

Métis pédagogique et figures du maître en classe de sixième

Par Olympe Soresi

Sous la direction de Madame Rosine Galluzo-Dafflon

**Master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de le Formation
Enseignement Second Degré**

Années 2012/ 2014

Rhétorique

(...) On peut leur dire : donnez tout au moins *la parole* à la minorité de vous-mêmes. Soyez poètes. Ils répondront : mais c'est là surtout, c'est là encore que je sens les autres en moi-même, lorsque je cherche à m'exprimer je n'y parviens pas. Les paroles sont toutes faites et s'expriment : elles ne m'expriment point. Là encore j'étouffe.

C'est alors qu'enseigner l'art de *résister aux paroles* devient utile, l'art de ne dire que ce que l'on veut dire, l'art de les violenter et de les soumettre. Somme toute fonder une rhétorique, ou plutôt apprendre à chacun l'art de fonder sa propre rhétorique, est une oeuvre de salut public. (...)

Francis Ponge , 1929-1930, Le parti pris des choses, 1942

Résumé

Mon travail de recherche est axé autour de deux thèmes : la metis pédagogique et la figure du maître. Cette dernière notion s'est imposée en première, suite à la lecture de différents textes (*L'Emile* de Rousseau, *Gargantua* de Rabelais,...) et du visionnage de certaines œuvres cinématographiques portant sur l'éducation. Je souhaitais, en effet, étudier la représentation du maître en littérature ainsi qu'au cinéma. Cependant, la lecture de texte critique m'a orienté vers une autre notion et notamment celle de metis pédagogique. Ces deux projets loin de s'exclure l'une et l'autre, peuvent, au contraire s'allier pour modifier certaines représentations d'élèves, concernant par exemple la figure du maître ou bien un objet d'étude. J'ai donc tenté dans ce mémoire d'user de la metis pédagogique en didactique pour modifier les représentations d'élèves de sixième sur la figure du maître. J'ai pour cela mis en place des pièges pédagogiques à travers une séquence portant sur la poésie.

Remerciements

Je tiens à remercier Guerlic Boigné pour son soutien ainsi que mes condisciples, Justine Juret et Caroline Michaud. De plus, je remercie le reste de mes amis et ma famille ainsi que Madame Rosine Galluzo-Dafflon qui a dirigé la rédaction de ce mémoire. Enfin, je tiens à remercier la classe de sixième dans laquelle j'ai mené mes recherches.

Sommaire

<i>Préambule</i> ,.....	page 7
I. <u>La figure du maître : des représentations des élèves aux propositions des auteurs.</u>	
1. 1 La représentation des élèves ,.....	page 11
1. 2 La figure du maître au cinéma	page 12
1. 2. 1 <i>Le médecin-enseignant dans L'Enfant sauvage de François Truffaut</i>	page 12
1. 2. 2 <i>La figure d'un maître atypique dans Le Cercle des poètes disparus de Peter Weir</i>	page 14
1. 3 La figure du maître dans les oeuvres littéraires	page 15
1. 3. 1 <i>Le gouverneur dans L'Emile de Rousseau</i> ,.....	page 15
1. 3. 2 <i>Le pédagogue et le précepteur chez Rabelais et Montaigne</i> ,.....	page 17
II. <u>Du "gouverneur" de Montaigne à celui de Rousseau</u>	
2. 1 Un gouverneur à la tête " bien faite plutôt que bien pleine "	page 20
2. 2 Deux visions de L'Emile :	page 22
2. 2.1 " <i>Le paradoxe de l'enseignant</i> " de Michel Soetard,.....	page 22
2. 2.2 " <i>La mètis pédagogique</i> " de Michel Fabre,.....	page 22
2. 3 Le sens du problème, selon Michel Fabre ,	page 24
III. <u>tristesse, rimes, amour, vers, douces paroles, strophes,... : Une séquence didactique pour modifier ces représentations</u>	
3. 1 Les représentations des élèves sur la poésie	page 27
3. 2 La séquence didactique	page 28
3. 3 Les représentations des élèves suite à la séquence didactique	page 32
<i>Conclusion</i>	page 35
<i>Bibliographie</i>	page 36
<i>Filmographie</i>	page 37
<i>Annexes</i>	page 38

Préambule

Pour ce travail de recherche mon attention s'est tout d'abord porté sur le cinéma. Ce dernier au même titre que la littérature est pour moi une source d'intérêt et de plaisir. Je cherchais à travers ce mémoire à mêler plaisir et recherche. En effet, il me tenait à cœur de manier un matériau qui me plaît et que j'affectionne tout particulièrement. De plus, selon moi, le cinéma est un art qui se renouvelle sans cesse, des films ne cessent de sortir en salles. Ainsi ce dernier offrait une profusion d'oeuvres à étudier. Cependant je ne souhaitais pas m'intéresser à tout le cinéma bien sûr, mais aux œuvres concernant l'école. Ces films sont nombreux et semblent attirer un large public. En témoigne la Palme d'or attribuée au film *Entre les murs* de Laurent Cantet en 2008. J'ai pu constater cet engouement dans ma classe de sixième en ce début d'année scolaire lorsque je leur ai demandé leurs film préféré ou le dernier film vu en salle. Nombre d'élèves ont élu le film *Les Profs*, adapté de la bande dessinée de Pica et Erroc, elle aussi très appréciée par les élèves.

Ces deux films nous montrent que l'école est non seulement un sujet qui plaît au cinéma mais qui peut aussi être traité de différentes manières par ce dernier. En effet, le film de Laurent Cantet s'attache à décrire le quotidien difficile d'un professeur de banlieue. Le film *Les Profs*, 2012 quant à lui, traite sur un ton léger les mésaventures d'un mauvais élève caricatural (Boulard) et les relations qu'il entretient avec ses professeurs. Ces derniers sont eux aussi très caricaturaux et c'est sans doute ce qui plaît aux élèves. Du point de vue du synopsis les deux films semblent plutôt proches. Ce qui les différencie, ce n'est pas tant l'intrigue mais le traitement du sujet. Dans *Entre les murs*, 2008, le film est présenté comme un film réaliste à la frontière avec le documentaire : l'acteur principal étant lui-même professeur dans la vie. Le ton du film n'est pas comique, c'est un film que l'on pourrait qualifier de "film de société" car il s'attache à présenter des faits d'actualité. Le film *Les Profs*, 2012, pour sa part, est présenté sans équivoque sous le titre de "comédie". Par son sujet et son titre (le terme de "profs" et non "professeurs"), le film semble s'adresser directement au jeune public. C'est bien cette manière de présenter, de mettre en scène l'action qui me paraît intéressante dans ces deux exemples. On peut retrouver cette forme d'opposition entre le film de fiction et le documentaire. Ces deux types de films peuvent traiter du même sujet : chômage, guerre civile, biographie d'un homme politique, ... Ce qui différencie ces deux types de films, encore une fois, c'est la manière de présenter les faits. Cependant la dimension est autre dans ce cas car il ne s'agit plus d'une distinction entre registre (comédie, drame, ...) mais bien d'une opposition entre fiction et réalité. Il aurait donc été intéressant d'interroger ces différents statuts : documentaire, film de fiction puis comédie, film de société, drame, ...

En choisissant comme support le cinéma, je souhaitais étudier les différentes représentations de l'école et de ses différents acteurs : enseignants, élèves,... De plus, j'aurais aimé m'intéresser à la réception de ces films par les élèves eux-mêmes : vers quels films sont-ils attirés ? Pourquoi ? Par exemple pourquoi le film d'Abdelatif Kechiche, *L'Esquive*, est-il souvent choisi par les enseignants comme un film très intéressant à visionner en classe pour une séquence sur le théâtre, par exemple, alors que nombre d'élèves peuvent se montrer hermétiques à ce genre de cinéma. Ce qui

m'intéresse dans cet exemple c'est la représentation de chaque protagoniste : celle de l'enseignant et celle de l'élève. Au lieu de m'intéresser à la représentation de l'école au cinéma, j'aurais pu étudier le cas inverse : c'est-à-dire le cinéma à l'école. Quels films étudie-t-on en classe et pourquoi ?

Ce deuxième questionnement me semble davantage intéresser le métier. En effet, en tant que future enseignante, je souhaite joindre à mes séquences didactiques des extraits cinématographiques car je trouve que littérature et cinéma sont souvent liés et qu'ils peuvent s'expliquer l'un l'autre. Cependant on peut interroger le type de cinéma qui est proposé en classe : s'agit-il d'un cinéma dit "d'auteur" ou bien d'un cinéma plus accessible aux élèves et que l'on peut qualifier de "populaire" ? Doit-on proposer aux élèves un cinéma qui leur est familier ou au contraire un cinéma plus éloigné d'eux mais que l'on jugera plus instructif ?

Cependant ce premier projet ne répondait pas véritablement à une visée didactique. Ainsi pour apporter cette dernière à mon projet, j'ai joint à l'étude de films celle d'oeuvres littéraires portant sur l'éducation. Mon choix c'est donc porté sur trois œuvres : *L'Emile* de Rousseau, certains essais de l'œuvre de Montaigne et *Gargantua* de Rabelais. Je souhaitais confronter les différentes visions de l'éducation présentes dans ces ouvrages puis créer des parallèles entre ces œuvres littéraires et les films sélectionnés précédemment. À la lecture de *L'Emile* par exemple, il m'a semblé intéressant de rapprocher cette œuvre littéraire du film de François Truffaut, *L'Enfant sauvage*. Ces deux œuvres m'ont plus particulièrement intéressées et j'ai décidé de les placer au centre de mon questionnement. Elles posent, selon moi, des questions essentielles pour le domaine de l'éducation. Tout d'abord celle de la liberté : l'éducation libère-t-elle vraiment l'élève et a-t-on le droit d'éduquer ce dernier contre sa volonté ?

Pour inscrire ce second projet dans une visée didactique, j'ai donc choisi de bâtir une séquence didactique à partir de ces différents supports : œuvres littéraires et films. Cette séquence didactique aurait pour but d'aborder le thème de l'éducation à travers de grands textes dont le sens serait mis en lumière par des œuvres cinématographiques plus modernes. Elle tenterait aussi de produire chez l'élève une réflexion sur son propre rôle, c'est-à-dire celui d'élève. En effet, suite à mon stage en lycée l'année dernière, j'ai été frappé par la passivité de certains élèves et je me suis souvent demandé comment cette situation pédagogique "tenait", c'est-à-dire par quels "liens" les élèves les plus passifs sont-ils retenus en classe. Il me semblait donc constructif pour ma future fonction d'engager une réflexion sur la motivation de l'élève ou du moins son implication. D'où ce questionnement : comment le faire passer d'un "métier" d'élève à une "conscience" d'élève ? La "conscience d'élève" consiste, pour moi, en une attitude consciente de l'élève. Ce dernier se sent impliquer et est capable de réfléchir sur la situation : à savoir une situation d'enseignement dans laquelle il est élève. Ainsi, il est capable d'interagir dans cette situation, au lieu d'être simplement spectateur. De plus, il est en mesure de se questionner sur cette situation. Le terme "métier" est emprunté à Philippe Perrenoud, 1994. Selon ce dernier, les élèves sont devenus des "apprenants", apprendre est sa seule fonction. Il y a donc une "centration sur les apprentissages" et non sur l'élève ce qui conduit à une "dénégation du sujet". Cette théorie posée, Perrenoud s'interroge : "si l'apprenant n'apprend pas, s'il ne veut ou ne peut apprendre, quelle identité lui reste-t-il ?"

Il explique plus précisément sa théorie : "Idéalement, le métier d'élève l'invite à travailler pour apprendre. En réalité, on demande aussi aux élèves et adolescents de

travailler pour être occupés, pour rendre des textes, des exercices, des problèmes vérifiables, pour être évalués, pour contribuer au bon fonctionnement didactique, pour rassurer leurs maîtres et leurs parents. On les invite à suivre des routines et des règles qui visent parfois à optimiser les apprentissages et le développement intellectuel, mais aussi plus prosaïquement, à assurer le silence, l'ordre et la discipline, à faciliter la coexistence pacifique dans une espace clos, à garantir le respect des programmes, le bon usage des moyens, l'autorité du maître."

Pour éviter de plonger les élèves dans ce "métier d'élève" je trouvais intéressant de mettre en place une sorte de métaréflexion par le biais de la séquence didactique car on peut penser que l'étude de texte portant sur l'éducation mène à une réflexion sur la classe elle-même. Après la lecture de différents ouvrages, mon attention s'est surtout portée sur la figure du maître et ses différentes représentations. Selon les œuvres, il est tantôt précepteur, gouverneur et même médecin s'improvisant professeur. J'ai donc décidé de m'axer davantage sur la figure du maître pour cette séquence didactique, le but étant de modifier les représentations premières des élèves à ce sujet. Ainsi la séquence didactique aurait deux fonctions : amener l'élève à une métaréflexion en le confrontant à l'étude d'une situation qu'il connaît et modifier ses représentations premières au sujet de la figure du maître.

Cependant, mon affectation m'a conduite au collège en classe de sixième et non au lycée. La séquence étant initialement prévue pour des classes de Seconde ou Première, j'ai dû y renoncer car je souhaitais tout de même expérimenter ma réflexion dans ma propre classe. Je devais donc changer de moyen. Il me semblait tout de même intéressant de mettre en place une métaréflexion dès la classe de sixième. J'ai donc décidé de recueillir en premier lieu les représentations des élèves, à partir d'un questionnaire ouvert, sur la figure du maître et la notion de liberté/contrainte. Puis je tirerai de mes différentes lectures et visionnages de films des constats. Je m'attacherais à analyser différentes figures de maître dans ces diverses œuvres. Ces dernières ne seront plus soumises aux élèves dans le cadre d'une séquence didactique mais elles permettront de nourrir ma recherche. Ces deux étapes me permettront de dresser un constat, c'est-à-dire de définir comment la figure du maître est perçue non seulement par les élèves mais aussi en littérature.

Suite à cela, je me demanderai comment modifier la représentation première des élèves. Pour cela je tenterai donc de trouver des réponses dans la lecture de textes critiques, notamment les écrits de Michel Fabre. En effet, dans cette deuxième partie je compte m'appuyer en grande partie sur certains textes de cet auteur et plus particulièrement sur la notion de *métis pédagogique*. Ce qui m'amènera à construire une séquence didactique la mettant en pratique. Ce faisant je souhaite modifier la représentation des élèves. Ainsi, je fais l'hypothèse que les élèves ont une vision typée de la figure du maître. Ce dernier est perçu comme le garant de la vérité. Il ne peut se contredire ou revenir sur ses propos. Les œuvres littéraires et cinématographiques, quant à elle, présentent des figures de maître atypiques. Ainsi, pour modifier les représentations des élèves, je tenterai de trouver dans la lecture de textes critiques et littéraire des démarches pour modifier ces dernières. Ma problématique sera donc la suivante : Quelles figures du maître, les textes critiques et littéraires, présentent-elles ?

Première partie :

La figure du maître : des représentations des élèves aux propositions des auteurs

I. La figure du maître : des représentations des élèves aux propositions des auteurs

1.1 La représentation des élèves

Pour interroger les représentations des élèves, j'ai rédigé un questionnaire ouvert composé de trois questions. L'objectif de ce questionnaire était de recevoir leurs représentations de l'école et de la figure du maître.

