

Transversalité du français : dialogue entre les arts visuels, la langue et le poème

Isabelle Poussier, Guillemette de Grissac

► **To cite this version:**

Isabelle Poussier, Guillemette de Grissac. Transversalité du français : dialogue entre les arts visuels, la langue et le poème. Expressions, Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) Réunion, 2007, Dialogue entre les arts, pp.103-119. hal-02406899

HAL Id: hal-02406899

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406899>

Submitted on 12 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

TRANSVERSALITÉ DU FRANÇAIS : DIALOGUE ENTRE LES ARTS VISUELS, LA LANGUE ET LE POÈME

Isabelle POUSSIER
IUFM de Grenoble
et **Guillemette de GRISSAC**
IUFM de la Réunion

Résumé. – Cet article, à partir d'une expérience de transversalité français / arts visuels menée dans le cadre de la formation des PE2 en 2005-06 à l'IUFM de la Réunion, propose la construction d'une expérience et des pistes didactiques et pédagogiques. Avant de présenter les activités proposées aux stagiaires, nous rappellerons dans quels champs – théorique et institutionnel – se déroule cette expérience. Nous verrons ainsi que les objectifs poursuivis amènent les stagiaires à une réflexion sur les arts visuels et leur enseignement actuel, les aident à créer des liens avec les pratiques artistiques contemporaines, mais aussi à un questionnement sur la langue, le vocabulaire et sur la création poétique. De plus, à partir d'une réalisation personnelle du stagiaire, dans laquelle s'inscrit le langage de son propre imaginaire, nous l'invitons à mettre en mots sa pratique et à l'évaluer, puis à observer, analyser et mieux comprendre les œuvres d'art de notre culture commune. Tout au long du parcours, nous avons eu le souci constant de garder à l'esprit l'évidente spécificité de chacune des disciplines.

Abstract. – *Through a cross-experiment between French and visual arts carried out during the training of PE2 students in 2005-06 at the reunion Island IUFM, this article shows the construction of an experiment together with didactic and pedagogic guide-lines. Prior to presenting the activities offered to the trainees, we will recall the theoretical and institutional frames within which the experiment took place. We will realize that the objectives pursued lead the trainees to a reflexion not only on visual arts and how they are taught today, but also on language, lexical fields and poetic creation, thus setting up links with contemporary artistic practices. Furthermore, through a personal creation of his displaying his own imagination, the trainee is invited to word and evaluate his practice, then to observe, analyze and better understand the artistic creations of our common culture. All along, we have constantly borne in mind the obvious specificity of every disciplinary field.*

Dans le cadre de la professionnalisation des professeurs des écoles, des temps de formation, encore insuffisamment définis, sont consacrés à la transversalité¹ du français dans son rapport aux autres disciplines de l'école. Des expériences ont été menées pour questionner la place du français (il serait préférable de dire « de la langue ») dans une séance d'arts visuels, mais aussi pour repérer les ponts qui peuvent relier les deux disciplines dans le champ culturel. Ce fut l'occasion de mener des séances dans chacune et d'en analyser les liens forts.

Certes, dans une séance d'arts visuels, la langue est présente à chaque moment, mais au cours de la co-intervention présentée plus loin, nous avons voulu que chacune des disciplines puisse garder son identité et ses objectifs spécifiques et culturels. Tout en dépassant le cadre strict de chaque matière, nous avons expérimenté la transdisciplinarité², en cherchant à éviter le risque de l'approximation conceptuelle d'une interdisciplinarité mal comprise³, entraînant la confusion des concepts voire l'illusion de l'embrassement de tous les savoirs.

1. Cf. Jean-Marie Odéric Deléfosse (<http://www.orleans-tours.iufm.fr>) : « On prend alors le chemin de traverse, le français transversal devient le français appliqué de traverse, ou pas appliqué du tout parce que la consigne est confuse. Par contre, on peut prendre le chemin de traverse comme pont entre deux disciplines parallèles [...] pour faire lien, union ; dans ce cas, il ne peut être que le français, non pas « appliqué » à une discipline, mais le français en tant que pont entre les hommes d'une société et en tant que pont entre disciplines. C'est même lui qui tient les voies dans leur juste écartement... Alors le « français transversal » ne peut être appliqué qu'en situation réelle d'effectuation de l'activité : maths, histoire-géographie ou autre...

