



11^e RENCONTRES DES CHERCHEURS EN DIDACTIQUE DES LITTÉRATURES
GENÈVE, MARS 2010

La norme en dialogue avec la variation poétique dès le cycle 2 de l'école primaire

Michel Favriaud, Claire Dutrait, Maryline Vinsonneau et le groupe ALEP,
Université de Toulouse II, France.

Résumé : *les deux objectifs de norme et de variation ponctuationnelle appliqués à une production poétique sont-ils didactisables à la fois, et à quelles conditions ? La première condition épistémologique est de considérer la ponctuation comme un plurisystème. La seconde de s'appuyer à des fins didactiques sur la notion de « valeur » différentielle (Saussure : 1916-2002) ; l'enseignant, partant de l'usage proposé par l'enfant, ferait le pari qu'il peut avoir un sens subjectif pour le scripteur et en profiterait pour construire, en contraste avec la norme donnée, une position méta-discursive. La troisième condition est pédagogique : il faudrait que l'élève soit soutenu par des gestes professionnels ou éthiques fondamentaux venant du maître (Bucheton : 2008, Jorro : 2002), de sécurisation et de bonification particulièrement. Alors tout élève pourrait valoriser son image, construire de la motivation à l'étude de la langue, et élaborer une attitude non plus seulement épilinguistique mais déjà métalinguistique - sur la ponctuation noire comme sur la blanche*

Selon la théorie stylistique de l'écart portée par Cohen (1966), la poésie se situerait hors de la langue commune, détournant les formes *standard*. Cela conforte la démarche étapiste commune, réinstaurée par les *Instructions officielles* de 2008, selon laquelle il faudrait apprendre d'abord les normes de langue, pour ensuite les contester dans l'écriture poétique. Nous acceptons volontiers l'idée que la, ou les, norme(s) doive(nt) être enseignée(s) à l'école, en grammaire notamment et dans la production d'écrits. Mais nous soutenons que la poésie, dans son versant contemporain, est non seulement partie prenante de la langue, mais l'un de ses laboratoires, qui permet tant de comprendre le fonctionnement de celle-ci que d'améliorer son apprentissage (Favriaud : 2009).

Ne pourrait-on en effet construire, pour partie au moins, la sociabilité désirée sur les notions de subjectivité et d'intersubjectivité en poésie, au sens que leur donne Meschonnic (1995), ce qui permettrait d'intégrer mieux les élèves en difficulté, en restaurant leur image de soi dans la langue (Anzieu : 1981, pp. 54, 210), tout en élaborant les normes linguistiques et discursives ? Notre tâche ici serait alors de montrer comment dénouer la prétendue contradiction consistant à travailler sur les normes linguistiques en partant des productions créatives d'élèves qui maîtrisent peu ou mal la langue – et donc en progressant des discours hétérogènes vers la « langue normée » (Rastier : 2003, p. 31 ; Culioli : 2003, pp. 144-145) ?

Pour asseoir notre proposition nous disposons de deux notions linguistiques : celles de valeur différentielle, au sens de Saussure (Rastier : 2003, 28), et de métalangage, au sens de Rey-Debove (1978, pp. 17-20). Il s'agira pour le maître de construire à partir de la forme non *standard* de l'élève un lieu de discussion et d'observation (métalinguistique et métadiscursif) pour faire émerger la valeur différentielle et contextuelle d'une forme non commune par rapport à la forme socialement attendue. Notre hypothèse didactique est que ce travail ne peut se faire qu'à une condition capitale : que les élèves, en difficulté ou non, soient soutenus par des maîtres capables de mettre en œuvre des gestes professionnels complexes (Bucheton : 2008, pp. 7-14), ou éthiques (Jorro : 2002), particulièrement ceux de sécurisation (Mazet : 1996), de nourrissage et de bonification (Favriaud : 2009).

Nous analyserons le rapport réciproque entre la pratique des élèves de cycle 2 de l'école primaire et la construction théorique et épistémologique de ce champ de la ponctuation élargie, en montrant progressivement comment l'étaillage didactique peut créer ce lieu réflexif favorable à l'apprentissage de la langue, des discours et de leurs effets. Pour ce faire, nous tablerons sur l'analyse linguistique des productions d'élèves et sur l'écriture professionnelle d'une enseignante de terrain, agissant selon une démarche ethnométhodologique participative (Coulon : 2002)¹.

¹ Maryline Vinsonneau, maîtresse formatrice dans une classe de CP-CE1 en 2008-2009, est membre de l'équipe ALEP depuis 2004.

