t'as fais ton truc
21	Ma	De quoi ? ouais euh non mais non mais j'ai fait T T T
22	M	Et tu vas parler comment ? non mais c'est pas tous
23	Ma	Non (<i>en criant d'horreur face à son erreur</i>)
24	M	C'est pas tous
25	D	<i>Rire</i>
26	M	Attend j'ai une gomme
27	Ma	Mais c'est ou tous
28	M	C'est là et
29	D	Alors M du coup tous on va faire quoi
30	M	Alors on va le faire euh par exemple euh j'sais pas lentement et vite
31	D	On va faire lent vite et vu que c'est un tambour il faudrait qu'on refasse (<i>trois oralisations du v13 haché et grave comme des coup de tambour régulier +oralisation du v14 sur la même modalité et imitation du dragon sur les hou hoa hou</i>)
32	M	Non non
33	D	Ba non parce qu'en fait il lâche son feu au début du coup
34	M	Ba non on fait lent et normal lent 0 lent et vite parce qu'on sait pas dans la poésie qu'il fait ça
35	D	Lent vite moi je le comme ça
36	Ma	<i>Chante le v10</i>
37	D	Alors

38	M	Alors toi là tu vas faire euh
39	Ma	Euh moi je vais faire euh je vais faire
40	M	Tu peux faire la voix de bébé, la voix de mémé
41	Ma	Non la voix de président (<i>dernier mot dit en criant avec fierté</i>)
42	M	Donc tu marques un P pour initial de président
43	D	Tu mets PR PR
44	Ma	Non mais attends j'sais pas si j'fais président soit j'fais voiture
45	D	<i>Rire</i>
46	Ma	Non j'fais le président
47	Ma	<i>Oralisation V11 voix aigüe, fort et chantante</i>
48	M	<i>Oralisation V11 et 12 vite et chantante</i>
49	Ma	<i>Oralisation V11 fort et aigu. Il imite un président qui déclame</i>
50	D	J'adore le président
51	Ma	Président, ok (<i>Continue à déclamer le v11 en président</i>)
52	D	<i>Imite Ma en train de déclamer le V11 en imitant le président</i>
53	M	Ouais donc en gros alors bon alors euh
54	Ma	Non je vais faire chant église moi je fais église
55	D	Eglise ?
56	Ma	Eglise ça veut dire tu sais le chant d'église là comment on appelle ça (<i>imite Zadok the Priest de Handel</i>)
57	M	C'est bon alors tu commences

Tableau d'analyse des éléments sensibles présents dans les interactions. Sont indiquées les répliques où apparaissent les contenus sensibles.

	Concrétisation imageante et auditive	Transfert sensible en lien avec son vécu	Réaction axiologique	Cohérence mimétique	Jugement esthétique	Ressenti corporel	Emotion
M				34	(2)	(1)	
Ma		56			(1)	(1)	
D	2, 31, 33			33	(2)	(1)	

Transcription 6 « le cancre » de Jacques Prévert

Tableau d'analyse des paramètres sonores envisagés pour la diction.

	Hauteur	Durée	Timbre	Volume	Indiv./coll	Modulation	Articulation
D	-	Lent et rapide	Mémé/ professeur	Moyen avec pics sur mots clés	Coll alter	-	O
Ma	O	O	Professeur/ roqueur	fort	Coll alter	O	O

X : absence

- : peu présente

o : forte présence

Transcription des interactions pendant le débat de groupe sur la diction commune.