La classe interrogée est une classe de sixième comportant vingt-cinq élèves. La classe est composée de sept garçons et de dix-huit filles. C'est une classe hétérogène avec un large écart entre les élèves les plus en difficulté et ceux plus à l'aise en classe. La classe a été interrogée lors d'une heure de français au premier trimestre de l'année scolaire 2013/2014. Seulement vingt-trois élèves ont répondu au questionnaire. Les questions¹ étant des questions ouvertes, les élèves étaient donc libres de répondre avec leurs propres mots. La première question visait à interroger le thème liberté/contrainte, le but étant de modifier la représentation première des élèves. Pour la deuxième question, je ne savais comment la formuler sans risquer de trop influencer les élèves. En effet, en employant le terme "piéger" dans ma question, j'orientais le jugement de ces derniers. J'ai donc préféré utiliser un court texte que j'ai formulé à partir de l'anecdote d'un collègue d'Histoire-géographie qui a rencontré cette situation. En faisant référence à une situation vécue par des élèves de sixième, j'espérais obtenir une meilleure compréhension de la part des élèves. A la première question posée : "Aller au collège, pour toi, c'est plutôt une liberté ou une contrainte ?", dix (soit 44% des élèves) ont répondu une contrainte, cinq (soit 22% des élèves) ont répondu à la fois une liberté et une contrainte et huit (soit 34% des élèves) d'entre eux ont répondu une liberté.

Ces réponses sont plus ou moins nuancées, selon les élèves. Ainsi, pour certains, parmi les dix élèves qui ont répondu qu'aller au collège est une contrainte, l'argument majoritaire concerne les horaires qui leur sont imposés. L'argument du réveil trop matinal revient assez souvent dans les réponses collectées. Dans le même groupe, certains élèves ont répondu au sens strict : "C'est une contrainte, on est obligé d'y aller, l'école est obligatoire². Dans cette réponse, l'élève ne semble pas formuler son propre avis mais plutôt un principe s'appuyant sur une loi. On peut distinguer un troisième type de réponse traduisant ,cette fois-ci, un sentiment personnel et peut être un malaise de la part de cette élève :" Pour moi aller au collège est une contrainte je me sens pas libre de faire des choses (...)".

Parmi le groupe ayant répondu qu'aller au collège est plutôt une liberté, on peut distinguer deux types de réponse : la première qui s'appuie sur l'idée que l'école permet de trouver un travail. Ainsi un élève répond à la première question : "C'est une liberté, pour faire un métier plus tard.", une autre élève écrit : "Je trouve que c'est une liberté car sinon on ne peut rien faire à l'avenir car on ne sait ni lire ni écrire." L'autre type de réponse est souvent formulé grâce au goût pour l'école des élèves. Effectivement, certains élèves font part d'un certain plaisir à être au collège pour être avec leurs amis, être séparés de leurs parents pendant un moment et aussi apprendre. Les réponses à la deuxième question, qui était subdivisée en trois sous-questions ("Que se passe-t-il dans

1 Le questionnaire figure en annexe 1.

2 L'orthographe des élèves a été modifiée pour plus de lisibilité.

ce texte ?", "Que penses-tu de l'attitude du professeur ?" et "A ton avis, pourquoi le professeur agit-il ainsi ?") sont parfois surprenantes. Certains élèves ont vu un piège de la part du professeur, là où le piège était absent. Pour nombre d'entre eux, le professeur a agi ainsi pour être sûr que les élèves connaissent leur cours. Ainsi, pour certains c'est une manière de s'assurer que l'élève a appris sa leçon et pour d'autre c'est même une façon d'apprendre. On trouve donc comme réponses à la seconde partie de la question deux : *Que penses-tu de l'attitude du professeur?* : "c'est une bonne façon d'apprendre", "pas très bien, mais c'est pour comprendre". Cette dernière réponse est intéressante car elle sous-entend que l'apprentissage d'une notion ou d'une leçon peut se révéler difficile mais que le but de cet apprentissage est bien d'apprendre quelque chose. Ainsi, l'élève semble avoir compris que le professeur ne veut pas piéger ses élèves simplement pour les piéger mais bien pour leur apprendre quelque chose.

Cependant, de nombreux élèves n'ont pas compris l'attitude du professeur : pour certains il s'est trompé et a oublié de rectifier son cours, pour d'autres il veut embrouiller les élèves. Parmi ce groupe d'élèves on peut lire ce type de réponse : "il dit d'apprendre quelque chose alors que c'est faux", cette même élève répond ainsi à la deuxième partie de la question "que c'est pas bien". Une autre élève répond : "Il apprend des choses et après il dit le contraire." On notera d'ailleurs que ces deux élèves n'ont pas répondu à la troisième partie de la question: *A ton avis pourquoi le professeur a-t-il agi ainsi ?*. Cette dernière partie demandait une analyse personnelle de la part des élèves. Or, il semblerait que ces élèves n'aient pas d'analyse à proposer contrairement à d'autres qui bien qu'en désaccord avec l'enseignant proposent tout de même une analyse personnelle de la situation. Pour beaucoup d'élèves donc le professeur a agi ainsi pour forcer ses élèves à apprendre la leçon. Une petite partie de la classe a compris que le professeur ne s'est pas contredit. Ainsi une élève répond à la troisième partie de la deuxième question : "Pour leur dire qu'il n'y a pas de lignes tracées sur la terre."

Ce questionnaire tend à montrer que pour l'élève le professeur est en quelque sorte le garant de la vérité et qu'il ne peut modifier ses propos. Son désir d'approfondir un point ou de la complexifier est analysé par les élèves comme une contradiction de sa part et même un manque de connaissance. Ainsi, le professeur ne peut modifier ce qu'il a dit ou écrit. Je rencontre souvent cette situation en classe, lorsque je rectifie une phrase pour remplacer un mot par un autre plus pertinent. Ce dernier est, d'ailleurs, souvent suggéré par des élèves qui souhaitent préciser davantage le bilan de l'étude d'un texte. Le reste de la classe a tendance à ne pas comprendre cette rectification, pour la plupart d'entre eux, il s'agit d'une correction et non d'un désir de précision. Le but de la séquence didactique sera, donc, de modifier ces diverses représentations.

1.2 La figure du maître au cinéma

Après le receuil des représentations des élèves, j'ai interrogé celles présentes dans les œuvres cinématographiques. Mon choix pour ces dernières s'est porté sur deux films : *L'Enfant sauvage*, (1969), de Truffaut et *Le cercle des poètes disparus*, (1989), de Peter Weir.

1.2.1 Le médecin-enseignant dans *L'Enfant sauvage* (1969) de François Truffaut

J'ai tout d'abord choisi le film de Truffaut car le personnage du maître n'est pas un

véritable enseignant mais un médecin qui décide d'éduquer un enfant sauvage. Il procède donc de manière scientifique et l'apprentissage de savoirs : lire, compter, s'accompagne de remarques psychologiques et physiologiques. L'enfant est à la fois l'élève et le patient mais aussi, en quelque sorte, le cobaye du médecin. C'est donc cette figure inédite du "médecin-enseignant" qui m'a semblé intéressante dans ce film. Par ailleurs, le statut atypique de ce personnage s'illustre par des méthodes particulières. On peut d'ailleurs se demander si ces dernières sont de vraies méthodes d'enseignement. Ainsi, le personnage du médecin-enseignant semble douter des exercices qu'il met en place, notamment pour apprendre à son élève l'alphabet. L'enfant sauvage doit positionner dans le bon ordre des lettres de bois dans la case correspondante, la lettre a dans la case a et ainsi de suite. L'objectif de cette activité est d'apprendre à Victor, l'enfant sauvage, l'alphabet. Or, le personnage du médecin-enseignant réalise que son élève a développé une technique pour réussir cet exercice : il tient les différentes lettres dans sa main, dans l'ordre alphabétique, et les lâche dans cet ordre, au-dessus des différentes cases. L'enfant est capable de réussir l'exercice sans pour autant connaître les lettres de l'alphabet. Le maître réalise alors que son élève a acquis un savoir, ce n'est pas celui qu'il attendait (la maîtrise de l'alphabet) mais l'élève l'a développer sans l'aide du maître. Ce passage du film me semble intéressant car c'est une situation qu'un enseignant peut rencontrer dans sa classe : il prépare un exercice et pense obtenir tel type de résultat pour parvenir à tel savoir.

Il a en tête un schéma préconçu qui peut à tout moment être mis à mal par ses élèves. De plus cette situation pose le problème du savoir. Quel savoir est le plus important : connaître l'alphabet par coeur ou bien développé soi-même un autre type de savoir ? La figure du maître présentée dans ce film est intéressante car elle est difficile à définir : s'agit-il d'un médecin ou d'un maître ? Le médecin a-t-il abandonné son rôle premier pour endosser celui d'enseignant ?

De plus, le personnage du médecin dans ce film se fait aussi éducateur. Il doit non seulement apprendre à Victor des savoirs mais aussi l'éduquer, ce qui rejoint parfois la fonction du gouverneur dans *L'Emile* de Rousseau, (1762). Enfin, j'ai choisi ce film car il me semble qu'il peut être mis en relation avec *L'Emile* de Rousseau. En effet, dans ces deux œuvres on trouve deux exemples de mise en œuvre de la "métis pédagogique" telle que la conçoit Michel Fabre, 2009. Le gouverneur de *L'Emile* et le personnage du médecin dans le film piègent leur élève pour leur permettre d'apprendre quelque chose. Dans *L'Enfant sauvage*, le maître piège volontairement l'élève : il lui demande d'effectuer un exercice facile, l'enfant le réussit mais le maître le punit pour susciter chez lui la révolte. En piégeant ainsi son élève, il cherche à savoir si ce dernier connaît le sentiment d'injustice. Cette méthode par l'expérience ressemble à celle prônée par Rousseau dans *L'Emile*. Ce film est donc intéressant sur trois points. Tout d'abord sur la question du piège qui m'intéresse particulièrement dans le cas de la métis pédagogique. Puis, pour le statut ambigu du personnage du maître : cherche-t-il à instruire ou à guérir Victor ? Enfin, on retrouve dans ce film, comme dans l'œuvre de Rousseau, le thème de la Nature. Rousseau dans *L'Emile*, fait l'éloge de la nature. Selon lui, il ne faut pas interrompre le cours de cette dernière. Or, on peut s'interroger : l'état de nature dans lequel vivait Victor avant sa capture était-il véritablement bénéfique ? De plus, le maître, en éduquant Victor, met fin à cet état de nature. Ainsi, on peut se demander si l'éducation que veut lui donner le maître est une bonne chose. La situation présente dans le film de Truffaut semble bien loin de la situation que rencontre un professeur, aujourd'hui, dans sa classe de collège ou de lycée. Cependant, la question de la liberté et de la nécessité de l'éducation me semble toujours d'actualité. J'ai pu le constater dans les réponses des

élèves interrogés: aller à l'école est davantage une contrainte qu'une nécessité. Ce film, ainsi que les réponses des élèves, posent la question du droit d'éduquer : a-t-on le droit d'éduquer des élèves malgré leurs réticences ?

1.2.2 *La figure d'un maître atypique dans Le Cercle des poètes disparus (1989) de Peter Weir*

J'ai ensuite choisi le film de Peter Weir, *Le Cercle des poètes disparus*. Dans ce dernier, un enseignant, interprété par Robin Williams, arrive dans un nouvel établissement : un pensionnat privé réservé aux garçons. Le nouvel enseignant brise les règles austères de l'établissement et propose sa propre manière d'enseigner. Ce film oppose donc deux types d'enseignant et d'enseignement. Tout d'abord, les anciens professeurs du pensionnat, qui sont présentés comme des enseignants assez ennuyeux, aux méthodes dépassées. On peut citer, comme exemple une laborieuse leçon de latin durant laquelle les élèves récitent en choeur "*rosa, rosa, rosam,...*". De plus, ces enseignants sont tenus d'appliquer les règles austères du pensionnat et sont donc présentés comme des personnages rigides. Le nouvel enseignant apparaît alors comme un marginal, qui sème un vent de liberté sur l'établissement. Il veut enseigner à ses élèves le fameux précepte d'Epicure : "*Carpe diem*", précepte qui prône la jouissance et le bonheur. Le professeur semble donc libérer ses élèves d'un certain carcan. En témoigne l'épisode où les élèves déchirent, sur ordre de leur professeur, le livre de poésie jugé rétrograde. Ainsi, le maître prodigue à ses élèves non seulement une leçon sur la poésie mais aussi une certaine leçon de vie. On peut souligner que le personnage est professeur de littérature. Pourquoi cette matière plutôt qu'une autre et pourquoi ce précepte en particulier?

Sans doute car, dans les *Lettres à Ménécée*, Epicure prône avant tout le bonheur ou du moins l'absence de douleur. C'est donc un précepte positif et la formule proposée est simple, facile à s'octroyer. Effectivement, la littérature est présentée dans ce film comme une discipline qui engendre une forme de liberté car ce n'est pas seulement l'enseignant qui libère les élèves, c'est aussi ce qu'il enseigne. Le film aurait peut-être été différent si l'enseignant avait enseigné les mathématiques. Cependant, cet enseignement peut être contesté. Tout d'abord, par son contenu, en effet les élèves étudient en classe la poésie. Certains élèves se prennent de passion pour cette denière et composent eux-mêmes. Toutefois, ils semblent détourner cette dernière pour un autre usage : la séduction, la gloire,.... Ainsi, l'objectif de l'enseignant semble partiellement atteint. Dans *L'Emile*, Rousseau condamne l'enseignement de la poésie. Selon l'auteur de *L'Emile*, il ne faut pas enseigner cette dernière car les élèves ne sont pas en mesure de la comprendre. Cet avis peut sembler radical, cependant il peut se révéler fondé dans le cas du film de Peter Weir. En effet, un élève se suicide à la fin du film face à la pression familiale qui l'empêche de poursuivre une carrière théâtrale. On pourrait penser que ce suicide est la cause d'une mauvaise interprétation de la doctrine d'Epicure: "*Ceuille le jour*". Cette doctrine est souvent interprétée ainsi: "*vis sans te soucier du lendemain*". Dans le film, il semblerait qu'elle ait été interprétée de manière excessive par l'élève en question. C'est d'ailleurs le suicide de ce personnage qui entraîne le renvoi de l'enseignant. Ainsi, ce personnage, proposé au début du film comme un personnage original et enjoué, prend une autre dimension à la fin du film. On peut se demander s'il libère véritablement ses élèves ou si, d'une certaine manière, il ne leur impose pas sa vision du monde. Enfin, on peut penser que la méthode employée manque de mesure.

Ces deux films proposent donc deux figures d'enseignants très différents aux méthodes particulières : d'un côté, le médecin à la fois professeur et éducateur et de l'autre, le professeur original et libérateur, qui peut toutefois manquer son objectif et occasionner le pire. Ce dernier point est intéressant à mettre en relation avec l'oeuvre de Rousseau. Selon lui, le maître ne doit pas être un simple précepteur, il doit être un "gouverneur". C'est-à-dire celui qui dirige l'élève, celui qui le conduit. On peut donc penser que ce professeur n'a pas été assez gouverneur envers ses élèves et c'est peut-être cela qui mène à la fin dramatique du film. Fabre, dans son travail sur la *metis* pédagogique, le cite dans ces termes : "*Pour Rousseau, si le maître est un gouverneur plutôt qu'un précepteur, c'est qu'il s'agit moins pour lui d'instruire que de conduire.* (...)".