LA PONCTUATION ÉLARGIE : RAPPORT ENTRE THÉORIE ET PRATIQUE

De quelle norme parlons-nous : norme scolaire ou théorie étendue de la ponctuation ?

Les *Instructions Officielles* de 2008² insistent remarquablement sur la notion de ponctuation au cycle 2. Il ressort qu'en écriture au CP-CE1 on doit « écrire en respectant les espaces entre les mots, les signes de ponctuation et les majuscules » (p. 7), et en grammaire, repérer « la phrase simple » avec ses « marques de ponctuation et leur usage » (ibid.). C'est bien l'amorce possible d'une conception élargie de la ponctuation à deux volets, étudiée parallèlement en grammaire et en écriture.

Nous partons du principe que le maître, pour construire des éléments de langue et de discours à partir des propositions hétérogènes des élèves, doit non seulement avoir une culture commune des objets d'étude, mais si possible en avoir une culture élargie, incluant les enjeux. La *doxa* considère qu'un texte sans marque de ponctuation est un texte non ponctué, les poèmes d'Apollinaire par exemple. C'est confondre marques de ponctuation et ponctuation. La ponctuation est la mise en évidence de l'architecturation énonciative d'un texte et de ses unités discursives par des procédés non alphabétiques, idéographiques dit-on. Elle peut en fait s'organiser selon un diptyque, voire un triptyque : ponctuation noire, ponctuation blanche, ponctuation phonique à marqueur visible zéro ou occasionnel³ (Favriaud : 2000 et 2004).

Cette théorisation récente de la ponctuation élargie⁴ présente quelques avantages par rapport à celle utilisée par les psycholinguistes de l'apprentissage comme Schneuwly (1985) ou Fayol⁵ (1987, 1989) qui se fonde sur une conception autonome de la ponctuation et de l'écrit par rapport à l'oral. Le constat fait habituellement par ces psycholinguistes est que les élèves jusqu'à 7-8 ans, en production écrite, utilisent peu de marques de ponctuation noire, quelques points (final, interrogatif, exclamatif), quelques majuscules et peu de virgules, et qu'ils ont tendance à utiliser une marque quasi unique pour segmenter le texte en unités ; il n'y aurait pas de forte hiérarchisation énonciative des éléments du discours par la ponctuation. Mais on sait aussi, empiriquement, que ces élèves utilisent souvent une majuscule, puis un point grossi, sinon le mot « fin » lui-même pour commencer, puis terminer le texte, introduisant ainsi la notion de dimension et d'intensité là où, justement, la norme, tant scolaire que scientifique⁶, la rejetterait.

² Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale, hors-série, juin 2008.

³ Nous verrons que le troisième volet serait idéophonique.

⁴ Numéro de *Langue française* en préparation sous l'égide de Michel Favriaud.

⁵ Ce ne sont pas les démarches de ces chercheurs qui sont ici interrogées mais les théories linguistiques de référence.

⁶ La norme bibliographique fait quelquefois encore une place aux lettres grossies en début de texte ou de paragraphe. Au Moyen-Âge la lettrine, lettre agrandie et ouverte, était d'un usage courant.

LA PONCTUATION NOIRE MISE EN ŒUVRE PAR LES ÉLÈVES DANS DES « POÈMES »

Sachant que la ponctuation noire intéresse le texte dans sa globalité, les phrases et la segmentation interne à la phrase, nous nous arrêterons ici à ce niveau de ponctuation noire médiane, souvent moins étudié que les précédents.

T8

LES – ARBRE – LES – LOU – SE –
 CAG – DANS – LES – TROUE – DE – LAPUN
 A – LECOLE – LE – RENARE – PUI – LESRATONLA
 VER – E – LES – ELEFAN – O – DOCTEUR –
 PUI – IL – A – LA – MUCOVISIDOS – LE – ROI
 FE – LA – GERE – AVEC – SON – ARMURE – E
 LOUASO – MORE – A – LA – GERE – LE – PAPA
 E – VIVANE – ME – LA – MAMAN – MORE –

T. CP

T9.....