2. La transdisciplinarité, posture scientifique et intellectuelle a pour objectif la compréhension de la complexité du monde moderne et présent. Le mot « transdisciplinarité » a été inventé par Jean Piaget en 1970. La transdisciplinarité se distingue ainsi de la pluridisciplinarité et de l'interdisciplinarité en ce sens qu'elle déborde les disciplines, d'une part, mais surtout, d'autre part, que sa finalité ne reste pas inscrite dans la recherche disciplinaire proprement dite (<http://fr.wikipedia.org>).

3. C'est-à-dire une interdisciplinarité où les disciplines, plus que de communiquer entre elles, interagissent en se modifiant les unes les autres, la limite des disciplines peuvent devenir alors très floues (<http://fr.wikipedia.org>).

A. Des directions possibles pour travailler la langue française en arts visuels

1. Utiliser la langue

Dans une séance proposant une situation-problème d'arts visuels, nous pourrions chercher quand et quelle utilisation est faite de la « langue », selon les possibilités des élèves : consignes, métacognition pendant la réalisation, verbalisation dans la mise en commun, évaluation, analyse d'œuvres. Au cours de la mise en commun à partir des productions des élèves, un vocabulaire spécifique est découvert, compris, qui permettra de mettre des mots sur des œuvres de référence. La lecture d'images est aussi une compétence transversale avec le français ; elle est présente dans les programmes des deux disciplines. L'examen méthodique du modèle théorique et l'expérimentation de séances permettront d'affiner les objectifs communs et spécifiques. La langue étant à la fois vecteur de la communication, comme nous venons de le dire, et matériau à travailler, elle sera aussi sollicitée dans sa dimension poétique.

2. « Les mots dans la peinture »⁴

Dans une autre direction, nous pourrions chercher, toujours dans la perspective d'une pratique, quelle place ont les mots, la langue (les langues), dans le champ de référence : les œuvres d'art et pas seulement les peintures ? Les liens sont très nombreux qui ont uni, dans l'histoire de l'art, les plasticiens et les écrivains : « Écrire et dessiner sont identiques en leur fond », disait Paul Klee. D'ailleurs,

« il convient de noter que dans les œuvres de Paul Klee, principalement dans ses travaux sur papier qui forment l'immense majorité de ces œuvres, l'écriture tient une place bien plus importante qu'il n'est habituel dans les travaux de peinture »⁵, dit Marc Le Bot.

« L'écriture, c'est du dessin noué autrement », ajoute encore Jean Cocteau.

4. Michel Butor, *Les Mots dans la peinture*, Genève, Skira, 1969, coll. « Les Sentiers de la création ».

5. M. Le Bot, « Sur un poème peint », *La Licorne*, numéro 23, 2006. En ligne : <http://edel.univ-poitiers.fr/licorne/document326.php>.

Il semble, en regardant les œuvres d'artistes notamment des XIX^e et XX^e siècles, que l'écriture puisse être « pervertie » dans sa forme et créer de multiples effets de l'ordre de la visibilité. Au-delà des lettres et des mots, l'artiste crée sa propre symbolique en transformant les références culturelles au sens où nous l'entendons habituellement : il rassemble et organise des bribes de codes en dehors de tout académisme, de toute modélisation.

La question du « modèle d'écriture » est au cœur de la problématique ; dans les œuvres, les mots font sens différemment. Il faudra donc soulever cette question du sens des mots utilisés pour leur pouvoir évocateur, pour leur possibilité à générer des images mentales chez le spectateur. Dans tous les cas, il est souhaitable de mesurer la notion d'écart entre forme et sens. Henri Michaux, à propos de ses œuvres picturales, déclare « partir à la recherche d'alphabets pour servir dans l'autre monde, dans n'importe quel monde ».

3. Les références artistiques ouvrant sur des problématiques

Les références, y compris anciennes, sont nombreuses : enluminure, calligraphie, la tapisserie de Bayeux, les *ex voto* de Champagne, les phylactères de certaines annonces (Simone Martini, *Annonciation*, 1333, Fra Angelico, *L'Annonciation*, 1432, ou, plus près de nous, *La Belle Angèle* de Gauguin).

Sans entrer dans les détails, nous pouvons esquisser une typologie des rapports de l'artiste-peintre et/ou plasticien à l'écriture, même si la diversité des expériences récentes rend le classement aléatoire.