1.3 La figure du maître dans les œuvres littéraires :

Après avoir interrogé les œuvres cinématographiques, je me suis penchée sur certaines œuvres littéraires traitant de l'éducation. J'ai donc choisi *L'Emile* de Rousseau, *Gargantua* de Rabelais et *Les Essais* de Montaigne. Cette dernière œuvre sera davantage exploitée en troisième partie.

1.3.1 Le gouverneur dans *L'Emile* de Rousseau

L'Emile, de Rousseau forme la base de ce questionnement et semble entretenir de nombreux liens avec les autres supports choisis, œuvres littéraires mais aussi œuvres cinématographiques. Cette œuvre interroge la manière d'éduquer un enfant sous une forme assez originale. En effet, *L'Emile*, ne se présente pas comme un traité mais plutôt comme le "*fruit de l'imagination d'un visionnaire*", selon l'auteur lui-même. Ce visionnaire façonne un élève imaginaire, Emile, qu'il faut éduquer. Certains critiques voient dans la forme particulière de l'ouvrage une fable dans laquelle Rousseau tiendrait le rôle du fabuliste. Ce dernier présenterait des situations contenant une morale. Ce premier aspect permet un questionnement pour l'enseignant : la situation éducative présentée est fictive et idéale, s'est sans doute pour cela qu'elle est comparée à une fable. En effet, Emile et son maître sont seuls. L'enseignant peut alors se demander si la même situation serait possible dans sa propre classe. On retrouve la même situation idéale dans le film de Truffaut.

Ainsi, la situation proposée dans *L'Emile*, n'est pas comparable au véritable cadre scolaire. Cependant, les stratégies présentes dans l'œuvre peuvent être adaptées à la classe. En effet, l'autre thème primordial, dans cet ouvrage, est celui des stratégies pédagogiques mises en place par le maître. Parmi ces stratégies se trouve celle que Michel Fabre nomme "*la metis pédagogique*". Ces dernières ont elles aussi des ressemblances avec la fable car elles posent un problème et proposent une solution finale qui se conclut par une morale. On peut citer comme exemple la promenade dans le bois de Montmorency. Dans cet épisode de *L'Emile*, le gouverneur emmène son élève pour une promenade dans le bois de Montmorency, c'est du moins ce que pense Emile. En effet, la veille, le gouverneur a tenté de faire apprendre une nouvelle leçon portant sur l'orientation à son élève. Ce dernier s'est vite désintéressé cette dernière. Ainsi, le gouverneur décide de la faire comprendre à l'élève non par une leçon mais par une expérience vécue. Il le mène alors dans la forêt de Montmorency et fait croire à Emile qu'ils sont perdus. Or, le gouverneur sait très bien où ils se trouvent. Pourtant, il attend

qu'Emile trouve seul la solution. Ce dernier finit par la trouver, en se remémorant ce qui lui a été enseigné la veille et qu'il met en pratique. Il parvient à s'orienter grâce aux ombres projetées sur le sol. Il en déduit alors la position du soleil puis celle des points cardinaux. Enfin, il retrouve la direction du château qui se trouvait tout près.

Ce texte aurait été intéressant à étudier avec des élèves. On peut toutefois conserver la démarche pédagogique et tenter de l'appliquer en classe, c'est d'ailleurs ce que je tenterai de faire lors d'une séquence didactique. L'autre exemple significatif dans l'oeuvre de Rousseau est celui du bâton brisé : Emile voit un bâton à demi immergé, il pense alors que celui-ci est brisé. Le maître lui explique que le bâton n'est pas rompu mais que c'est l'eau qui lui donne cette apparence. Pour appuyer son propos, il demande à Emile de toucher le bâton pour se rendre compte par lui-même de ce qu'il explicite. Ce deuxième passage de *L'Emile* tend à vérifier l'hypothèse qui se formulait lors de la lecture de l'extrait relatant la promenade dans les bois de Montmorency : Rousseau place l'expérience au centre de l'apprentissage. En effet, Emile ne doit pas seulement comprendre ce qui lui explique son gouverneur, il doit l'expérimenter lui-même, c'est-à-dire toucher le bâton et observer ce qui se produit. Dès lors, on est en mesure de penser que cette expérience sera bien plus parlante pour Emile que toutes les leçons qu'il aurait pu recevoir de son maître. Fabre, dans un article portant sur *L'Emile : Portrait de Jean-Jacques en renard*, formule cette idée dans ces termes : " *La savoir doit surgir de l'expérience et non venir l'informer du dehors.*" , 2009. On peut donc compter cette dernière parmi les stratégies de l'auteur. En effet, selon lui, il vaut mieux accomplir une action plutôt que la dire. Il semble souvent difficile à un enseignant, surtout s'il est débutant de demander à ses élèves d'accomplir une tâche sans la leur expliquer préalablement. On pense souvent qu'il faut savoir pour faire. Or, l'apprentissage peut passer par le processus inverse : on peut accomplir une tâche puis en tirer un certain nombre de savoirs. C'est ce que l'on tente de mettre en place dans une séquence sur l'écriture par exemple : l'élève écrit avant d'avoir lu ou étudié un texte littéraire. Ainsi les stratégies de Rousseau peuvent trouver leur place dans le cadre scolaire actuel, elles nécessitent simplement une adaptation.

" *La vision du maître proposée par l'auteur dans cet ouvrage est aussi très importante. En effet Rousseau refuse le terme de "précepteur", il choisit plutôt le terme de "gouverneur". Il explicite ainsi le choix de ce terme : "Au reste, j'appelle plutôt gouverneur que précepteur le maître de cette science ; parce qu'il s'agit moins pour lui d'instruire que de conduire. Il ne doit point donner des préceptes, il doit les faire trouver."* , (Fabre, 2009)

On peut encore une fois établir un lien avec le film de Peter Weir car l'enseignant, dans ce film, ne fait pas chercher le précepte d'Epicure, il le leur donne. Ainsi cette démarche s'oppose-t-elle totalement à la démarche prônée par Rousseau dans *L'Emile*. Quant au terme "gouverneur", il peut sembler excessif et cependant il a son importance. Pour Rousseau, il s'oppose au précepteur qui a pour seule fonction d'instruire l'élève. Or, il désire une mission plus grande de la part du maître. Celui-ci ne doit pas seulement apprendre quelque chose à l'élève, il doit le conduire quelque part. Par cet aspect, le gouverneur semble se rapprocher de l'éducateur. Ce dernier aspect peut être utile à l'enseignant et encore une fois surtout à l'enseignant débutant car il démontre l'importance de diriger les élèves. Il semblerait, en effet, que le savoir soit moins important que la manière dont il est enseigné ou, du moins, que ces deux éléments soient dépendants l'un de l'autre. Sur ce point on peut rapprocher la pensée de Rousseau de celle de Montaigne qui prône un précepteur à la tête "*bien faite plutôt que bien pleine*".

1.3.2 Le pédagogue selon Rabelais et Montaigne

Les autres œuvres littéraires choisies, à savoir *Gargantua*, (1456) de Rabelais et *Les Essais*, (1595) de Montaigne, proposent elles aussi des figures de maître notamment dans *Gargantua*, 1456. En effet, Montaigne dans son œuvre décrit plutôt la manière dont le maître doit diriger son élève plutôt qu'un véritable portrait du maître lui-même. Nous reviendrons donc sur les méthodes qu'il conseille au précepteur dans notre deuxième partie. Rabelais quant à lui propose de nombreuses figures de maîtres. Tout d'abord, ceux qui sont en charge de l'éducation de Gargantua. Effectivement, en tant que seigneur, Gargantua doit être éduqué. Les maîtres se succèdent et le jeune géant doit s'adapter à chaque nouvelle méthode de son enseignant. Ainsi, il passe de l'activité démesurée à l'inertie selon les méthodes des précepteurs en charge de son éducation. Rabelais à travers ces personnages de maître brosse une critique de l'enseignement ou plutôt de la manière d'enseigner car malgré tous les maîtres à sa disposition, le jeune géant n'apprend rien. Son père prend conscience de l'idiotie de son fils dans le chapitre XV, intitulé "*Comment Gargantua fut mis sous autres pédagogues*" : " *A tant son père aperçut que vraiment il étudiait très bien et y metteit tout son temps, toutefois qu'en rien ne profitait, et, que pis est, en devenait fou, niais, tout rêveux et rassoté.*"

Ainsi la surcharge de travail ne rend pas Gargantua plus instruit ; au contraire, il en devient plus sot. Il aurait été intéressant, dans une séquence didactique, de mettre en relation l'un des maîtres de Gargantua, Thubal Holopherne, avec le personnage de Pangloss dans *Candide*. Ces deux personnages sont tout les deux pédants et enseignent à leurs élèves des idées qu'ils croient vraies. Or, leurs élèves se trouvent démunis lorsqu'il se confronte au monde réel. C'est le cas de Candide qui, dans le conte philosophique qui porte son nom, se met à répudier la doctrine de son maître selon laquelle "*tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes*", suite aux mésaventures qu'il rencontre. L'enseignement de Pangloss comme celui de Thubal Holopherne dans *Gargantua*, 1456, n'est pas en phase avec la réalité.

Suite à ces lectures on peut noter la diversité des figures de maître dans les œuvres littéraires. On peut surtout s'interroger sur la diversité des termes qui les désignent. En effet le terme "maître" est très peu employé. Il semble qu'on lui préfère celui de "précepteur". Montaigne dans *Les Essais*, 1595, utilise ce terme. Rousseau comme nous l'avons vu refuse ce terme et propose sa propre définition du maître ainsi que le terme "gouverneur". Rabelais emploie le terme de "pédagogue". On peut se demander si l'emploi de ce mot n'est pas satyrique car le pédagogue c'est celui qui use de pédagogie, celui qui adapte son enseignement à son élève. Or les pédagogues présents dans l'œuvre de Rabelais n'apprennent rien à leur élève. De plus, il ne réussissent pas à trouver l'enseignement qui convient à Gargantua. Ainsi, on peut penser que ce terme de pédagogue est ironique. Cette pluralité des termes est intéressante car elle montre qu'il n'existe pas une seule conception du maître. De même, il semblerait que chaque auteur veuille préciser sa propre figure du maître. Rousseau en est le meilleur exemple, il cherche à préciser sa pensée et par le terme de "gouverneur" c'est une nouvelle définition du précepteur qu'il donne.

Ainsi, la représentation que les élèves se font du maître, de son rôle, de ses choix didactiques et pédagogiques relèvent de la figure traditionnelle de l'autorité. Au vu des

diverses représentations du maître, je tenterai de trouver des solutions pour modifier celles des élèves. Pour cela, je me pencherai sur la lecture de textes critiques afin de trouver des pistes d'analyses puis je proposerai une séquence didactique mettant en pratique les outils tirés des lectures critiques.

Deuxième partie:

Du gouverneur de Montaigne à celui de Rousseau

II. Du gouverneur de Montaigne à celui de Rousseau

2. 1 Un gouverneur à la "tête bien faite plutôt que bien pleine"

Dans le premier livre de ses *Essais*, Montaigne traite de l'éducation des enfants dans un chapitre qu'il adresse à l'une de ses amies : Diane de Foix, comtesse de Gurson. Cette dernière doit élever seule son fils suite à la mort de son époux. Dans ce chapitre, Montaigne affirme l'importance de l'éducation :

"Mais à la vérité, je n'y entendis sinon cela, que la plus grande difficulté et importante humaine science semble être en cet endroit, où il se traite de la nourriture et institution des enfants."

Cette préoccupation semble être une préoccupation commune aux différents membres du mouvement humaniste puisque Rabelais prend comme sujet de *Gargantua* l'éducation d'un jeune géant. Ainsi, il semble fondamental pour les hommes de ce siècle de porter une attention toute particulière à "*la nourriture et l'institution des enfants*", c'est-à-dire à leur éducation et instruction. Pour illustrer son propos, l'auteur utilise l'image de l'agriculture. Il compare l'éducation à la semaison des plantes. Cette action reste, pour Montaigne, une action assez simple. Cependant, nul ne peut prévoir l'inclinaison future d'une plante. Cette image me semble intéressante et toujours d'actualité. En effet, tous les élèves doivent recevoir les mêmes enseignements, bénéficier de la même semaison. Néanmoins, tous les élèves n'assimilent pas au même rythme les savoirs qui leur sont donnés. Ainsi, ils ne croisent pas tous de la même manière.

Montaigne inaugure ce chapitre par une critique de l'enseignement français. Pour l'auteur, ce dernier ne permet pas d'acquérir de véritables connaissances car l'enseignement est insuffisant. Selon lui, les enfants étudient trop de matière de manière superficielle. Il présente donc l'enseignement français par ces mots :

"(...) un peu de chaque chose et rien du tout, à la Française. Car en somme, je sais qu'il y a une Médecine, une Jurisprudence, quatre parties en la Mathématique, et grossièrement ce à quoi elles visent (...) mais d'y enfoncer plus avant, de m'être rongé les ongles à l'étude d'Aristote (...) je ne l'ai jamais fait."

Pour éviter ces déboires, le choix du maître est primordial. La charge de ce dernier est de faire de son élève un "*habile homme*" plutôt qu'un "*homme savant*". De plus, le maître lui-même ne doit pas être choisi en fonction de ses connaissances. Montaigne formule ce conseil en ces termes :

"(...) je voudrais aussi qu'on fût soigneux de lui choisir un conducteur, qui eût plutôt la tête bien faite, que bien pleine (...)"

Par les termes "*tête bien faite*", Montaigne semble placer le raisonnement du maître et sa manière de penser au-dessus des connaissances de ce dernier. Il poursuit son propos en évoquant d'anciennes méthodes d'enseignement. Ces dernières sont jugées néfastes car, selon l'auteur, le rôle du maître se cantonne à celui d'un entonnoir. Il répète à son élève ce qu'on lui a enseigné. Ainsi, il se contente de "verser" les savoirs au lieu de les enseigner à son élève. Or, pour Montaigne, le maître ne doit pas seulement transvaser le savoir d'un récipient à un autre. Il doit plutôt regarder son élève et juger les capacités de ce dernier. Pour illustrer cette idée, il prend l'image du cheval que l'on laisse aller avant de le dresser. Le cavalier observe alors les mouvements et l'attitude du cheval avant d'entreprendre la moindre leçon : "*(...) il (le maître) commençât à le (l'élève) le mettre*

sur la montre³, lui faisant goûter les choses, les choisir et discerner d'elle-même. Quelquefois lui ouvrant chemin, quelquefois le lui laissant ouvrir."

Pour Montaigne, la première étape dans l'éducation d'un enfant est l'observation. De plus, dans ce texte comme dans *L'Emile* de Rousseau, le maître est un "conducteur" qui guide l'élève. A cette idée, Montaigne ajoute que ce n'est pas toujours le maître qui doit conduire l'élève. Celui-ci doit aussi trouver le chemin seul. Ce dernier point peut être mis en relation avec l'oeuvre de Rousseau car les deux auteurs semblent partager la même idée : il ne faut pas toujours montrer la voie à l'élève, ce dernier doit, parfois, la trouver seul. Rousseau exprime cette idée lorsqu'il écrit qu'il ne doit point donner les préceptes mais les faire trouver. Dans la suite de ce chapitre, l'auteur tente de définir la relation idéale entre le maître et l'élève. Selon lui, l'existence d'un véritable dialogue entre ces deux protagonistes est nécessaire : "*Je ne veux pas qu'il (le maître) invente, et parle seul, je veux qu'il écoute son disciple parler à son tour.*" Par cette citation, ainsi que la précédente, on comprend que l'auteur accorde une place privilégiée à l'élève. En effet, ce dernier se trouve au centre du processus d'éducation. L'élève est considéré comme un sujet capable de réagir et de dialoguer. Il n'est plus perçu comme un récipient vide que le maître se doit de remplir.