 Hôpital – mucoviscidose
 - virade de l'espoir – toux
 - docteur

C. CE1

Un signe noir plutôt rare dans la production scolaire habituelle apparaît dans ces deux textes, le tiret interlexical ; prototypique des valeurs des signes noirs médians de ponctuation, le tiret marque canoniquement à la fois la segmentation et la liaison fortes ; il a une potentialité d'architecturation et de dénivelation énonciatives très marquée au sein de la phrase. En littérature, il apparaît avec une fréquence remarquable dans les poèmes d'Emily Dickinson. Les usages enfantins de T8 et T9 diffèrent de la norme sociale et linguistique, et entre eux. T8 est écrit en capitales d'imprimerie : par le tiret, il tente de segmenter les mots, dont l'orthographe par ailleurs ne présente pas une correspondance phonographique impeccable ; le tiret ici a une valeur proche du blanc interlexical. Mais on peut se demander pourquoi cet élève « invente » ce code original alors qu'il a à sa disposition en littérature, depuis plusieurs années, un code « plus simple » ; établir une simple synonymie entre tiret et blanc, c'est nier un usage idiosyncrasique qui pourrait néanmoins se relier à la valeur générale du signe et à l'apprentissage par cet élève du système ponctuationnel. Dans le cas de T9, la notion de mot semble installée, les mots sont bien orthographiés et regroupés en syntagmes plus complexes (« virades de l'espoir ») ; le tiret fait série, sinon verticale, du moins partiellement délinéarisée, au sens où il met en jeu la phrase ; là encore la question se pose de la valeur différentielle du tiret : pragmatique et praxéologique (énumérative, mnésique), ou poétique (et rythmique). Les textes suivants nous confirment l'importance quantitative – et peut-être qualitative – de la ponctuation noire médiane liée à la subjectivité du scripteur.

T11.....

Un lapin blanc, dans mon cartable.
 Un arc-en-ciel, et un cheval, avec son poulain.
 Ma maison, et une, chienne et, un chiot, noir.
 Des chèvres, et une, prairie.
 Des chatons, blancs et, plein d'amis !

Mon cartable

M. CE1

T12.....

La mucoviscidose de A.
 Le parcours de la mucoviscidose
 Le labyrinthe de la mucoviscidose
 Le toboggan de la mucoviscidose
 La piqûre de la mucoviscidose
 Le skate-board de la mucoviscidose
 Le cartable de la mucoviscidose.
 Pourquoi on fait des piqûres à la :
 Mucoviscidose :
 A.
 CP

La valeur générale du deux-points médian de phrase est proche de celle du tiret : disjonction et liaison forte, passage à niveau énonciatif. T12 emploie peu de signes noirs médians, sauf ce double deux-points qui enserme le mot-clé, quasiment indicé comme mot-(hyper)thème ou mot-titre (« mucoviscidose ») et ouvre sur le nom (prénom) propre ; déjà en première ligne le mot « mucoviscidose » avait-il été associé

au nom du narrateur (« La mucoviscidose de A. »). Certes l'emploi des deux-points les éloigne de l'usage banal, mais il semble faire sens dans le texte, celui d'une mise en rapport, parataxique (sortant le mot de sa liaison commune avec le déterminant) et en valeur (accentuante et expressive), de segments jugés capitaux ; le mot outil habituellement atone, « la » devient accentué, et le mot « mucoviscidose » porte un accent

de fin de vers (et de poème) sur « -dose », et un autre de contre-accent sur « mu- ». Le point d'interrogation attendu dans la question est comme absorbé par la suspension accentuante du deux-points. Ce signe médian n'est donc pas utilisé contre son emploi et sa valeur générale, au contraire cet usage les éclaire. Cette ponctuation fait « oralité », au sens de Meschonnic, c'est-à-dire rythme subjectif et poétique⁷ dans le discours ; elle est la figuration de l'identité en recherche (Favriaud : 2010a).

En T11, ce sont l'emploi et la valeur du signe médian plus courant de la virgule qui font problème. La maitresse nous dit que cette élève sait maîtriser la ponctuation dans ses usages scolaires. Pourtant celle-ci utilise une procédure visuo-rythmique dans sa première phrase, ou plutôt ses deux premières phrases, qui vont à l'encontre de la structuration syntaxique *standard*. La virgule, qui manifeste sinon une pause phonique du moins une accentuation phonique de la syllabe précédente et une contraccatuation d'aval (certes un peu moindre que l'accentuation d'amont), met ainsi en valeur des noms, des adjectifs, mais aussi des déterminants et des connecteurs : Ma maison, et une, chienne et, un chiot, noir. / Des chèvres, et une, prairie. / Des chatons, blancs et plein, d'amis. Si à ces accents syntagmatiques autour de la virgule, on ajoute les accents prosodiques sur les [m] et sur les [ch], et les accents métriques, on s'aperçoit que presque tous les mots sont accentués, ce qui nous ramène au cas de T8, et pas loin de la théorie de Dessons et Meschonnic sur le phrasé (1998). Par la virgule notamment, cette élève rendrait visible ce qui ne l'est pas normativement, mais qui peut toujours l'être dans la poésie, comme celle d'Emily Dickinson. C'est bien ce que nous appelons la ponctuation phonique fluctuante de troisième volet.