Relecture commune du poème et rappel des consignes.		
1	Ma	Ok alors nous tu vois la dernière fois on avait fait un truc c'était je sais plus trop quoi
2	D	Oui mais euh on peut faire euh bon du coup on 0 on 0 déjà pas ce stylo
3	Ma	Oui pas ce stylo rose
4	D	Alors 0 on va faire en fait alors un peu comme
5	Ma	Comme l'école en gros
6	D	Comme l'école ? Ça veut dire quoi ça ?
7	Ma	<i>(Commence à déclamer la poésie d'une voix aigüe et sur un air musicale, entraînant et rythmé)</i> euh je sais pas je connais pas toute la poésie
8	D	Avec le cœur
9	Ma	<i>(Recommence à chanter le poème en tapant dans ses mains + rire des deux)</i> ouais bon concrètement ça c'était un exemple
10	D	Mais on peut faire par exemple
11	Ma	On peut faire euh
12	D	Si tu me laisses parler je pourrais te dire ce que l'on va faire <i>(en imitant le professeur : voix lente et rythme posé qui joue sur la hauteur de voix)</i> d'accord ? bon, donc, là ? <i>(oralisation v1 et 2 avec voix descendante sur le non et montante sur le oui, montante sur ce qu'il aime et descendante sur professeur)</i> 000 du coup, là on peut faire ça.
13	Ma	Ouais genre toi tu fais
14	D	Genre toi tu fais ça
15	Ma	Non non non ah non toi tu fais ça <i>(intonation montante)</i> non mais là du coup toi tu vas faire 1, 2, 3, 4, 5 lignes tu fais, là, là y'a un D, voilà
16	D	Non moi j'fais jusque-là hein ?
17	Ma	Oulalala tu te calmes hein <i>(moitié indigné et moitié amusé)</i> c'est

		pas toi qui fait tout le travail
18	D	Mais il en reste 7 encore 0 toi t'es...
19	Ma	D'accord
20	D	Après toi tu fais ça
21	Ma	Bon, je choisis comment je dis ou pas
22	D	Ba oui, tu vas choisir mais après
		<i>Pause mise en commun des premières trouvailles</i>
23	D	alors moi je vais faire, moi je vais faire la mémé parce que c'est l'école d'autrefois moi je fais (<i>en chantant + oralisation des 5 premiers vers en mémé avec modalité montante ou descendante selon la connotation positive ou négative des vers</i>)
24	Ma	<i>Oralisation de la fin du poème sur le même mode</i>
25	D	Tu veux faire comme ça ?
26	Ma	Ouais ouais et après vas-y je fais (<i>oralisation des vers 8 à la fin du poème : voix aigüe normale très enjouées et dynamique</i>)
27	D	Alors je vais faire (<i>oralisation des vers 15 à 18 : voix normal jouant sur les hauteurs et insiste sur les mots enfants et craies de toutes les couleurs</i>)
28	Ma	C'est un peu naze ton truc hein, non tu fais un peu speed là, quand même parce que ça va, ça va
29	D	(<i>Reprend au vers 15 et oralise avec plus de dynamisme et d'entrain</i>) ouais je vais faire comme ça
30	Ma	<i>Chante des vers 15 à 18 sur l'aire d' « allumer le feu » de Johnny Hallyday</i>
31	D	Alors moi je vais faire (<i>reprend vers 15 en chantant un aire inconnu</i>) Alors mais tu vas faire comment ?
32	Ma	Ba je fais comme Johnny (<i>oralise avec voix dynamique et enjoué comme un rockeur</i>)
33	D	Moi je vais faire, là c'est pas de la poésie ce que tu fais, moi je vais faire comme ça attend, alors (<i>oralise du vers 15 à la fin: air solennel et triomphant</i>)

34	Ma	<i>Fini le poème en rockeur</i>
35	D	Alors on refait tout

Tableau d'analyse des éléments sensibles présents dans les interactions. Sont indiquées les répliques où apparaissent les contenus sensibles.

	Concrétisation imageante et auditive	Transfert sensible en lien avec son vécu	Réaction axiologique	Cohérence mimétique	Jugement esthétique	Ressenti corporel	Emotion
Ma	5, 24, 26, 28, 31	24, 26, 28	24		28	7, 9, 26, 28, 30, 31, 34	
D	12, 23, 29, 33	12, 23, 27, 29	12, 23, 33		33	29, 31	

Transcription 7 « le cancre » de Jacques Prévert

Tableau d'analyse des paramètres sonores envisagés pour la diction.

	Hauteur	Durée	Timbre	Volume	Indiv./coll	Modulation	Articulation
Z	O	Rapide/ très lent	Professeur	Un peu fort est un peu bas	Coll alter et sync sur les deux derniers vers	O	O
Ma	-	X	bébé	X	Coll alter et sync sur les deux derniers vers	X	O

X : absence

- : peu présente

o : forte présence

Transcription des interactions pendant le débat de groupe sur la diction commune.