Enfin, Montaigne donne des conseils sur la manière de mesurer l'acquisition d'un savoir par l'élève. Ainsi, il n'accorde aucun crédit à l'apprentissage par coeur d'une leçon : "*Savoir par coeur n'est pas savoir : c'est tenir ce qu'on a donné en garde à sa mémoire.*" Pour l'auteur, le maître doit faire reformuler son élève pour savoir si ce dernier a bien compris la leçon. Montaigne utilise différentes images pour illustrer cette idée. La faculté de l'élève à reformuler est alors comparée à un estomac qui ne doit pas se contenter d'avaler ce qu'on lui donne. L'estomac doit de mâcher et remâcher avant de digérer le savoir qu'il a ingurgité. Si l'élève n'effectue pas ce travail, la leçon sera indigeste : "*C'est témoignage de crudité et d'indigestion que de regorger la viande comme on l'a avalée (...)*" Le travail de l'élève est aussi comparé au travail des abeilles qui transforment les fleurs qu'elles butinent en miel. Ainsi, les abeilles, comme l'estomac avec la nourriture qu'on lui donne, opèrent une transformation d'une substance (les fleurs) en une autre substance (le miel). C'est par ce travail de reformulation, de transformation et d'appropriation, que le maître peut juger de la compréhension d'un élève : si l'élève est capable de reformuler le savoir enseigné, de le présenter sous une forme différente, cela prouve qu'il a compris. Cette nouvelle formulation sera la sienne.

Cette vision de l'éducation rejoint la pensée humaniste propre au XVIème siècle mais aussi, par anticipation, la pensée de Rousseau. Les deux auteurs prônent un "gouverneur" plutôt qu'un précepteur. De plus, il accorde la même importance à la place de l'élève. Ce dernier se trouve au centre du processus d'éducation. Ainsi, la figure de maître proposée par Montaigne semble assez novatrice et en rupture avec la figure d'un précepteur pédant et peu intéressé par les capacités de son élève.

2. 2 Deux visions de *L'Emile* :

L'Emile étant la base de notre questionnement, ce sont essentiellement les ouvrages portant sur cette oeuvre qui nous ont intéressé. Ainsi l'ouvrage *Figures de la magistralité* sous-titré *Maître, élève et culture*, 2009, coordonné par Pierre Billouet apporte des

3 La piste où l'on examine les chevaux.

réponses intéressantes à mes questionnements. L'ouvrage propose deux articles issus du chapitre *Présence et absence du maître* qui traitent de l'oeuvre de Rousseau.

2.2.1 "Le paradoxe de l'enseignant" de Michel Soetard

Tout d'abord le travail de Michel Soetard intitulé *La figure du maître dans L'Emile : être ou ne pas être ?*, comporte des éléments importants. Notamment sur la forme de l'oeuvre. Comme je l'ai déjà mentionné, Michel Soetard est l'un des critiques qui voient dans la forme de *L'Emile*, 1762 une sorte de fable. De plus, Soetard met en avant l'originalité non seulement de la forme mais aussi du fond. En effet, le thème traité est fictif, Emile n'existe pas cependant l'auteur joue avec le lecteur en nommant le gouverneur Jean-Jacques. Il semble laisser au lecteur le soin de choisir si c'est son propre avis qu'il donne dans l'ouvrage ou bien si c'est seulement celui de son double fictif.

Michel Soetard souligne aussi dans son article un paradoxe qu'il nomme "Paradoxe du pédagogue ou de l'action pédagogique". Il nomme ce dernier, "situation transitionnelle", c'est-à-dire que l'enseignant doit être à la fois présent et absent. Cette situation se retrouve fréquemment chez Rousseau, par exemple lorsque Jean-jacques refuse d'aider Emile à retrouver son chemin. Michel Soetard nomme cette situation "éducation négative" car la pédagogie semble absente. Or, la pédagogie et le maître ne sont absents qu'en apparence. Michel Soetard explique cette éducation dans ces termes : "*Il (l'enseignant) doit tout à la fois être et ne pas être. Il doit assurément affirmer sa présence existentielle : c'est bien quelqu'un qui pilote le dispositif et se trouve à ce titre embarqué dans la même barque que l'éducandus (voyez la scène de l'égarement en forêt) (...). Mais c'est dans le même temps quelqu'un qui doit disparaître comme personne, comme réalité personnelle, pour laisser vivre la personne de l'éduqué, et prendre tous les moyens de disparaître à ses yeux.*", (Soetard, 2009).

L'autre élément qui peut nous intéresser dans cet article est la conception de l'éducation de Michel Soetard. Selon lui, l'éducation est une action qui se transmet de personne à personne. Il y a un engagement personnel du maître en vue, selon l'auteur, d'un "renversement". Le maître doit alors s'engager. Il doit être présent mais aussi savoir s'effacer pour laisser le champ libre à l'élève, pour permettre ce que l'auteur appelle un "renversement d'engagement" qui permet de "générer l'engagement de l'éducable". Ce paradoxe se vérifie dans *L'Emile* et il se révèle efficace. Dans la leçon d'orientation, par exemple : le maître s'efface, il ne répond pas aux questions d'Emile ou bien il y répond au nom de Jean-Jacques et non en tant que gouverneur. Il provoque ainsi l'implication de son élève qui, à force de question, trouve la solution au problème. Cet notion d'effacement est importante car elle permet de décentrer l'attention sur les élèves : ce sont eux qui agissent et non plus l'enseignant. Cet effacement est parfois difficile à mettre en place, surtout dans les classes de sixième où les élèves sont souvent en demande d'une plus grande attention. Cependant, il peut être bon de mettre en place cette stratégie dès les plus jeunes classes pour espérer obtenir d'eux plus d'autonomie.

2.2.2 La métis pédagogique de Michel Fabre

Le deuxième article qui nous intéresse dans l'ouvrage, *Figures de la magistralité sous-titré Maître, élève et culture* est aussi tiré du premier chapitre *Présence et absence du maître*. L'auteur, Michel Fabre, prend aussi comme support de sa réflexion *L'Emile* de

Rousseau. Il traite en effet de ce qu'il nomme la *Métis pédagogique*. Il pose comme principe que l'ouvrage de Rousseau est une sorte de fable dans laquelle le gouverneur est assimilé à un renard. Fabre met en relation la stratégie pédagogique de Rousseau avec la fable de La Fontaine, *Le Renard et le bouc*. La fable est selon lui " l'expérience rhétorique de la *métis pédagogique*" . Le pédagogue, comme le renard de la fable, piège volontairement l'élève. Ce dernier tient le rôle joué par le bouc dans la fable. Le renard aigrit ainsi dans le but d'instruire le bouc. Cependant, le pédagogue est bienveillant, contrairement au renard, il trompe son élève pour l'aider.

Cette situation présente un paradoxe : le maître a-t-il le droit de tromper son élève pour lui enseigner quelque chose ? De plus, l'enseignant est amené à s'interroger sur l'efficacité de cette stratégie et sur sa possible réalisation. Il ne faut pas oublier que *L'Emile* présente une situation idéale entre un élève seul face à son maître. Ainsi le contrat pédagogique de *L'Emile*, selon Fabre, pourrait être formulé en ces termes : " *Fais moi confiance, je vais te piéger, je ne vais cesser de te tromper! Mais c'est pour ton bien, c'est pour que tu apprennes.*" Fabre définit ainsi ce qu'il nomme le piège pédagogique : " (...) une situation éducative, aux paramètres calculés par le gouverneur, et qui vise à mettre l'élève en difficulté pour qu'il apprenne". Le piège pédagogique est le résultat de ce qu'il nomme *metis pédagogique*. Le but de cette dernière n'est pas de faire apprendre quelque chose mais plutôt de faire trouver cet enseignement par l'élève. Cette théorie rejoue celle de Rousseau. Ainsi, on revient à la citation extraite de *L'Emile* : " *il ne faut pas donner, il faut faire trouver à l'élève les préceptes*". Ainsi, l'auteur de *L'Emile* comme l'auteur critique place l'élève au centre de l'enseignement. Ce n'est plus le maître qui lui dicte la leçon, c'est lui qui doit la trouver. Cette nouvelle manière de définir l'enseignement rejoue la vision de Montaigne. Le maître ne doit plus servir d'entonnoir et considéré son élève comme un récipient vide. Il doit le laisser trouver par lui-même.

De plus, cette méthode, selon Fabre, détourne la confrontation maître/élève. En effet, cette dernière, d'après l'auteur, détourne ce phénomène et permet de " *neutraliser les relations de domination*" . Ce n'est plus le maître qui constraint l'élève à faire quelque chose mais la situation qui le pousse à apprendre. Pour illustrer son propos, il s'appuie sur une scène de *L'Emile* : celle de la promenade dans la forêt de Montmorency. Fabre choisit cet épisode car le maître piège volontairement son élève. De plus, il rejette la confrontation car quand Emile lui demande de l'aide, il ne répond pas. Ainsi, il n'est d'aucun secours à Emile car lui aussi se plaint de sa faim, de la situation,... Emile ne trouve aucune aide du côté de son gouverneur. Il est donc forcée de trouver seul une solution pour sortir de la forêt. Cependant, le gouverneur ne laisse pas son élève totalement seul. Il aiguille sa réflexion et le pousse à se remémorer la leçon étudiée la veille. Emile finit par trouver la solution pour sortir de la forêt. Dans cette situation le maître et l'élève se sont trouvés non pas face à face mais côte à côte, le maître légèrement en retrait, pour trouver la solution. Ainsi, Emile a appris à se repérer dans l'espace car il était constraint par la situation.

2. 3 Le sens du problème, selon Michel Fabre

Dans un second ouvrage de Michel Fabre, *La carte et la boussole*, 2011, nous nous intéresserons particulièrement au chapitre VI nommé : *Le sens du problème*, qui prend comme exemple *L'Emile* de Rousseau. Ce chapitre prolonge le questionnement de Fabre sur ce qu'il nomme *metis pédagogique*. En effet, il s'interroge dans ce chapitre sur la

manière d'inculquer aux élèves le *sens du problème*, c'est-à-dire la capacité de résoudre un problème. Ce dernier est selon lui fondamental dans la formation des élèves. Pour appuyer son propos, il cite Bachelard. Ce dernier place le problème au "*sommet actif de la recherche et le cœur de la formation de l'esprit scientifique*". Fabre poursuit en citant à nouveau Bachelard : " (...) c'est pourquoi, l'école devait, selon lui, inspirer aux élèves le goût du problème." Après avoir démontré l'importance et la légitimité du problème, l'auteur présente les différents éléments utilisés par le pédagogue : les inducteurs et les catalyseurs dramatiques. Ces derniers servent à mettre en place ce qu'il nomme "*situation problème*". Dans ce chapitre, il se focalise davantage sur les catalyseurs dramatiques. Ces derniers sont utilisés par le gouverneur pour apporter une dimension dramatique. L'objectif est de provoquer un " choc " chez l'élève.

Fabre formule cette idée dans ces termes : " *Le spectacle du jardin dévasté, la colère du jardinier Robert, celle du joueur de gobelet, génèrent autant de chocs émotionnels qui dramatisent la leçon.* " Fabre oppose " *catalyseurs dramatiques* " et " *inducteurs de problématisation* " : " *Si l'inducteur de problématisation - comme nous l'avons vu plus haut – à trait à l'élément rationnel de la problématisation, à savoir la construction et la résolution du problème, le catalyseur concerne plutôt l'intensification dramatique de la situation, la charge émotive qu'elle doit comporter pour qu'Emile se souvienne de la leçon, sans en subir pour autant trop de dommages.* " Ainsi, " le catalyseur dramatique " se trouve du côté des émotions et les " *inducteurs de problématisation* " du côté de la raison. Fabre l'explique, le but n'est pas de traumatiser mais de produire " une charge émotive " qui lui permettra de se souvenir de la leçon.

Il donne ensuite une définition de la pédagogie de Rousseau. Celle-ci, selon Fabre, doit respecter trois conditions pour permettre à l'élève d'apprendre : " 1) une condition de clôture qui vise l'élimination du risque : Emile est toujours protégé par le maître, l'éducation n'est pas la vie ; 2) une condition problématologique : la situation se donne comme une véritable situation-problème à résoudre ; 3) une condition pathématique : la situation est également une épreuve où Emile fait une expérience émotionnelle forte." On retrouve dans cette démarche la présence des " *inducteurs de problématisation* " avec la deuxième condition et les " *catalyseurs dramatiques* " avec la troisième condition.

Cet ouvrage offre plusieurs pistes pour ce travail de recherche. Il interroge notamment sur la posture de l'enseignant : doit-il être face aux élèves ou avec les élèves ? De plus, l'auteur met en relation ce que l'on nomme "pédagogie de situation" et la situation présente dans *L'Emile*. Ce second ouvrage pourrait offrir une réponse à l'une des questions initiales de ce projet de recherche, à savoir : comment donner une "conscience d'élève" ? Le rôle du pédagogue n'est peut-être pas d'inculquer cette conscience aux élèves, ou bien c'est seulement une part de sa démarche. Le vrai but en soi est peut-être de leur apprendre le sens du problème tel que le conçoit Michel Fabre. Inculquer ce sens du problème aux élèves est un applicable au monde scolaire mais aussi extérieur.

Suite à la lecture de ces différents textes, œuvres littéraires et textes critiques, je me demanderai dans quelle mesure une séquence didactique, piégeant volontairement les élèves, permet-elle de faire évoluer leurs représentations sur la figure du maître ? Pour cette séquence didactique, j'ai choisi comme objet d'étude la poésie car c'est un genre que les élèves de sixième connaissent déjà. De plus, les élèves nourrissent, parfois, des visions stéréotypées de la poésie : "c'est joli", "ça parle d'amour",... J'aimerais donc modifier ces représentations.

Je fais ainsi l'hypothèse que :

- Pour inciter les élèves à apprendre, le professeur de français peut délibérément les piéger.
- De plus, ce piège qui est l'expression de la metis pédagogique contribue à la formation d'une conscience d'élève, telle que je l'ai formulé précédemment, et non à un "métier d'élève".
- Enfin, je pense que la poésie peut être un objet d'étude privilégié pour y parvenir.

Ainsi, dans la suite de ce travail, ma problématique sera la suivante : Comment modifier les représentations des élèves sur la figure du maître en les piégeant à travers une séquence didactique sur la poésie ?