Une approche normative de la maîtrise des codes, qui refuse ce troisième volet du triptyque, réclamerait une mise en ordre grammaticale, conforme au volet canon de la ponctuation noire. L'attitude de la maitresse s'est orientée dans la direction inverse ; elle a organisé avec cette élève, comme elle le fait avec tous en relation duelle ou collective, un entretien d'explicitation (cf. annexe 1) d'abord pour comprendre elle-même pourquoi cette élève qui connaissait assez bien d'habitude l'usage normé de la ponctuation, avait adopté ce marquage de ponctuation saturé, ensuite pour profiter de cette occasion (*kairos*) et pour tenter d'amener cette élève à un niveau de réflexion et d'acquisition supérieures (bonification, cf. Favriaud : 2009). Le cahier professionnel témoigne de la déception finale de l'enseignante qui n'obtient pas la justification attendue de cet usage, et donc a du mal à en construire la valeur : l'élève attribue tous les usages particuliers au hasard ou à des connaissances-croyances singulières (compter les mots) dont elle ne se saisit pas.

Doit-on attendre en fait qu'un élève élabore un état de conscience *a posteriori*, ici de surcroît quinze jours après l'écriture ? Pourtant les gestes profession-

nels mis en œuvre par la maitresse dans le cadre de son « écopoésie », sont loin d'être inopérants ; elle a sécurisé cette élève qui, par hasard ou par intuition, a inscrit un rythme particulier, elle l'a autorisée à prendre d'autres fois le risque de l'expérimentation, en comparant deux modes de diction, elle a avancé sur la voie de la valeur différentielle d'une forme non conventionnelle. Certes l'élève n'a conclu qu'à un effet d'émotion, « c'est un peu rigolo », mais celui-ci est sans doute la première étape avant une discussion réflexive.

De cette façon la maitresse non seulement approche la question centrale du rythme et de l'oralité de la poésie, qu'elle avait déjà travaillée en début d'année en faisant expérimenter et coder différentes façons de dire/chanter le mot « oiseau », mais elle ouvre la possibilité de l'apprentissage réflexif de la langue, ici de la ponctuation.

S'il est vrai que certains enfants, en poésie du moins, ou peut-être grâce à elle, ponctuent plus que ne le disent Schneuwly et Fayol, en utilisant des signes attendus ou non, ne vaudrait-il pas mieux partir de leur expérimentation, avec toute sa richesse potentielle articulée à l'oral, plutôt que de faire le douloureux chemin de la norme écrite arbitraire et très abstraite ?

LA PONCTUATION BLANCHE

Quelles unités de discours la ponctuation blanche actualise-t-elle ? Met-elle en œuvre une structuration du discours équivalente à celle de la ponctuation noire ? Si oui, est-elle un substitut (provisoire ?) de celle-ci ? Fait-elle apparaître elle aussi, à ce stade précoce de l'apprentissage de littérature, des traces d'un troisième volet normativement plus sous-jacent qu'explicite ?

Elle est repérable dans tous les poèmes d'élèves déjà observés, elle l'est ici dans ce poème graphique très particulier qui a l'avantage d'utiliser le blanc pour la mise en scène globale et syntagmatique du texte :

T13	
pour la Mucoviscidose je vais la tué	
à l'attaque ! je vais aller au virades	
et hier j'ai fait	
de l'espoir	ma prise
et en plus	je vais de sang
	écraser à
	la hôpital
	toux
Tom	merci le docteur
CE1	

La ponctuation noire est très peu présente ici, en dehors d'un point d'exclamation et d'une majuscule de mot, mais la blanche l'est dans cette véritable mise

⁷ Cet adjectif est ici en relation avec la poétique tout autant qu'avec la poésie ; le rythme participe à la fabrication expérimentée d'une « forme-sens », qui est celle du poème.

en page. Cette dernière est-elle volontaire ou fortuite ? On peut se fier au témoignage de la maitresse pour dire que cette mise en page est grandement involontaire, résultant d'un dysfonctionnement praxique de l'élève, repéré et soigné en tant que tel. Celui-ci ne peut-il pour autant faire sens et réflexivité ? Deux constats s'imposent : même si le texte est oralisé publiquement par son scripteur en « respectant les phrases », dans leur continuité syntaxique : « hier j'ai fait ma prise de sang à l'hôpital / et en plus je vais écraser la toux » - preuve que la mise en page verticale et syntagmatique est grandement accidentelle - il crée aux yeux des autres auxquels la maitresse le montre, un effet de sens inédit (cf. annexe 2).