Relecture commune du poème et rappel des consignes.		
1	Z et M	<i>Oralisation du poème à deux à analyser : « non » lent et terne, « oui » aigue et enjoué, « non au professeur » grave et descendant, à partir du questionnement et éruption très vite et narratif, énumération du v10 lent et intonation montante, « craies de toutes les couleurs » émerveillées, « tableau noir du malheur » (grave, triste effrayant), fin à deux exclamatif et enjouée</i>
2	Z	Alors nous en fait on a fait comme ça parce qu'on trouvait que déjà avec M on trouvait que au début quand j'ai dit « Le cancre - Jacques Prévert » on trouvait que ça sonnait bien que ça soit qu'une personne et si on faisait en même on trouvait en fait que ça sonnait pas trop à l'oreille
3	M	Aussi moi j'ai bien aimé parce qu'en fait on faisait un sur deux alors moi au départ j'ai fait euh j'ai fait ba j'ai fait normal j'ai dit (v1) normalement
4	Z	Euh et du coup après, moi la deuxième phrase en fait, au lieu de faire aigue parce que « il dit oui avec le cœur » (<i>insiste sur le oui</i>) c'est euh 0 j'sais pas trop pourquoi mais en tout cas j'ai trouvé qu'ça faisait une belle harmonie
5	M	Ensuite après c'était à moi, moi j'ai fait lent, moi je trouvais que c'était lent j'ai pas fait (<i>marmonne très rapidement</i>)
6	Z	Au début elle a fait un peu vite et après 0 elle a fait
7	M	Je savais pas comment faire alors je l'ai dit comme ça le 0 mais je trouve que c'est pas mal
8	Z	Elle a dit « oui à ce qu'il aime » (<i>lent et insiste sur oui</i>) elle a fait ça après moi en fait j'ai voulu faire quand il dit « non au professeur » j'ai voulu le faire grave parce qu'un professeur c'est pas (<i>Oralisation du v4 imite une voix aigüe, fluette et maniérée</i>) donc j'ai voulu dire « non au professeur » (<i>grosse voix solennelle, exclamative, autoritaire et lente</i>) et voilà
9	M	Et ba ensuite c'était à moi et ba j'ai hésité « il est debout » ba c'est facile alors j'ai dit normal du coup enfin
10	Z	Et moi quand j'ai dit « on le questionne » (<i>bruit incompréhensible de lecture rapide</i>) euh voilà quatre lignes j'ai dit et en fait

11	M	Au départ elle avait prévu de faire lent mais elle a fait vite
12	Z	Ouais parce que pfff comme quatre lignes lent ça aurait fait (<i>Oralise « on le questionne » au ralenti</i>)
13	M	Non moi j'ai fait comme ça t'aurais pu faire (<i>oralisation du v6 voix à vitesse modérée</i>)
14	Z	En fait euh en fait euh du coup du coup j'ai fait super vite
15	M	Alors ensuite moi j'ai fait normalement j'ai fait (<i>oralisation des v9,10,11,12</i>) ça je l'ai fait normalement
16	Z	Et après moi à la fin en fait j'ai fait euh j'ai voulu faire émerveillé parce que quand on dit « avec les craies de toutes les couleurs » en fait on est vraiment très émerveillé on est vraiment (<i>rire</i>) super émerveillé (<i>d'une voix aigüe et très enthousiaste</i>) et du coup ba et après on a voulu faire toutes les euh
17	M	Ba du coup et ensuite moi je l'ai fait bébé parce que aigu j'avais du mal à le faire alors j'ai fait bébé (<i>incompréhensible</i>) ensuite on fait tout ensemble et
18	Z	On trouvait que ça faisait une bonne
19	M	On trouvait que pour être bien ensemble Z elle a fait 1, 2, 3 euh elle a mis sur ses doigts elle a fait 1, 2, 3 après on a commencé « il dessine le visage du bonheur » et après c'était fini
20	Z	Et on s'est cassé
21	M	C'était très bien moi j'ai adoré
22	Z	Je trouve que la poésie elle était surtout belle à entendre en fait nous on a pas trop bon voilà canalisé sur le fait que ça soit dans le thème de la poésie nous on a plutôt que ça soit jolie à entendre à l'oreille parce que je sais pas trop pourquoi on a fait ça
23	M	Moi j'aime bien parce que on a fait au départ on je savais pas tellement quoi faire donc en gros elle a commencé on a fait à peu près tout le monde fait à peu près ça mais nous parce que et ensuite on avait on voulait pas faire on a fait par exemple ensuite 5 lignes ou on inversait c'était moi ensuite Z moi Z moi Z et ensuite on a fait Z elle l'a fait elle a fait 4 lignes ensuite moi j'en ai fait 5 ensuite elle a fait une autre et ensuite c'était à moi et après c'était , nous deux parce qu'on avait envie de finir ensemble