Troisième partie:

tristesse, rimes, amour, vers, douces paroles, strophes,... :
une séquence didactique pour modifier les
représentations des élèves

III. Tristesse, rimes, amour, vers, douces paroles, strophes,... : Une séquence didactique pour modifier les représentations des élèves

3.1 Les représentations des élèves sur la poésie

Lors de la séance introduisant ma séquence sur la poésie, j'ai interrogé mes élèves sur leur conception de cet objet d'étude. Pour cela, je leur ai proposé un support formalisé mentionnant le simple mot "poésie". Les élèves devaient écrire autour de ce mot tous les termes qui évoquaient, selon eux, ce genre littéraire. Suite, à ce travail nous avons procédé à une mise en commun. Les élèves pouvaient compléter leur propre schéma par d'autres termes choisis par leurs camarades. Enfin, j'ai relevé les différents schémas des élèves pour établir une synthèse de leurs représentations. Ainsi, on peut rassembler ces dernières autour de quatre grandes idées. En premier lieu, les schémas des élèves mettent en avant ce que l'on pourrait nommer "la technicité de la poésie" avec les termes : "rime"², "strophe", "vers" et "poème". L'emploi de ces derniers souligne la vision de la poésie d'élève de sixième et aussi leur attente vis-à-vis de la séquence à venir. En effet, la poésie en prose ou bien le calligramme ne sont pas mentionnés dans leurs schémas. Ainsi, les élèves connaissent davantage la poésie dite classique, versifiée et organisée en strophes. Ils s'attendent donc à étudier ce genre de poèmes en classe.

Dans un deuxième temps, la suite de leurs remarques fait plutôt référence aux habitudes scolaires qu'ils ont pu rencontrer en primaire. On peut alors relever les termes : "apprendre", "récitation", "mettre le ton" et "réciter". Les élèves mentionnent aussi des poètes étudiés à l'école primaire. On note alors : "La Fontaine", "le corbeau et le renard", "la cigale et la fourmi" et "Jacques Prévert". Pour les élèves interrogés, le terme "poésie" semble donc évoquer des souvenirs que l'on pourrait qualifier de "scolaire". En effet, l'exercice de la récitation est une activité attendue lors de ce type de séquence. On peut d'ailleurs relever les termes "stress" et "peur", qui font peut-être référence à ce dernier.

J'ai rassemblé dans un troisième ensemble, tous les termes que l'on pourrait qualifier de "stéréotypes" sur la poésie. Ainsi, les élèves ont souvent cité les termes "émotion" et "émouvant". De nombreux termes, présents eux-aussi sur les différents schémas, rejoignent ces derniers : "amour", "tristesse", "joie", "à exprimer ses sentiments" et "ça vient du coeur". Autour du thème de l'émotion, on peut aussi mentionner l'idée de la douceur qui a été cité de nombreuses fois par les élèves sous divers termes : "doux", "des mots doux", "de douces paroles", "doux, charmant". Certaines représentations sont plus surprenantes. Ainsi, le terme "gentillesse", par exemple, renvoie à une expérience de lecture plus personnelle. Le poème et la poésie semblent, par ce terme, prendre une dimension quasi-humaine. On peut aussi relever le critère de la beauté, très présent lui aussi, par les termes : "belle poésie", "beauté". Un texte poétique se doit donc d'être beau pour répondre au nom de "poème". On peut ajouter à cette partie le thème de la nature et des saisons avec les termes : "nature", "printemps", "arc-en-ciel" et "hiver". Enfin, certains élèves ont évoqué l'idée de liberté et d'évasion.

Dans une dernière partie on peut rassembler tous les termes négatifs employés pour désigner le genre poétique : "ennui", "compliqué" et "vieillesse". Par l'emploi de ces termes, on peut noter l'idée que la poésie est un genre ancien, assez ennuyeux, qui n'a

2 La récurrence des termes n'est pas mentionnée pour faciliter la lecture.

plus vraiment de rapport avec les élèves. En effet, ces derniers le jugent "compliqué", difficile à comprendre. Ainsi, j'ai trouvé dans les schémas de certains élèves ces remarques : " c'est pour les gens cultivés" " c'est pour les gens que ça intéresse". Les auteurs de ces termes s'excluent de ces deux catégories d'individus. Les représentations des élèves semblent répondre aux hypothèses formulées avant le receuil de ces dernières. Ainsi, elles font écho à un texte extrait d'une anthologie composée par Marianne Chomienne (2013), que j'ai consulté lors de l'élaboration de cette séquence sur la poésie :

" La poésie traîne après elle une réputation de sérieux , voire de tristesse, qui ne peut suffire à la définir. Les poèmes ne sont pas tous des déclarations éploreades et sentimentales. Parce que l'épanchement de soi, la nostalgie des amours passés et la crainte de la mort sont des thèmes fréquemment associés à la poésie, il est vraisemblable que, dans l'imaginaire collectif, le poète est un homme (ou une femme) austère, grave, tout(e) de noir vêtu(e), solitaire et tourmenté(e)... (...)"

3.2 La séquence didactique

Suite au receuil et à l'analyse des représentations des élèves, j'ai créé une séquence didactique dans le but de modifier ces dernières. Pour cela, j'ai choisi une problématique en rapport avec leurs représentations en employant des termes extraits de leurs schémas : *tristesse, rimes, amour, vers, douces paroles, strophes,...* : *ces mots suffisent-ils à résumer la poésie ?*

L'objectif de cette problématique était de partir de leurs représentations et de les dépasser. En effet, la question posée sous-entend qu'il existe d'autres formes de poésie. Je n'ai pas donné cette problématique aux élèves dès la première séance. J'ai d'abord suivi leurs représentations premières, c'est-à-dire que je leur ai fourni un corpus qui correspondait à leurs attentes. Dans ce corpus, j'avais rassemblé des poèmes de facture dite "classique". De plus, les poèmes choisis (*Mignonne, allons voir si la rose* de Ronsard, *La complainte de Rutebeuf*, *Il pleure sur mon coeur* de Verlaine, *Demain, dès l'aube* d'Hugo et *La courbe de tes yeux* d'Eluard) évoquaient des thèmes, eux-aussi classiques comme l'amour, la mort, la tristesse,... Ce premier corpus respectait donc la vision de la poésie des élèves. Suite à la lecture de ces différents textes, je leur ai demandé de formuler une définition de la poésie. Cette première définition mettait en avant la forme du poème (la présence de rimes et de strophes) et les thèmes évoqués par la poésie (l'amour, la mort et la tristesse). Nous avons ensuite étudié une forme de poème dite classique : le sonnet. Mon objectif lors de cette séance, était toujours de respecter les représentations des élèves. En effet, ils ont reconnu dans le sonnet de Joachim du Bellay, *Heureux qui comme Ulysse*, les critères de la définition qu'ils avaient formulé. Ainsi, lors de ces premières séances, j'ai piégé les élèves en ne leur montrant qu'une partie de l'objet d'étude. En effet, j'ai volontairement choisi des formes classiques pour les amener ensuite vers des poèmes plus atypiques.

Par la suite, j'ai choisi des poèmes ne respectant pas les critères établis dans leur première définition. Pour cela, j'ai inséré dans cette séquence des poèmes plus modernes, comme les poèmes : *Déménager* de Georges Pérec ou le poème, *Il pleut* de Raymond

Queneau⁴. Ces deux poèmes ne comportent pas de rimes. De plus, on ne peut pas les délimiter par des strophes et enfin, ils ne traitent pas des thèmes retenus dans la définition des élèves. L'étude de ces deux poèmes a poussé les élèves à modifier leur première définition. Ils ont donc nuancé certains critères qu'ils avaient établi comme règles de la poésie, par exemple : les rimes. Ces dernières ne sont pas toujours présentes. Cependant, l'étude de ces deux poèmes leur a aussi permis de nourrir leur définition. Ils ont pu ajouter la notion de " répétition " qui est présente dans ces deux œuvres. La question de l'émotion dans ces deux poèmes a aussi été soulevée. En effet, ce terme était très présent dans les schémas des élèves. Nous avons vu que Queneau dans son poème *Il pleut*, cherche davantage à jouer avec les mots. Il ne recherche pas véritablement l'émotion. Il crée des mots (*paragoutte* et *paraverse*) qui ont rapport avec la pluie. Ce poème est donc un jeu sur le langage et les répétitions.

Le poème de Pérec, en revanche, est différent. Les mots du poème sont majoritairement des verbes à l'infinitif. Ainsi, il est impossible de déterminer à quel temps et à quelle personne l'action est accomplie, ce qui renforce la part de mystère de ce poème. Pour rendre cette idée sensible aux élèves, je leur ai proposé différentes activités à partir de ce poème : ajouter le pronom "je" devant les verbes, conjuguer ces verbes au futur, ajouter des compléments aux verbes, tracer le contour du poème,... Les élèves devaient accomplir ces activités dans l'ordre qu'ils désiraient après avoir noté au préalable sur leur cahier leurs impressions sur ce poème. Suite à ces activités, nous avons procédé à une mise en commun de ces dernières. En conclusion, je leur ai demandé si ces différents ajouts modifiaient où précisait le sens du poème. Leur réponse fut négative. Nous en avons donc conclu que l'objectif de ce poème n'était pas de savoir qui a accompli l'action ou à quel moment mais plutôt l'organisation des verbes. En effet, le poète choisi des verbes à l'infinitif ainsi l'action accomplie est intemporelle et anonyme. Elle peut s'appliquer à tous et chacun est libre de s'identifier. Enfin, par l'étude de la ponctuation certains élèves ont proposé différentes interprétations du poème : le poème s'achève par le verbe " *partir* ". Ce terme n'est pas suivi d'un point. On peut donc imaginer que le poème pourrait continuer par le verbe " *réaménager* ". L'étude de ces œuvres leur a permis d'enrichir leurs représentations de la poésie.

Pour compléter l'étude de ces deux œuvres, nous avons travaillé sur un texte d'Emilie Bernard, *Le homard à l'armoricaine*. Ce dernier se présente sous la forme d'un poème. Il est disposé en différents paragraphes qui ressemblent à des strophes et contient des rimes. Cependant, il ne s'agit pas d'un poème mais d'une recette de cuisine. J'ai proposé ce texte aux élèves à la suite de l'étude du poème de Pérec. L'objectif de l'étude de cette recette était de piéger une nouvelle fois les élèves. La nature du piège était double. Dans un premier temps, je voulais que les élèves trouvent la nature du texte par eux-mêmes. Ainsi, je les ai laissé trouver seuls les indices nécessaires. Dans un second temps, je voulais leur démontrer que tous les textes qui se présentent sous la forme d'un poème ne sont pas toujours des poèmes. Par l'étude de ce texte, j'espérais que les élèves soient plus vigilants lors des prochaines séances. En effet, l'organisation de ma séquence était la suivante : je souhaitais étudier des poèmes de facture classique, respectant les représentations des élèves, pour évoluer ensuite vers des poèmes plus atypiques qui modifieraient leurs représentations. Nous avons donc étudié des formes plus originales et souvent inconnues des élèves, le calligramme, par exemple. L'étude et la production de calligrammes ont modifié à nouveau la définition initiale des élèves. Enfin, nous avons étudié un second poème de Raymond Queneau, *Pour un art poétique*. Ce dernier

4 Ces poèmes se trouvent en annexe.

se présente sous la forme d'une recette de cuisine. Il était donc intéressant de le mettre en relation avec le texte d'Emilie Bernard , *Le homard à l'armoricaine*, car le poème de Queneau mêle véritables ingrédients (*oeufs, poivre, ...*) et ingrédients poétiques (*mystère, innocence, sens, ...*). De plus, nous avons vu que ce poème était une recette non pas de cuisine mais de poésie.

Lors de cette séquence, les élèves ont réalisé de nombreux travaux d'écriture. Tout d'abord, un travail à quatre mains à partir du poème de Georges Pérec, *Déménager*. Puis, ils ont composé une mise en forme du poème de Raymond Queneau, *Il pleut*. L'objectif de cet exercice d'écriture était de donner au poème la forme de la pluie. Ainsi, les élèves ont découpé le poème de Queneau pour lui donner la forme de la pluie ou d'un objet évoquant la pluie (parapluie, goutte,...). A partir des productions des élèves, j'ai pu introduire la notion de calligramme. En effet, les élèves ont créé des calligrammes sans le savoir. Leurs productions respectaient les critères de ce type de poème. En effet, certaines mises en forme étaient formées par les lettres alors que d'autres élèves avaient choisi de donner une forme en utilisant le texte comme contour. En s'appuyant sur ce travail d'écriture et sur l'étude de quelques calligrammes d'Apollinaire, les élèves ont ensuite créé leur propre calligramme. Enfin, à la suite de l'étude du poème de Raymond Queneau, *Pour un art poétique*, ils ont produit une " recette-poétique". En plus de ces travaux d'écriture, les élèves ont récité un poème de leur choix entre *Demain, dès l'aube* de Victor Hugo et *Il pleure sur mon cœur* de Paul Verlaine. A la fin de la séquence, un receuil contenant ces différentes productions écrites a été remis à chaque élève.

Présentation de la séquence didactique sous forme de tableau

Titre de la séquence : *La poésie*

Problématique : *tristesse, rimes, amour, vers, douces paroles, strophes,... : ces mots suffisent-ils à résumer la poésie ?*

Objectif : *trouver une définition de la poésie*

<u>Titre des séances</u>	<u>Objectifs</u>	<u>Déroulement</u>	<u>Supports³</u>
Séance n°1 : Introduction à la poésie (1 heure)	- Introduire la nouvelle séquence - Recueillir les impressions des élèves	- Les élèves complètent le schéma "poésie" - En classe entière, les élèves proposent des mots qui évoquent selon eux l'univers de la poésie - Lecture du corpus	- schéma "poésie" à remplir par les élèves - corpus
Séance n°2 : Le sonnet	- Découvrir une forme fixe : le	- Lecture et analyse du poème de Joachim du Bellay	- sonnet de Joachim du

³ Certains supports mentionnés se trouvent en annexe.