L'écriture incluse dans l'œuvre picturale ou plastique

Elle est traitée comme élément formel de l'œuvre. C'est le cas par exemple, dans le mouvement Dada, chez Raoul Hausmann, Georges Grosz ou Marcel Duchamp notamment, mais aussi Francis Picabia, René Magritte, Henri Michaux, Robert Filliou, Pierre Alechinsky, Jean-Michel Basquiat ; dans le Pop Art, chez Jasper Johns, Robert Rauschenberg, Andy Warhol ; et dans l'Art conceptuel avec Laurence Weiner, Ben, Opalka, et encore avec Jean Le Gac, Sophie Calle, Eléonore de Montesquiou... et bien d'autres.

Jean Dubuffet, dans ses « hourloupes », tentera de remplir au crayon des surfaces déterminées de façon aléatoire par des lignes. Chez Paul Klee, dessins et écriture sont mêlés de manière onirique, secouant l'imaginaire. Dans de nombreuses œuvres, les caractères typographiques reconnaissables naviguent entre signe, figure et idéogramme, questionnant les liens entre dessin et écriture au sens traditionnel, ne faisant penser ni à des figures, ni à des lettres ou aux deux... Ces superpositions, accouplements, juxtapositions, combinatoires et isollements constituent l'ensemble des éléments et des relations plas-

tiques. Leur dynamique semble prendre racine autour de la boucle et du segment (François Morellet, π *Rococos*). Pour d'autres, il s'agit d'opposer et de rassembler des caractéristiques de l'écriture : l'organisation linéaire et codée, la trace plus ou moins maîtrisée d'un outil qui peut donner à voir une forme de calligraphie ou des traces incompréhensibles, illisibles (Cy Twombly).

Après une réflexion sur les œuvres d'art et pour mettre les élèves d'école primaire en situation de recherche préliminaire à la présentation de ces œuvres, nous devons chercher des sujets motivants, à leur niveau, qui les amèneront par exemple à « mettre des mots dans leur peinture et à en justifier la fonction ».

Situation possible : « Écriture / peinture. Votre production répondra à ces deux mots (pris dans les sens que vous voudrez) séparément, et en les articulant ensemble. »

(On pourra aussi s'inspirer de certaines propositions publiées dans *Arté-mot écrit*⁶.)

Les objets « mixtes »

Ce sont ceux dans lesquels le statut de l'écrit et celui de la peinture ou du dessin se redéfinissent mutuellement, coexistent, voire s'hybrident : il s'agit d'œuvres du type « journal de bord », « carnet de voyage », « lettre » (cf. : *Lettres* de Manet). Nous pensons aussi à l'art postal, à la bande dessinée, et au *Livre d'artiste*⁷.

La peinture sur les mots et les mots « sur la peinture »

Il s'agit de dialogues entre peintres et poètes, comme le travail de Sonia Delaunay pour *La Prose du Transsibérien* de Blaise Cendrars. Dans ce cas, le texte préexiste, mais plutôt que de parler de « livre illustré », préférons, à ce sujet, parler de « livre de dialogue ».

Nous repérons aussi la coexistence et l'alternance chez un même artiste d'œuvres plastiques et d'œuvres écrites, ce qui est le cas, par exemple, de dadaïstes et de surréalistes comme Tzara et Picabia, ou d'Henri Michaux. Citons aussi Gherasim Luca, artiste atypique, connu surtout comme poète de la distorsion de la langue (*Paralipomènes*, Corti, 1976), ami de Max Ernst, qui peint, dessine et invente des livres-objets, et, plus près de nous, David Lynch. Enfin, on pourrait citer les propos des artistes sur l'art : des artistes qui écrivent en relation avec leurs propres productions, comme Van Gogh,

6. N. Morin, *Arté-mot Ecrit*, CRDP Poitou-Charentes, 1996.

7. A. Moeglin-Delcroix, *Sur le livre d'artiste*, Le Mot et le reste, 2007.

Giorgio de Chirico, Salvador Dali, Pablo Picasso, Jean Dubuffet, Henri Matisse ou des poètes qui écrivent à propos des peintres comme Paul Éluard, Jacques Prévert, André Salmon écrivant à propos la peinture de Picasso.