24	Z	Et du coup moi j'ai vraiment bien aimé et je trouve que cette poésie elle est très bien
25	M	Et moi j'aimerais bien en fait euh (<i>chuchote</i>) et moi j'aime bien cette poésie elle est très bien elle est très très bien euh et donc moi j'ai bien aimé au départ on savait pas tellement quoi faire euh ba après Z a dit son idée et après j'ai proposé la mienne et puis après ba voilà on a trouvé comme ça et c'était très bien pour nous et donc euh on a fini et dès qu'on a trouvé tous nos trucs c'était bien
26	Z	Et du coup vraiment la poésie c'était vraiment bien je trouve qu'elle est bien et du coup voilà c'était bien et je trouve que quand on la dit on était bien coordonné et voilà pourquoi on a fait comme ça et voilà
27	M	Ensuite comme j'ai dit au départ Z elle a dit normal ensuite elle a proposé son idée ensuite moi j'ai dit que comme la dernière fois dans mon autre groupe c'était Ma et après D et moi en même temps j'ai proposé mon idée mais on l'a pas choisie sinon ça aurait fait trop long
28	Z	000 Y'a des professionnels qui vont l'entendre (<i>en chuchotant à sa camarade</i>) Voilà pourquoi on l'a fait euh c'est parce qu'on trouvait que ça sonnait bien à l'oreille c'était pas forcément en rapport avec la poésie mais à l'entente à l'oreille
29	M	A l'oreille c'était vraiment très bien à entendre mais on a essayé de dire lent ou vite ou normal aux passages comme « on dit oui » ou « on dit non » selon comme l'émotion et ensuite j'aimerais bien la réciter, on peut la réciter ou pas ?
30	Z	aller récite, récite la poésie ! 3, 2, 1 (<i>en chuchotant</i>)
31	M et Z	<i>Oralisation : lent sur « non », extatique sur « oui », « non au professeur » très grave et autoritaire, très rapide sur les vers 7, 8, 9 et 10, énumération (vers 10 à 14) lente avec un rythme qui s'accélère et intonation montante, émerveillement sur les « craies de toutes les couleurs », « tableau noir du malheur » avec diction effrayante, « il dessine le visage du bonheur » à deux joyeux, exclamatif et très enthousiaste.</i>
32	M	Alors moi j'ai bien aimé la réciter deux fois
33	Z	La fin la fin surtout la dernière fois c'était oohh (<i>admiratif et émerveillée par sa propre diction</i>)

34	M	Et moi au départ quand j'ai dit (<i>oralisation de vers 10, 11, 12, 13, 14</i>) j'ai un peu monté le ton parce que moi je trouvais que ça sonnait bien à l'oreille
35	Z	Euh ba ba alors on a plus rien à vous dire donc au revoir
36	M	Moi j'ai bien aimé la deuxième fois parce qu'on l'a pas dit comme la première fois

Tableau d'analyse des éléments sensibles présents dans les interactions. Sont indiquées les répliques où apparaissent les contenus sensibles.

	Concrétisation imageante et auditive	Transfert sensible en lien avec son vécu	Réaction axiologique	Cohérence mimétique	Jugement esthétique	Ressenti corporel	Emotion
M	29, récitation	29 récitation	-	29 récitation	2, 3, 7, 13, 19, 21, 23, 25, 27, 34	13	29
Z	4,8, 16 récitation	4, 8, 16 récitation		8, 16 récitation	2, 4, 8, 12, 18, 20, 22, 24, 26, 28, 33	12, 33	16

Symboles de transcriptions :

M : maître

E : élève

O : Une pause brève.

OO : Une pause moyenne.