(1 heure)	sonnet - Découvrir le vocabulaire de la poésie	en classe entière - Rédaction d'une fiche synthèse intitulée "le vocabulaire de la poésie"	Bellay, <i>Heureux qui comme Ulysse</i>
Séance n°3 : Suite de l'étude de l'adjectif (1 heure)	- Poursuivre l'étude de l'adjectif inauguré lors de la séquence précédente	- Rappel des règles grammaticales - Exercices sur la notion	- manuel des élèves
Séance n°4 : Demain, dès l'aube de Victor Hugo (1 heure)	- Apprendre à lire un poème pour préparer l'exercice de la récitation	- lecture et analyse du poème d'Hugo	- corpus distribué en séance 1
Séance n° 5 : Le futur (1 heure)	- Commencer l'étude du futur	- Etude du futur à partir du poème <i>Demain, dès l'aube</i> de Victor Hugo	- corpus distribué en séance 1
Séance n°6 : Déménager de Georges Pérec (2 heures)	- Découvrir un premier poème "atypique" - Ecrire un poème à la manière de Pérec	- lecture et activités autour du poème de Pérec	- poème <i>Déménager de Pérec</i> - fiche d'activités pour l'étude du poème - fiche d'activité pour l'écriture du poème
Séance n°7 : Le homard à l'armoricaine (1 heure)	- Faire la distinction entre une recette rimée et un poème	- lecture du texte - proposition d'hypothèses : c'est un poème, car.../ ce n'est pas un poème, car... - relecture du texte et synthèse écrite	- <i>Le homard à l'armoricaine</i>

Séance n°8 : Evaluation sur l'adjectif et le futur (1 heure)	- Evaluer les élèves sur ces deux notions grammaticales	- les élèves accomplissent un devoir sur ces deux notions pendant 1 heure	
Séance n°9 : En chemin vers le calligramme : Etude du poème, <i>Il pleut</i> de Raymond Queneau (2 heures)	- Préparer l'étude du calligramme en mettant en forme un poème de Queneau	- Etude du poème de Queneau - Mise en forme du poème	- Poème, <i>Il pleut</i> de Queneau - Fiche d'activités - Version découpable du poème de Queneau
Séance n°10 : Le calligramme (1 heure)	- Etudier le calligramme - Composer un calligramme	- Etude de différents calligrammes d'Apollinaire - Exercice d'écriture	- Corpus de calligramme d'Apollinaire
Séance n°11 : Les comparaisons (1 heure)	- Etudier une figure poétique pour enrichir son calligramme	- Lecture d'un court poème - Analyse du mécanisme de la comparaison - Exercices sur la comparaison - Réécriture du calligramme	- Fiche d'activités
Séance n°12 : Pour un art poétique de Queneau	- Etudier une "recette poétique" pour formuler sa propre recette	- Lecture et étude du poème de Queneau - Exercice d'écriture	- Poème de Queneau, <i>Pour un art poétique</i>
Séance n° 13 : Conclusion	- Répondre à la problématique	- Formulation d'une réponse à l'oral - Prise en note d'une réponse et d'une conclusion	- le cahier de chaque élève

3.3 Les représentations des élèves suite à la séquence didactique

Lors de la dernière séance de cette séquence didactique, j'ai interrogé à nouveau les représentations de mes élèves sur la poésie. Pour cela, je leur ai présenté un nouveau questionnaire ouvert. Vingt-deux élèves ont répondu à ce dernier. Grâce à celui-ci, je souhaitais interroger l'évolution de leurs représentations sur la poésie et sur la figure du maître. J'ai donc bâti un questionnaire reposant sur quatre questions.

Par la première question : *1. Quel est le poème que vous avez préféré lors de cette séquence ? Expliquez pourquoi en quelques mots*, je souhaitais connaître la préférence de chaque élève. Les réponses à cette première question ont été très variées. Les élèves semblent avoir beaucoup apprécié le poème de Victor Hugo, *Demain, dès l'aube*. Ce poème, présenté dans le premier corpus, est l'un des premiers poèmes étudiés en classe. Les élèves l'ont apprécié car il "raconte une histoire". En effet, ils semblent avoir été sensibles à l'aspect autobiographique du poème. Le choix de ce poème rejoint l'idée qu'un poème doit susciter l'émotion. En effet, ce terme était très présent dans le schéma des élèves. Le poème, *Pour un art poétique* de Raymond Queneau, a aussi beaucoup plu. Les élèves ont aimé écrire un "poème-recette" à la manière de l'auteur. Un élève le qualifie de "doux et poétique". Enfin, les élèves semblent avoir apprécié les poèmes que nous avons étudié de manière plus précise. Ainsi, *Déjeuner du matin* de Jacques Prévert a été mentionné dans certain questionnaire, par exemple dans les propos de cette élève : "J'ai préféré *Déjeuner du matin* car on a beaucoup travaillé dessus." Une autre élève fait référence à un travail réalisé en aide personnalisée. Ce dernier consistait à écrire à partir du squelette du poème de Jacques Prévert, un nouveau texte. Cette deuxième élève dit avoir aimé le poème *Déjeuner du matin* grâce à ce travail réalisé en aide personnalisée. J'ai été surprise par cette réponse car l'étude de ce poème s'est révélée fastidieuse. Ce texte, selon les élèves, n'évoquaient aucune émotion. Je ne m'attendais donc pas à le trouver parmi les poèmes favoris. J'ai relevé la même idée lorsque les élèves évoquent le calligramme. Ces derniers semblent avoir apprécié cette forme de poème car eux-mêmes ont composé des calligrammes : "J'ai préféré le calligramme car il est bien. Il est composé avec un dessin et on a fait une activité." Cette première question m'a permis de connaître les goûts de chacun mais aussi de réaliser que l'étude approfondie d'un poème permet aux élèves d'apprécier davantage une oeuvre. Je pensais, au contraire, que l'étude plus approfondie d'un poème provoquait un certain dégoût chez les élèves. Je sais désormais que ces derniers peuvent apprécier l'étude approfondie d'une oeuvre. De plus, la création d'un poème à la manière d'un auteur leur permet, peut être, de mieux comprendre les enjeux d'un poème. En effet, je pense que faire écrire les élèves est un bon moyen de leur faire comprendre la composition d'un poème mais aussi de leur donner le goût d'un auteur ou d'un texte.

Je les ai ensuite interrogé sur un texte que nous avions étudié en classe : "Le homard à l'armoricaine". Par cette question, je souhaitais les faire réfléchir sur la notion de piège. J'avais déjà interrogé les élèves sur cette notion lors du premier questionnaire ouvert. Je leur avait présenté une situation où le professeur reformulait ses propos pour approfondir la notion géographique étudiée. Dans ce deuxième questionnaire, je les ai interrogé sur une situation vécue en classe de français : "2. Nous avons étudié un texte intitulé Le homard à l'armoricaine. Je vous ai caché la nature de ce texte. A votre avis pourquoi vous ai-je "trompé" ?" En effet, lors de l'étude de ce texte, j'ai volontairement caché la nature de celui-ci. J'ai laissé les élèves formuler des hypothèses. Ainsi, ils ont relevé la disposition du poème, les rimes présentes dans le texte,... Je leur ai ensuite demander de m'indiquer la nature de ce dernier. Ils ont majoritairement répondu un poème. Quelques voix se sont

élevées pour protester. Je leur ai donc demandé de formuler des arguments pour défendre leur point de vue. Nous avons finalement trouvé grâce au titre du texte et du livre : *recette 121 in Les recettes d'Emile Bernard*, ainsi qu'au sujet du texte qu'il s'agissait d'une recette disposée à la manière d'un poème.

Par leur réponse, les élèves prouvent qu'ils ont compris qu'il ne s'agissait pas d'une erreur de ma part. Ils semblent donc avoir perçu qu'il s'agissait d'un piège pour apprendre quelque chose. De nombreux élèves ont utilisé le terme "*deviner*" : "Je ne sais pas, peut être que vous vouliez que l'on devine.", "Pour qu'on devine de quoi il s'agit.". Nombre d'entre eux semblent avoir saisi que cet exercice était en fait une démarche, pour leur faire trouver par eux-mêmes la solution. Ainsi trois élèves répondent : "Pour nous apprendre que les textes avec une forme de poème ne sont pas forcément des poèmes.", "Pour nous apprendre que même s'il y a des rimes ce n'est pas obligé que ça soit un poème." et "Pour nous faire réfléchir." L'essentiel dans leurs réponses est l'idée que cette séance devait les conduire à formuler par "*eux-mêmes*" une réponse. On peut, de plus, relever l'emploi du terme "*apprendre*" qui met en avant l'apprentissage d'une notion. Enfin, je peux citer la réponse de cette élève : "Vous nous avez "*trompé*" pour que l'on vous contredise." Elle souligne ainsi que mon propos pouvait être discuté et que je souhaitais qu'ils proposent leurs propres hypothèses. Ainsi, on peut mettre en relation cette réponse d'élève avec le formule de Rousseau : *il faut faire trouver les préceptes et non les donner*. Les préceptes dans cette situation sont les hypothèses données par les élèves et la réponse finale concernant la nature du texte. De plus, on peut rapprocher cette situation à la situation-problème évoquée par Fabre dans son ouvrage. Les élèves sont face à un problème (déterminer la nature d'un texte) qu'ils doivent résoudre seuls. De plus, la résolution de ce problème mène à l'acquisition d'un savoir. Cependant, dans la suite de la séquence, les élèves ont parfois remis en cause la réponse trouvée (Ce texte n'est pas un poème, c'est une recette rimée.). Cette réponse ne leur semblait peut être pas légitime car c'est eux qui l'avaient trouvé et non le professeur. On peut donc voir que l'absence du maître lors d'une activité menée en classe, lorsque ce dernier s'efface pour laisser les élèves résoudre le problème, perturbe ces derniers. Ils auraient donc été intéressant de clarifier davantage les hypothèses émises par les élèves et de les confronter par la rédaction d'un tableau comparatif. Dans ce dernier, les élèves auraient pu comparer les critères qui constituent un poème et ceux qui au contraire constituent une recette. Cette phase d'institutionnalisation aurait été bénéfique, je pense, pour la suite de la séquence. Ainsi, les représentations des élèves sur la figure du maître semblent avoir évolué. Ils comprennent désormais que le rôle de ce dernier n'est pas toujours de donner la réponse. Il choisi parfois de la faire comprendre en les piégeant.

Enfin, les questions 3 et 4 visaient à mesurer l'évolution de la représentation des élèves sur la poésie. Pour cela, j'ai proposé aux élèves de remplir à nouveau le " schéma poésie " que je leur avais proposé lors de la première séance. Je leur demandais ensuite de comparer ces deux schémas afin qu'ils mesurent eux-mêmes l'évolution de leurs représentations : " 4. Comparez ce cercle avec celui que vous avez tracé lors de la première séance sur la poésie. Avez-vous toujours la même image de la poésie ? Expliquez ce qui a changé et ce qui reste semblable." Les réponses des élèves sont très diverses mais l'on peut rassembler leurs réponses en trois sous-ensemble.

Tout d'abord, ceux qui n'ont pas répondu à la question (trois élèves) puis ceux qui ont toujours la même image de la poésie (neuf élèves) et enfin ceux qui ont répondu qu'ils n'avaient plus la même image (dix élèves). Cette séquence a donc mené à une évolution partielle des représentations des élèves. Dans le dernier groupe évoqué, on peut distinguer plusieurs tendances. Pour certains élèves leur vision de la poésie a changé car ils peuvent désormais nommer ce qu'ils connaissaient déjà : "Oui, ce qui a changé ce sont les mots.", "

Ce qui a changé c'est le vocabulaire, mais au niveau émotion cela n'a pas changé. " et " Non, car j'ai ajouté des mots que je ne connaissais pas avant." Ainsi, leur représentation de la poésie a changé par l'acquisition de certains termes qui leur a permis d'approfondir leurs connaissances. Ces réponses sont intéressantes car elles permettent de mettre en avant l'idée que la maîtrise d'un certain métalangage, en l'occurrence celui de la poésie, a permis aux élèves de mieux échanger au sein de la classe. De plus, ce métalangage semble aussi avoir clarifier leur représentation de la poésie en leur permettant de nommer ce qu'ils connaissaient déjà.

Pour un autre groupe d'élèves, c'est le travail accompli en classe qui a modifié leur représentation de la poésie. Ils formulent ainsi cette idée : *"Non, car on a appris comment les auteurs faisaient et ça prend du temps.", "Ce qui n'est plus pareil c'est qu'on a étudié des calligrammes, des répétitions, ...et ce qui est pareil c'est qu'il y a des strophes, vers, rimes..."* et *"Non car on a appris d'autres choses."* C'est donc l'étude de nouveaux textes (calligrammes, poème jouant sur les répétitions comme le poème de Queneau, *Il pleut*) qui a modifié les représentations des élèves. Parmi l'autre groupe, on peut aussi mentionner la réponse de cette élève. Elle répond avoir toujours la même image de la poésie, cependant elle nuance ses propos : *"Oui, j'ai la même image de la poésie sauf que maintenant, je sais que la poésie ne comporte pas toujours des strophes, des rimes et des vers."* Cette réponse me paraît très intéressante car elle dénote une capacité de la part de l'élève à revenir sur ses représentations. En effet, de nombreux élèves sont restés bloqués sur leur position (*"la poésie c'est la vieillesse"...*), sans pour autant justifier ces dernières. Enfin, une seule élève a témoigné d'un véritable changement dans sa représentation de la poésie : *"Ce qui a changé c'est que j'ai changé d'avis sur certaines choses car je commence à bien aimé et rien n'est pareil."* Ce changement de représentation positif, même s'il est peu explicité par l'élève, me semble plutôt encourageant. En effet, la comparaison de ces deux schémas permet de noter une certaine évolution. De plus, cette dernière a surtout été sensible dans l'attitude de l'élève durant la séquence. Cette élève s'est tout d'abord montré déroutée face à certaines activités, notamment lors de la mise en forme du poème de Raymond Queneau. Cependant, lors de l'étude des calligrammes d'Apollinaire, elle est la seule à avoir mis en relation l'étude de ces formes avec l'activité de mise en forme du poème, *Il pleut*. Ainsi la remarque qu'elle a pu formuler lors de l'étude des calligrammes au sujet de l'activité précédente (*"Ah, c'est pour ça qu'on a fait ça"*) me semble témoigner, bien plus encore que ses schémas poésie, d'une évolution chez cette élève. En effet, elle semble avoir compris le "chemin" que je souhaitais faire emprunter aux élèves. De plus, la mise en relation de ces deux activités semble prouver que cette élève a compris que les activités proposées par le professeur ne sont pas gratuites. Elles conduisent à quelque chose d'autre : une autre activité, l'approfondissement d'une notion,... La représentation de cette élève a peut être évolué davantage sur la figure du maître que sur la poésie.

Ainsi, le nombre d'élèves ayant répondu affirmativement (oui, j'ai toujours la même image de la poésie) est quasiment égal à celui des élèves ayant répondu négativement. Cependant, les élèves ayant répondu par l'affirmative n'ont pas su expliquer leur position. Les élèves ayant répondu par la négative se sont montrés plus nuancés et ont tenté d'expliquer l'évolution de leur représentation. L'objectif de cette séquence n'est donc pas totalement atteint car les représentations de certains élèves restent très stéréotypées. Je pense que le questionnaire a, dans une certaine mesure, orienté les réponses des élèves. En effet, dans la dernière question (*4. Comparez ce cercle avec celui que vous avez tracé lors de la première séance sur la poésie. Avez-vous toujours la même image de la poésie ? Expliquez ce qui a changé et ce qui reste pareil.*) qui consistait à mettre en relation les deux schémas des élèves. Ces derniers n'ont pas compris le sens de celle-ci. Ils ont pensé qu'il s'agissait de se

souvenir du premier schéma et de le plaquer sur le second. Or, je souhaitais que les élèves comparent leurs schémas pour qu'ils se rendent compte, par eux-mêmes, de leur changement de représentations. Cependant, peu d'élèves ont véritablement comparé et relevé les termes manquants ou nouveau dans ce second schéma. Ainsi, je pense qu'il aurait été préférable que je compare moi-même l'évolution entre les deux schémas des élèves.