La mise en page et la segmentation inaccoutumées créent grâce à l'étagage visuel de la maitresse l'espace de discussion collectif. Après ce geste qui sécurise et valorise l'élève (sécurisation et *kairos*), la maitresse, par sa diction, tout à la fois énonce implicitement la norme : une ligne se lit horizontalement de gauche à droite ; et donne une chance à la double trouvaille même involontaire de l'élève (passant ainsi du *kairos* à la bonification). L'oralisation du texte en respect des blancs mentionnés confirme l'emploi a-syntaxique de la ligne par cet élève et la valeur agonistique du texte empirique (et donne une image créatrice au manque manifesté par l'élève dyspraxique – qui doit se battre avec les mots, un à un, pour les écrire graphiquement). La maitresse a crédité la syntagmatisation horizontale inouïe d'une valeur poétique, hors norme, mais subjectivement et socialement légitime dans ce contexte de poésie. La lecture verticale des énoncés est-elle pour autant définitivement interdite ? D'autant moins que déjà les élèves avaient rencontré une écriture de la fragmentation blanchie, dans le recueil de Bernard Heidsieck, *Vaduz*, à laquelle ils donnaient cette valeur agonistique (contre le racisme). Elle sera confortée quand on découvrira la syntaxe plurielle du poème, horizontale et verticale, notamment avec les calligrammes qui sont mentionnés par la maitresse comme nouvel objet d'étude (et de désir).

Non seulement l'image de soi de l'élève ainsi que son image sociale ont été confortées, mais un *consensus* métadiscursif – émanant partiellement des pairs - à partir d'une émotion – a été cette fois obtenu sur la norme et la valeur différentielle d'un usage non conventionnel.

CONCLUSION

Donc cette trop brève analyse de quelques *realia* poétiques au CP-CE1 confirme un peu davantage nos deux hypothèses, linguistique et didactique. La ponctuation élargie à la ponctuation blanche semble avoir une valeur heuristique, même en apprentissage. Il semble bien y avoir un reste quand on refuse de couper la ponctuation d'une forme d'oralité, fût-elle purement intérieure et psychique ; il paraît se manifester chez les enfants du cycle 2 sous la forme de marques noires et blanches non conventionnelles, qui actualisent le discours par la voix. Cette voix, peut-être encore maladroite, préparerait les deux orientations non contradictoires des discours, l'une vers la subjectivité,

l'autre vers la norme, sachant que tout discours noue les deux, à des degrés différents.

Cette manifestation de marques de ponctuation noire et surtout blanche est didactiquement favorisée par l'écopoésie mise en œuvre par la maitresse, qui se compose non seulement d'un travail de nourrissage des textes, d'oralisation expérimentale et d'écriture, mais encore d'un milieu d'apprentissage où les discussions collectives et les entretiens individuels sont renforcés par un étagage qui va de la sécurisation affective à la bonification métalinguistique et métadiscursive. La norme linguistique qui n'est plus coupée de l'émotion, du rythme subjectif, de l'oralité et du langage intérieur, peut prendre sa vraie valeur centrale, celle d'usage le plus répandu et le plus attendu.