OOO : Une pause longue.

/.../ : passage incompréhensible

[italique] : didascalie

4- Œuvres iconographiques support de l'activité de verbalisation.



Œuvre support 1 du poème *le cancre* de Jacques Prévert



Kandinsky – Arch and oil painting



Kandinsky – Vers le soleil et la mer

5- Textes poétiques étudiés

Points de chute – Corine Albaut

Texte proposé lors de la récitation 0. Il a été choisi pour son thème simple et ses rimes.

Voyons, se dit la sorcière
En descendant vers la terre,
Si j’atterris sur un clocher,
Je vais me piquer les pieds.
Si j’atterris dans un trou,
Je vais me casser le cou.
Si j’atterris dans la rivière,
Je vais mouiller mon derrière.
Je crois, se dit la sorcière,
Qu’il vaut mieux rester en l’air !

La journée du paresseux – Robert Vigneau

Texte choisi pour son thème propice à induire l’utilisation de paramètres sonores. Le thème est également familier des élèves.

Le matin, si grand je bâille
Qu’on me voit jusqu’aux entrailles.
Le haricot du midi
Pour la sieste m’assoupit.
Après quoi, hé ! je somnole
Jusqu’à la fin de l’école.
Puis à la maison je rentre,
Je m’attable et me remplis
A toute allure le ventre
Pour foncer plus vite au lit.

Berceuse chinoise – Adaptée par Claude Roy

Texte choisi car propice à induire l’utilisation de paramètres sonores. Le thème de la famille et du repas est également familier des élèves. De plus, les interactions du poème peuvent amener à des mises en voix intéressantes.

Toung toung toung fait le tambour rouge
Hou hoa hou fait le dragon vert.

Petit poulet blanc, Second Petit Frère,
Mange ta bouillie sans faire de manières.

Le petit chat noir porte des gants blancs
On le nomme « Charbon trempé dans la neige ».

Petit canard bleu, Second Petit Frère,
Avale tes nouilles jusqu'à la dernière.

Le petit chat blanc a deux grands yeux verts,
On le nomme « Jade-Incrustée-d'Or-Pur ».

Petit pot de thé, Second Petit Frère
Mange le bon riz si tu veux me plaire.

Toung toung toung fait le tambour bleu,
Hou hoa hou fait le dragon noir.

Le cancre – Jacques Prévert

Texte choisi pour son thème porche de l'environnement des élèves.

Il dit non avec la tête
mais il dit oui avec le coeur
il dit oui à ce qu'il aime
il dit non au professeur
il est debout
on le questionne
et tous les problèmes sont posés
soudain le fou rire le prend
et il efface tout
les chiffres et les mots
les dates et les noms
les phrases et les pièges
et malgré les menaces du maître
sous les huées des enfants prodiges
avec les craies de toutes les couleurs
sur le tableau noir du malheur
il dessine le visage du bonheur.

Quatre textes au choix

Sieste - Georges Jean

Texte choisi pour son thème porche de l'environnement des élèves.

Le chat suit son ombre
A pas de velours.

Des oiseaux sans nombres
Là-haut, font des tours.

Le chien ouvre un œil
Et dort sur le seuil.

Je suis allongé,
Mon livre est tombé.

Les guêpes ronronnent,
Les bourdons bourdonnent.

Je dors à moitié,
Et rêve en entier.

Et le clocher sonne,
L'heure de l'été,
Pour l'éternité

J'aime et je déteste – Georges Jean

Texte choisi pour son thème porche de l'environnement des élèves.

J'aime la télé.
J'aime les BD.
J'aime mes copains.
J'aime les bouquins.
J'aime mes parents,
Pépé et mémé,
Mon chat et le vent.
Lucky Luke, les fées...

Mais je déteste oh je déteste
Quoi ?
Devinez...

Je déteste avoir du sable
entre les doigts de pieds
En rentrant de la plage

L'été...

Berceuse Pygmée - transcription de H. Pepper

Texte choisi pour ses consonances. Les élèves prennent beaucoup de plaisir à jouer avec la langue. Le ressenti corporel est quelque chose d'important pour les élèves qui ont choisi majoritairement ce poème.