Conclusion

Pour ce travail de recherche, la première hypothèse que j'avais formulé était la suivante : "*Pour inciter les élèves à apprendre, le professeur de français peut délibérément les "piéger"*" . Ainsi, j'ai tenté de mettre en oeuvre différents pièges : corpus orienté, texte présenté sous forme de poème,... Ces pièges étaient destinés à modifier les représentations des élèves sur la poésie et la figure du maître. Concernant la poésie, j'ai pu, grâce au deuxième questionnaire, mesurer l'évolution de leurs représentations. Ces dernières ont évolué de manière significative pour la moitié des élèves. En ce qui concerne la figure du maître, les élèves semblent avoir perçu la notion de piège pédagogique. En effet, ils ont su, sans le nommer, expliquer les principes de ce dernier : *tromper pour faire apprendre, pour trouver seuls la réponse*,... Cette première hypothèse me semble donc vérifiée. Les élèves interrogés ont modifié leur vision du maître. Cet enjeu était d'autant plus important que les élèves concernés sont actuellement en classe de sixième. Ainsi, on peut espérer que cette évolution de point de vue sera bénéfique pour leurs futures années au collège. Les élèves sont désormais conscients que le rôle du maître n'est pas toujours de donner la réponse. Ainsi, un véritable changement s'est opéré depuis le premier questionnaire ouvert. Lors de la séquence didactique, les élèves ont compris que je ne m'étais pas trompée en leur présentant un texte qui n'était pas un poème mais une recette rimée (*Le homard à l'armoricaine* d'Emilie Bernard). Ils ont perçu que cet exercice et la démarche menée lors de ce dernier, étaient une volonté de la part du maître de leur faire trouver la réponse par eux-mêmes. De plus, en leur faisant reformuler une définition plusieurs fois, les élèves ont été amené à préciser leur pensée. Ainsi, ils ont pu prendre conscience qu'une première réponse n'est pas toujours exacte et qu'il faut parfois la réécrire pour l'approfondir. Je m'étais, en effet, aperçue que les élèves appréciaient peu de devoir reformuler leur propos. Ils pensaient alors que la première version était totalement fausse. Or, dans le cas de la définition de la poésie, la première définition n'était pas fausse mais seulement incomplète. L'objectif était d'arriver à la définition la plus complète de la poésie.

Ma seconde hypothèse pour la mise en oeuvre de cette séquence didactique portait sur la notion de "conscience d'élève" : "*De plus, ce piège qui est l'expression de la metis pédagogique contribue à la formation d'une conscience d'élève, telle que je l'ai formulé précédemment, et non à un "métier d'élève"*". Je souhaitais démontrer, par cette hypothèse, que la mise en place d'un piège pédagogique permet aux élèves de passer d'un métier d'élève à une conscience d'élève. Ce deuxième objectif n'a pas été totalement rempli car comme je l'ai noté lors du déroulement de la séquence, les élèves ont des difficultés à se détacher de la parole du maître. En effet, cela était sensible lorsque nous évoquions le texte du *Homard à l'armoricaine*. Les élèves remettaient en doute leur propre réponse par crainte qu'elle ne soit pas attestée par le maître. Cependant, l'usage de la metis pédagogique a permis aux élèves de ne pas rester figés sur leur représentation de la poésie et de remettre sans cesse en question ce genre. Je pense que cette attitude fait partie de la conscience d'élève car cette dernière vise à rendre l'élève actif. Cet état réflexif qui constitue la conscience d'élève s'oppose au métier d'élève défini par Perrenoud. Le piège pédagogique me semble donc un outil intéressant pour rendre les élèves actifs et autonomes. Cependant, ce terme peut sembler paradoxale et même oxymorique : comment peut-on vouloir piéger un élève ? Et surtout comment peut-on prétendre cela bénéfique ? En effet, lors de la présentation de mon sujet à mes collègues de l'établissement scolaire dans lequel j'ai mené ma séquence, j'ai rencontré de nombreuses réticences au sujet de ce terme. En effet, mes collègues l'ont interprété comme un terme extrêmement négatif qui allait à l'encontre de notre mission en

tant que professeur. Je me suis donc interrogée sur une possible reformulation de ce dernier. Cependant, je ne perçois pas ce terme comme négatif. Pour moi, il s'agit d'une démarche pédagogique et non d'une volonté de nuire à l'élève. Au contraire, le piéger c'est le mettre face à un problème pour qu'il trouve seul la réponse et évolue. Cependant, comme le précise Fabre, le maître n'est jamais loin et les paramètres du piège sont calculés. Sur ce point, je pense que certains de mes pièges ont pu échoué car je n'avais pas totalement calculé les paramètres, pour *Le Homard à l'armoricaine*, par exemple, la phase d'institutionnalisation aurait été nécessaire.

Ma dernière hypothèse était la suivante : "*Enfin, je pense que la poésie peut être un objet d'étude privilégié pour y parvenir.*" Pour vérifier cette dernière hypothèse, je pense qu'il serait intéressant de mener une autre séquence à partir d'un autre objet d'étude afin de mesurer l'objet d'étude le plus "efficace" pour mettre en place un piège pédagogique. Cependant, j'ai choisi la poésie car c'est un genre connu de tous (tout le monde connaît au moins un poème) sur lequel les élèves peuvent nourrir des représentations très personnelles comme je l'ai relevé dans leur schéma (gentillesse, douceur, ça vient du coeur,...). De plus, les différents auteurs et mouvements littéraires offrent un réservoir énorme de contre-exemple pour modifier la vision stéréotypée des élèves. Il me semblait donc intéressant de piéger les élèves tout en leur faisant étudier des textes atypiques qui se dégagent de l'aspect pompeux de certains textes poétiques.

En conclusion de ce travail de recherche, je suis satisfaite du travail effectué par les élèves. Ces derniers ont accompli, en dépit de l'aversion de certains pour cet objet d'étude, tous les travaux avec beaucoup de sérieux.

Bibliographie

- Fabre, M. (2011). *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole.* Paris : Puf. (2011)
- Rousseau, J.-J. (1995). *Emile ou de l'éducation.* Paris : Gallimard (1762)
- Billouet, P. (2009). *Figure de la magistralité sous-titré Maître, élève et culture.* Paris : Editions L'Harmattan (2009)
- Rabelais, F. (1994). *Gargantua.* Paris : Le Livre de Poche. (1456)
- Montaigne, M. (2009). *Les Essais.* Paris : Gallimard (1456)
- Chomienne, M. Et Douphis, P.-O. (2013). *La poésie sous toutes ses formes.* Paris : Gallimard (2013)

Filmographie

- Weir, P. (1990). *Le cercle des poètes disparus*. Warner Bros
- Truffaut, F. (1970). *L'enfant sauvage*. Les films du Carrosse

Annexes

- **Annexe n°1** : Premier questionnaire ouvert
- **Annexe n°2** : Cinq schémas d'élèves
- **Annexe n°3** : Poème de Joachim du Bellay, *Heureux qui comme Ulysse*
- **Annexe n°4** : Poème de Georges Pérec, *Déménager*
- **Annexe n°5** : Consignes de l'exercice d'écriture, Manger à la manière de Pérec
- **Annexe n°6** : Travaux d'élèves, Manger à la manière de Pérec
- **Annexe n°7** : Poème de Raymond Queneau, *Il pleut*
- **Annexe n°8** : Travaux d'élèves, mise en forme du poème de Raymond Queneau
- **Annexe n°9** : Calligrammes de Guillaume Apollinaire
- **Annexe n°10** : Travaux d'élèves, calligrammes
- **Annexe n°11** : Poème de Raymond Queneau, *Pour un art poétique*
- **Annexe n°12** : Travaux d'élèves, " Recette-poétique" à la manière de Queneau
- **Annexe n°13** : Deuxième questionnaire ouvert

Annexe n°1: Premier questionnaire ouvert

1. Aller au collège ,pour toi, c'est plutôt une liberté ou une contrainte (quelque chose que tu es forcé de faire) ? Explique ta réponse.

2. Lis ce petit texte puis répond aux questions

Un élève de sixième apprend en Histoire-géographie les quatre points cardinaux. Il a appris sa leçon et connaît les noms des points par cœur.

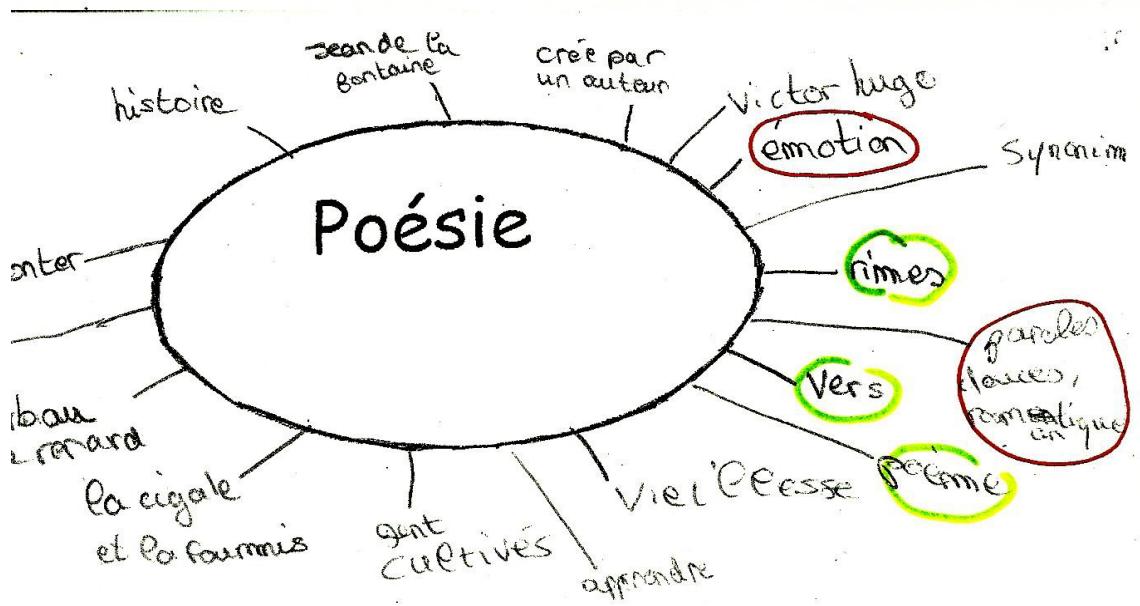
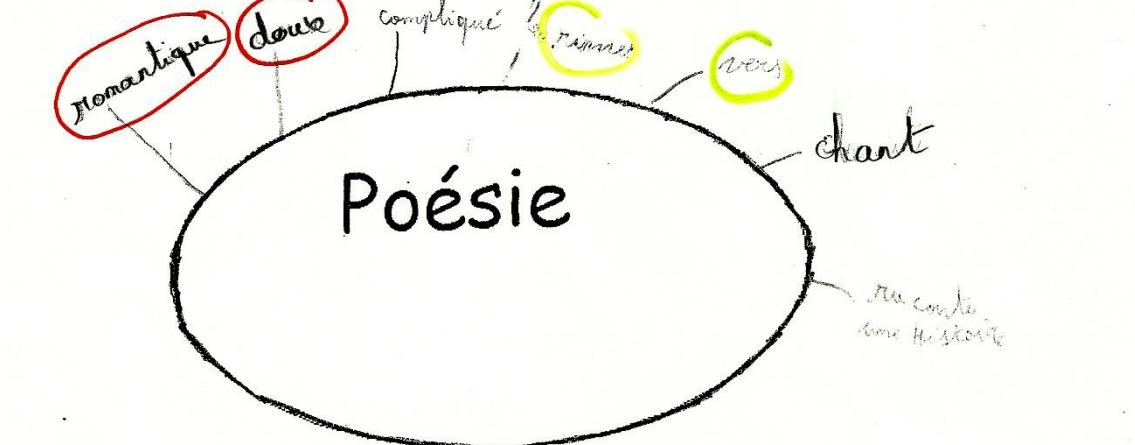
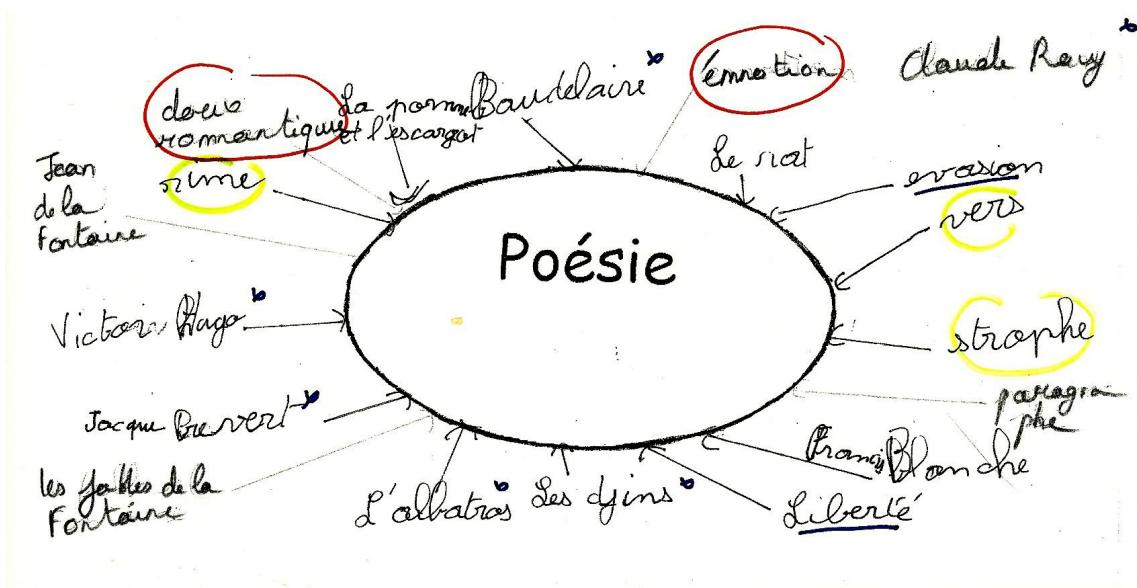
Au cours suivant le professeur apprend aux élèves que ces quatre points n'existent pas dans la réalité : ils ont été inventés par l'homme pour se repérer.

- Que se passe-t-il dans ce texte ?**

- Que penses-tu de l'attitude du professeur ?**

- A ton avis, pourquoi le professeur agit-il ainsi ?**

Annexe n° 2 : Schémas d'élèves



Annexe n°3 : Poème de Joachim du Bellay, *Heureux qui comme Ulysse*

" Heureux qui, comme Ulysse..."

Heureux qui, comme Ulysse, a fait un beau voyage,
Ou comme celui-là qui conquit la toison,
Et puis est retourné, plein d'usage et raison,
Vivre entre ses parents le reste de son âge !

Quand reverrai-je, hélas, de mon petit village
Fumer la cheminée, et en quelle saison
Reverrai-je le clos de ma pauvre maison,
Qui m'est une province, et beaucoup davantage ?

Plus me plaît le séjour qu'on bâti mes aîeux,
Que des palais romains le front audacieux,
Plus que le marbre dur me plaît l'ardoise fine,

Plus mon Loir gaulois que le Tibre latin,
Plus mon petit Liré que le mont Palatin,
Et plus que l'air marin la douceur angevine.

Annexe n° 4 : Poème de Georges Pérec, *Déménager*

Déménager

Quitter un appartement. Vider les lieux. Décamper. Faire place nette. Débarasser le plancher.
Inventorier ranger classer trier
Eliminer jeter fourguer
Casser
Brûler
Descendre desceller déclouer décoller dévisser décrocher
Débrancher détacher couper tirer démonter plier couper
Rouler
Empaqueter emballer sangler nouer empiler rassembler
entasser ficeler envelopper protéger recouvrir entourer serrer
Enlever porter soulever
Balayer
Fermer
Partir

Annexe n°5 : Consignes de l'exercice d'écriture, Manger à la manière de Pérec

Séance 5 : Manger à la manière de Pérec

Pour ce travail, vous devez composer un poème à la manière de Pérec. Vous utiliserez la liste de verbe ci-joint (vous n'êtes pas obligés de tous les utiliser). Vous découpez et collerez ces différentes mots dans l'ordre que vous souhaitez.