BIBLIOGRAPHIE

- Anis, J. (1983). Pour une graphématique autonome. *Langue française*, 59, 31-44.
- Anzieu, D. (1981). *Le corps de l'œuvre*. Paris : Gallimard.
- Bucheton, D. & Dezutter, O. (Ed). (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : de Boeck.
- Christin, A-M. (Ed.) (2001). Histoire de l'écriture, de l'idéogramme au multimedia. Paris : Flammarion.
- Cohen, J. (1966) *Structure du langage poétique*. Paris : Flammarion.
- Culioli, A. (2003). Un linguiste devant les textes saussuriens. In S. Bouquet (Ed.), *Saussure*, Paris : Editions de l'Herne.
- Dessons, G., Meschonnic, H. (1998). *Traité du rythme, des vers et des proses*. Paris : Dunod.
- Favriaud, M., Escuillié, C., Panissal, N. (2008). Poetry reading and writing for enhancing literacy in less proficient readers of five to eight years. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 8 (3), 81-101.
- Favriaud, M., Plégat-Soutjjs, F., Vinsonneau, M., Panissal, N., Escuillié, C., Miossec, A., Dutrait, C., Poletto, M., Kaiser, E. (2009). Nourrissage et bonification des productions poétiques au cycle 2 de l'école primaire. *Repères*, 40.
- Favriaud, M., Vinsonneau, M., Miossec, A. et al. (2010). Ce que les élèves, au cycle 2, vivent et pensent avec la poésie intéresse-t-il la poétique autant que la didactique ? *Le Français aujourd'hui*, 169.
- Fayol, M. & Lété, B. (1987). Ponctuation et connecteurs. *European journal of psychology of education*, 2(1), 57-71.
- Fayol, M. & Schneuwly, B. (1987). La mise en texte et ses problèmes. In J.-L. Chiss, J.-P. Laurent & J.-C. Meyer (Ed.), *Apprendre/enseigner à*

produire des textes écrits (pp. 223-239).
Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

Jaffré, J-P. (1991). La Ponctuation du français : études linguistiques contemporaines. *Pratiques*, 70, 61-84.

Jorro, A. (2002) *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF Editeur.

Martin, P. (2009). *Intonation du français*. Paris : A. Colin.

ANNEXE 1 : ENTRETIEN RELATÉ DANS LE CAHIER PROFESSIONNEL DE LA MAITRESSE.

Lecture de la poésie par son auteur.

Cette lecture s'éloigne de la ponctuation écrite. Marie lit les groupes de mots du point de vue sémantique, sans s'interrompre là où elle aurait dû marquer des pauses.

M : Quand tu as écrit ce texte, Marie, peux-tu me dire comment tu as écrit les virgules et les points ?

E : Ben, je sais pas. J'ai compté combien de mots à chaque fois.

M : Ah oui ! Je ne m'en étais pas aperçue ! Et alors pourquoi tu es revenue à la ligne là ?

Est-ce que c'est parce que tu étais obligée de revenir à la ligne ou est-ce que tu as choisi ?

E : Là c'est parce que « chèvre » il ne pouvait pas rentrer.

M : Alors, c'est par rapport au cahier que tu as travaillé.

E : Oui.

M : Et alors maintenant, pourquoi tu as mis des points par endroits et pas dans d'autres ?

On le voit bien là avec l'ordinateur. Point, point, point.

E : Je sais pas.

M : Tu sais pas. Et là, tu as fait tous les deux mots, c'est ça ?

E : (acquiesce) Mum...

M : et tu te rappelles pas pourquoi.

E : oui

M : Mais c'était une idée quand même.

E : oui

M : Et pourquoi tu as mis le titre à la fin ?

E : Parce que j'avais oublié de le mettre au début.

M : D'accord.

Et alors si tu le lis en faisant attention aux virgules, ça donne quoi ?

Lecture immédiate de Marie qui respecte cette fois-ci les virgules.

Elle a par deux fois, deux hésitations à retranscrire les groupes sémantiques.

M : qu'est-ce que tu en penses ?

E : C'est un peu rigolo.

M : C'est tout.

E : oui

M : très bien merci.

ANNEXE 2 : COMPTE RENDU EXTRAIT DU CAHIER PROFESSIONNEL DE LA MAITRESSE

Quand T. a lu cette production à la classe une discussion intéressante s'est installée à propos de cette mise en espace justement et premièrement remarquée par la plupart mais non à son audition.

« Ah oui, on dirait bien qu'il y a une bataille entre tes mots quand on voit ton poème ! »

T. lui-même, n'avait pas réalisé cette mise en scène !

J'ai alors pris le texte et l'ai lu mais de façon linéaire, imbriquant les syntagmes. (T. avait suivi chaque phrase (ex : J'ai fait une prise de sang à l'hôpital. Je vais écraser la toux. Je vais aller aux virades de l'espoir...)

A cette écoute, de l'avis des élèves, il y avait vraiment la guerre contre la maladie y compris au plan sémantique.

Cette discussion a été l'occasion pour T. :

- de faire la distinction entre l'erreur et l'intention créatrice ; je peux imaginer que la valeur de la norme écrite en ligne horizontale, du point de vue du sens, est devenue plus évidente pour lui et nécessaire ;

- de constater que ses difficultés scripturales peuvent être détournées de façon positive grâce à la puissance des textes poétiques.