A dindo	Bébé
Ngonzilé	Ecoute
Dindo a kanga é	Bébé-chenille
Ngonzilé	Ecoute

A dindo	Bébé
Ngonzilé	Ecoute
Dindo a Mboyo	Bébé à Mboyo
Dgonzilé	Ecoute.

A l'école aux quatre vents - Georges Jean

Texte choisi pour son thème porche de l'environnement des élèves.

A l'école aux quatre vents,
Tu ne vois pas passer le temps.

Quand souffle le vent du Nord,
Il fait froid et tu t'endors.

Quand souffle le vent du sud,
Ton cœur n'est pas à l'étude.

Quand arrive le vent d'Est,
Tu t'appliques, je l'atteste.

Mais quand vient le vent d'Ouest,
Tu files pour le Far West.

Les Indiens et Lucky Luke,
Dans la prairie, te reluquent.

A l'école aux quatre vents,
On reste de temps en temps.

Quand la feuille est immobile
Et les nuages, tranquilles.

C'est alors que l'on apprend,
Hélas, à devenir grands !

6- Représentation iconographique des poèmes



E2



E3



E4



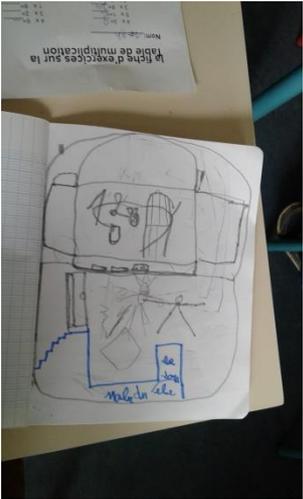
E5



E7



E8



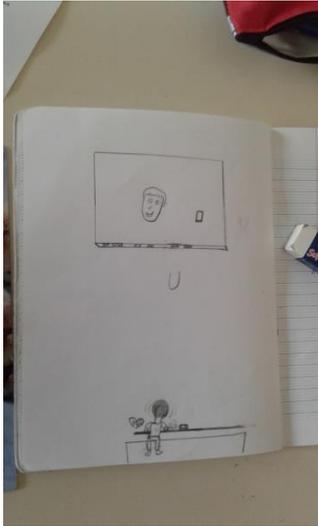
E11



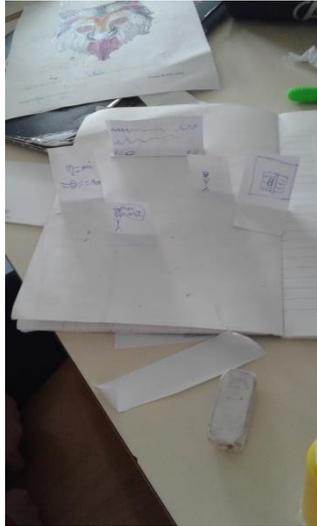
E12



E15



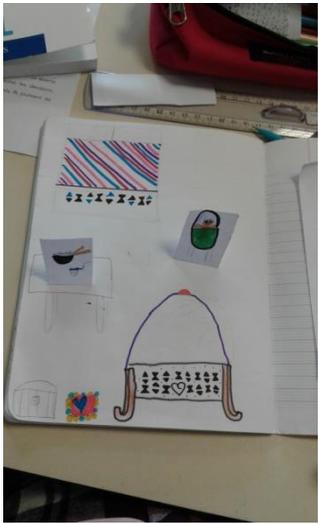
E16



E17



E19



E26



E27



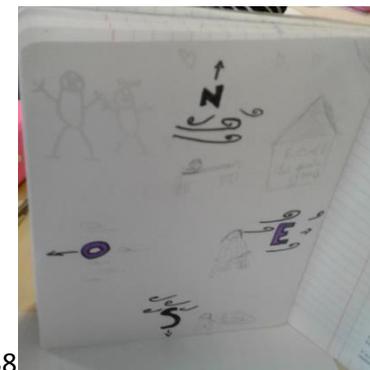
E28



E29



E31



E38



E40



E41

7- Tableau détaillé du degré de présence sensible lors des interactions.

Tableau A : Paramètres sonores utilisés

Pour chaque récitation (colonne 0 à 7), Il s'agit de noter la présence ou l'absence d'un des paramètres sonore du texte (ligne 2 à 7). **Par exemple : lors de la récitation 2, le paramètre « durée » a été peu présent durant la récitation.** En rouge sont indiquées les récitations des élèves « étude de cas ».