N'oubliez pas, ce poème ne doit pas être une simple liste de verbe à l'infinitif!

Pour cela , jouez :

- avec la disposition des verbes
- avec la sonorité des verbes
- les répétitions,...

Manger

cuisiner couper hacher préparer cuire frire avaler boulotter
croquer collationner déguster déjeuner dîner dévorer goûter
grignoter mâcher mastiquer savourer digérer se nourrir
s'empiffrer casser la croûte casser la graine se régaler
se substenter se restaurer se rassasier se repaître ingurgiter
se goinfrer ronger absorber piquer petit-déjeuner se piffrer
engloutir souper gober mordre brûler se gaver engraisser
se gorger

Annexe n° 6 : Travaux d'élèves, Manger à la manière de Pérec

Manger

cuisiner hacher couper préparer

cuire frire

casser la croûte casser la graine

goûter grignoter

se régaler se gorger

engloutir savourer souper

se gaver engraisser

se rassasier

digérer

Manger

petit-déjeuner déjeuner goûter dîner cuisiner préparer hacher
couper piquer frire cuire brûler
mâcher mastiquer engloutir ingurgiter gober grignoter absorber
avaler souper savourer casser la graine casser la croûte boulotter
dévorer

déguster

- se substenter se restaurer se goinfrier se nourrir se gaver
se régaler s'empiffrer (se rassasier se repaître se piffer
se gorger

digérer

Annexe n° 7 : Poème de Raymond Queneau, *Il pleut*

Il pleut

Averse averse averse averse averse
pluie ô pluie ô pluie ô ! ô pluie ô pluie ô pluie !
Gouttes d'eau gouttes d'eau gouttes d'eau gouttes d'eau
parapluie ô parapluie ô paraverse ô !
paragouttes d'eau paragouttes d'eau de pluie
capuchons pèlerines et imperméables
que la pluie est humide et que l'eau mouille et mouille !
Mouille l'eau mouille l'eau mouille l'eau mouille l'eau
et que c'est agréable agréable agréable !
D'avoir les pieds mouillés et les cheveux humides
tout humides d'averse er de pluie et de gouttes
d'eau de pluie et d'averse et sans un paragoutte
pour protéger les pieds et les cheveux mouillés
qui ne vont plus friser qui ne vont plus friser
à cause de l'averse à cause de la pluie
à cause de l'averse et des gouttes de pluie
des gouttes d'eau de pluie et des gouttes d'averse
cheveux désarçonnés cheveux sans parapluie

Annexe n° 8 : Travaux d'élèves, mise en forme du poème de Raymond Queneau

Il pleut

averse averse

Averse averse averse

pluie ô pluie ô pluie ô !

ô pluie ô pluie ô pluie ! d'eau

gouttes d'eau gouttes d'eau d'eau

parapluie ô parapluie ô paraverse ô !

paragouttes d'eau paragouttes d'eau

capuchons pèlerines et imperméables

à cause de l'averse à cause de la pluie

et que c'est agréable agréable agréable !

à cause de l'averse et des gouttes de pluie

tout humides d'averse et de pluie et de gouttes

qui ne vont plus friser qui ne vont plus friser

cheveux désarçonnés cheveux sans parapluie

pour protéger les pieds et les cheveux mouillés

d'eau de pluie et d'averse et sans un paragoutte

des gouttes d'eau de pluie et des gouttes d'

que la pluie est humide et que l'eau mouille

mouille l'eau mouille l'eau mouille

et mouille ! l'eau mouille l'eau

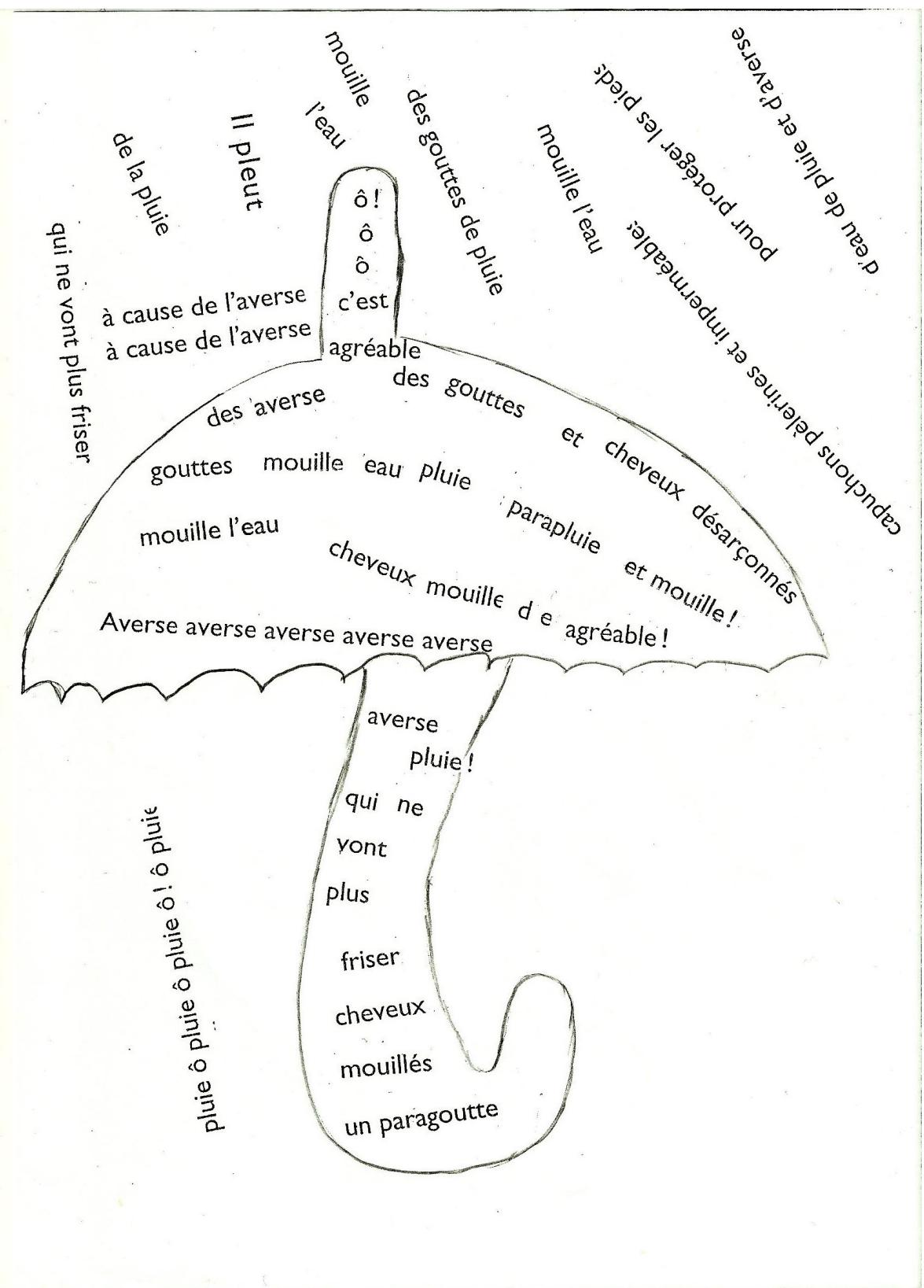
d'avoir les pieds mouillés et

cheveux humides gouttes

gouttes averse

de pluie

averse



“see a”
“I”

mouille l'eau mouille l'eau mouille l'eau mouille l'eau

Annexe n° 9 : Calligrammes de Guillaume Apollinaire

CET
ARBRISSEAU
QUI SE PRÉPARE
A FRUCTIFIER
TE
RES
SEM
BLE

Cette éconnaiss-toi
adorable personne cette
jolie grande chose connue
y a de la bouche
l'ovalé de la coquille
son ciel au fond
l'empire
fuite rouge
de ton buste doré sur comme
à travers un rouge bat

L A C R A V A T E
DOU LOU REUSE QUE TU PORTES ET QUI T'
ORNE O CI VILISÉ
OTE- TU VEUX LA BIEN
SI RESPI RER

E N V E R S É M O C
E M M A L F E N U I
M A P R A
R
U
à

Annexe n° 10 : Travaux d'élèves, calligrammes

un
mo
39
un
Della de l'age
de la lune de beaux
érosions et des adorables
Le livre contient
centant de pages
Il a la mémoire d'
un éléphant. Ses
pages sentent la
rose comme
l'eau de Cologne.
J'aime feuilleter
ses pages sentent
le bon vieux temps.

de corps tenant un temps réduit de
de fusions à tableau de corps et de métal et le munt
en passant par le métal et le munt.
Exposition de sculptures dans une
musique de rock qui peuvent se manifester
à travers un temps réduit de

Le soleil
est rond comme
la lune. Il est jaune
comme le feu. Le soleil
est beau comme
la nature

lumière
vitamine

amour pour la nature

feu et chaleur

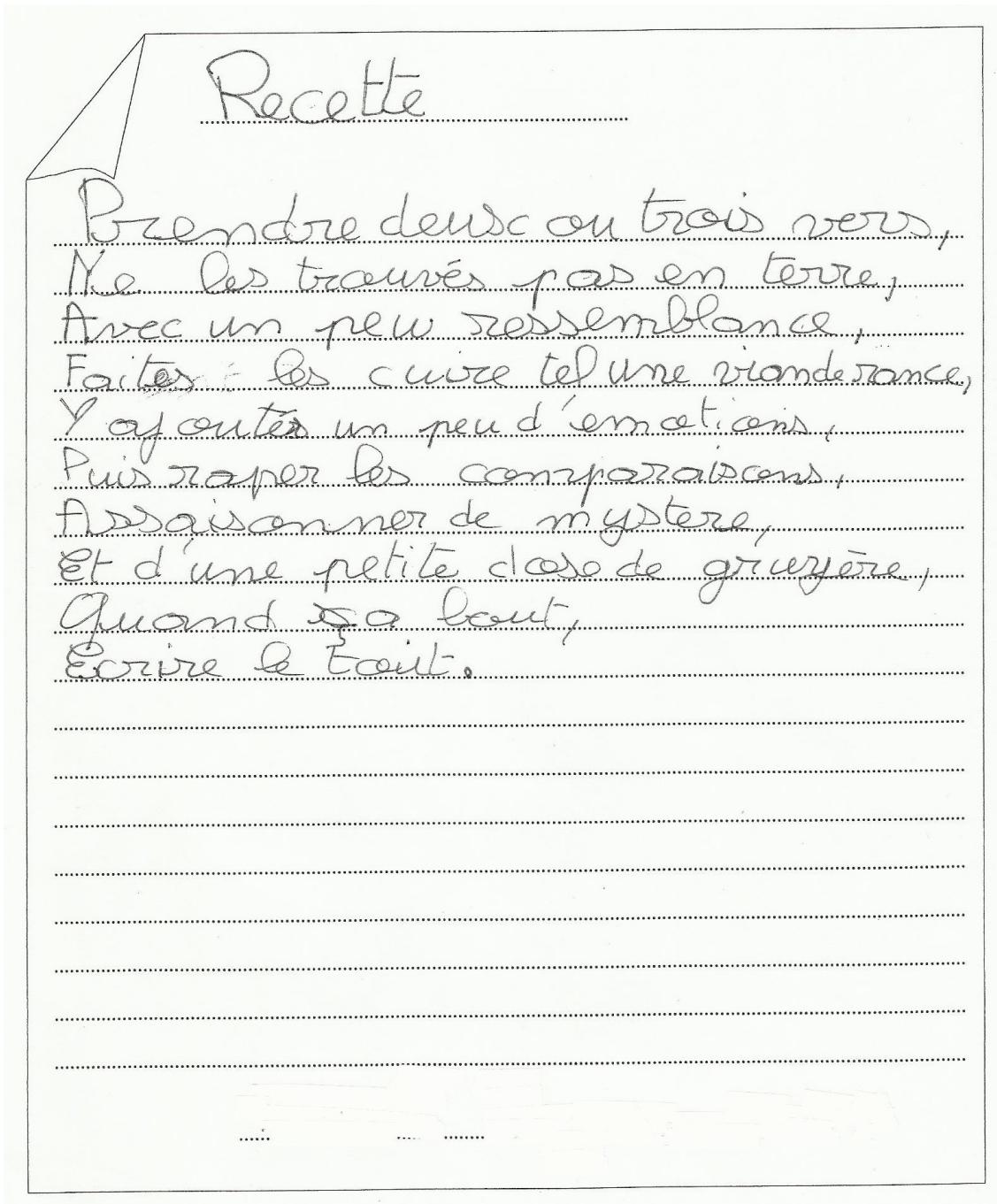
nécessaire dans le cœur

Annexe n° 11 : Poème de Raymond Queneau, *Pour un art poétique*

Pour un art poétique

Prenez un mot prenez en deux
faites les cuir' comme des oeufs
prenez un petit bout de sens
puis un grand morceau d'innocence
faites chauffer à petit feu
au petit feu de la technique
versez la sauce énigmatique
saupoudrez de quelques étoiles
poivrez et mettez les voiles
Où voulez vous donc en venir ?
A écrire Vraiment ? A écrire ?

Annexe n° 12 : Travaux d'élèves, " Recette-poétique" à la manière de Queneau



Par des poésies tristes

Trempez dans un casseroles dix feuilles vierges
retenez d'une falaise avec les feuilles dans la main
Avec notre sang mettre dans la bûche
Ce sera bien triste mais vous préferez sur la table
Enfin mettre au four comme avec un poulet
Mettez à 200 °C
Donnez des milliers de pillons
Mais soit que nous étiez
Vous m'avez écailler
Et grâce à moi nous ferons notre dernière recette

The recette de poésie

Faire chauffer de l'eau, plongez des escargots
Ajouter des comparaisons et une bonne tranche de réflexion
Saupoudrez de rimes et d'homonymes
Découpez des crevettes et quelques cacahuètes
Faire hacher des crabes,
puis 3, 4 syllabes
Prendre 3 petits bouts d'émotion
pour notre petite potion
Verser de la sauce blanche
assaisonner de romantisme
Verser deux cuillères de moutarde de Dijon
Un petit peu de raison et un pot de bonbons
Et voilà notre recette est prête!

Annexe n° 13 : Deuxième questionnaire ouvert

Voici un petit questionnaire pour conclure notre séance sur la poésie.

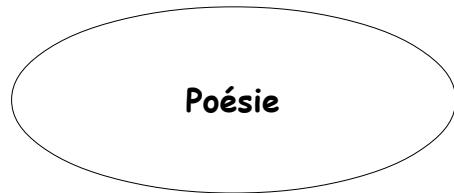
- Vous pouvez écrire sur cette feuille.
- Vous formulerez des phrases pour répondre aux questions.

1. Quel est le poème que vous avez préféré lors de cette séquence ? Expliquez pourquoi en quelques mots.

2. Nous avons étudié un texte intitulé Le homard à l'armoricaine.

Je ne vous ai caché la nature de ce texte. A votre avis pourquoi vous ai-je "trompé" ?

3. Remplissez à nouveau le " cercle poésie" ci-dessous. (tracez des flèches tout autour et notez les mots qui évoquent la poésie selon vous)



4. Comparez ce cercle avec celui que vous avez tracé lors de la première séance sur la poésie. Avez-vous toujours la même image de la poésie ? Expliquez ce qui a changé et ce qui reste pareil.