Récitation	0	1	2	3	4	5	6	7
Hauteur	-	-	-	O	-	-O	-O	-O
Durée	X	-	O	-	O	O	O	-
Timbre	X	X	-	O	-	O	O	O
Volume	X	-	-	X	-	O	O	-
Modulation	-	-	X	X	X	-	O	-
Articulation	O	-	O	O	O	-	O	O

X : absence - : peu présente o : forte présence

Tableau B : Contenus sensibles des interactions autour de la diction

Pour chaque récitation (colonne 0 à 7) est indiqué le nombre d'éléments sensibles verbalisés (ligne 2 à 9). Par exemple : lors de l'interaction 2, il y eu 4 verbalisations d'un jugement esthétique.

La dernière ligne indique l'aspect quantitatif des évocations sensibles dans chacune des récitations.

Par exemple : lors de l'interaction 2, il y a 8 verbalisations à caractère sensible.

La dernière colonne indique l'aspect qualitatif de l'ensemble des récitations. Par exemple : Sur l'ensemble des interactions, il y a eu 5 verbalisations de réaction axiologique.

Récitation	0	1	2	3	4	5	6	7	Total
Concrétisation	X	4	1	2	5	3	9	4	28
Transfert	X	4	0	2	5	1	7	4	23
Réaction axiologique	X	0	1	0	0	0	4	0	5
Cohérence mimétique	X	4	1	2	5	2	0	3	17
Jugement esthétique	X	0	4	7	1	5	2	21	40
Ressenti corporel	X	0	1	1	0	3	9	3	17
Emotion	X	0	0	0	0	0	0	2	2
Total	X	12	8	14	16	14	31	37	132

8- Tableaux d'analyse détaillée des études de cas

Tableau C: Récitation témoin pré-expérience Point de chute – Corine Albaut

Pour chaque récitation d'élève (ligne 2 à 4), il s'agit de noter la présence ou l'absence d'un des paramètres sonore du texte (colonne 2 à 8). Par exemple : lors de la récitation de l'élève M, le paramètre « durée » a été absent de la récitation

	Hauteur	Durée	Timbre	Volume	Indiv./coll	Modulation	Articulation
D	-	X	X	X	Indiv	-	O
M	-	X	X	X	Indiv	-	O
Ma	-	X	X	X	Indiv	-	O

X : absence

- : peu présente

o : forte présence

Tableau E : Evolution de l'utilisation des paramètres sonores entre les différentes récitations.

Chaque colonne correspond à un des paramètres sonores en jeu dans la diction. Chaque ligne correspond à un élève. Apparaissent en jaune les cases correspondants à la première récitation, en orange la deuxième récitation et en rouge la troisième récitation. **Par exemple : lors de la deuxième récitation de l'élève M, le paramètre durée était très présent.**

	Hauteur			Durée			Timbre			Volume			Modulation			Articulation		
D	o	-	-	-	o	o	-	o	o	x	o	-	x	-	-	o	-	o
M	o	-	-	-	o	x	o	o	-	x	o	x	x	x	x	o	-	o
Ma	o	o		o	o		o	o		-	-		o	o		o	o	

X : absence - : peu présente o : forte présence

Tableau F : Evolution du nombre de répliques à caractères sensible entre les différentes interactions.

Chaque colonne correspond à un des critères de la sensibilité littéraire en jeu dans les interactions autour de la diction. Chaque ligne correspond à un élève. Apparaissent en jaune les cases correspondants à la première interaction, en orange la deuxième interaction et en rouge la troisième interaction. **Par exemple : lors de la deuxième interaction de l'élève M, il y a eu 0 transfert sensible verbalisé.**

	Concrétisation			Transferts			Réaction axiologique			Cohérence mimétique			Jugement esthétique			Ressenti corporel			Emotion		
D	0	3	4	0	0	4	0	0	3	0	1	0	2	5	1	0	1	2	0	0	0
M	0	0	2	0	0	2	0	0	0	0	1	2	0	5	10	0	1	1	0	0	1
Ma	0	5		1	3		0	1		0	0		5	1		1	7		0	0	