4. Culture commune

Il s'agit de la culture et de l'analyse d'images, d'œuvres, associées à la culture personnelle de l'élève : la lecture d'images, donc, constitue une confrontation et une mise en lien des deux programmes (Comment ? Quelles images ? Quelle place pour l'analyse sensible ?).

Nous pourrions chercher comment ajouter à la liaison français / arts visuels développée sur le registre du sensible, un lien méthodologique et métacognitif, notamment sur le travail de la description narrative. Celle-ci pourra s'enrichir des acquisitions de la lecture d'images en arts visuels et également être la base de productions plastiques intéressantes pour la mise en forme visuelle d'images conçues lexicalement.

5. Constat

Il semble regrettable pour le professeur de français comme pour celui d'arts visuels que, dans les classes, on aille souvent d'un texte écrit – un poème d'auteur ou écrit par un élève – vers une simple « illustration » ; regrettable aussi que la production plastique réalisée par les élèves ne donne pas plus souvent lieu à une mise en mots, ou ne donne que rarement accès à l'écriture poétique. Renverser l'ordre des propositions apparaît comme une nécessité pour sortir d'une représentation obsolète des arts à l'école et de leur statut.

Nous pourrions donc tenter de faire réfléchir les stagiaires à deux « écritures » différentes d'un même objet : les productions plastiques mises en mots et venant nourrir la création littéraire, les apports culturels (visuels ou littéraires) venant se compléter. C'est dans ce sens que nous avons expérimenté la séance qui va suivre.

B. Préparation des séances de français transversal dans les arts visuels (module de 6 h, groupe de PE2, 2006)

1. Que nous disent les programmes d'arts visuels et de français (2002) au regard de notre question ?

En maternelle,

« dans les activités de création, l'expression orale joue un rôle essentiel. L'activité sensorielle s'appuie sur le langage qui aide à nommer les sensations et à établir progressivement des relations entre elles. Le langage oral qui accompagne l'action permet la mise en mots et l'objectivation de l'expérience. L'enseignant aide l'enfant à préciser son expression, en engageant le dialogue et en multipliant les interactions. Il amène chaque enfant à :

- évoquer des faits, des sensations en relation avec l'expérience ;
- présenter et parler de son dessin, de sa réalisation, d'un objet ou d'une image de son album et du musée de classe ;
- exprimer ses propres sensations devant une image, une œuvre et écouter celles de l'autre.

Les activités de création offrent à l'élève des situations où s'associent les désirs de faire, voir, penser et dire :

- reconnaître des images d'origines et de natures différentes ;
- identifier les principaux constituants d'un objet plastique (image, œuvre d'art, production d'élève...) ;
- établir des rapprochements entre deux objets plastiques (une production d'élève et une reproduction d'œuvre, par exemple) sur le plan de la forme, de la couleur, du sens ou du procédé de réalisation ;
- dire ce qu'on fait, ce qu'on voit, ce qu'on ressent, ce qu'on pense ».

Au cycle 2 :

« - nommer des éléments identifiés (couleur, formes, dimension...), constater des ressemblances et des différences entre des images, des œuvres, des procédés en utilisant un vocabulaire approprié ;

- expérimenter des matériaux, des supports, des outils, constater des effets produits et réinvestir tout ou partie des constats dans une nouvelle production ;
- décrire et comparer des images en utilisant un vocabulaire approprié ;
- établir des relations entre les démarches et procédés repérés dans les œuvres et sa propre production ;
- reconnaître et nommer certaines œuvres d'artistes et les mettre en relation les unes par rapport aux autres (voir listes nationale et académique) ».

Au cycle 3 :

« - témoigner d'une expérience, décrire une image, s'exprimer sur une œuvre ;

- identifier différents types d'images en justifiant son point de vue.

Avoir compris et retenu :

- les points communs et les différences entre les pratiques de la classe et les démarches des artistes; repérer ce qui les distingue et ce qui les rapproche ;
- identifier et nommer quelques références (œuvres, personnalités, événements...) à partir des œuvres de la liste nationale; pouvoir les caractériser simplement et les situer historiquement.

En français, dans les programmes du cycle III :

« Échanges verbaux :

- s'interroger, comprendre, questionner un énoncé écrit, questionner (un adulte, un pair) ;
- prendre en compte la parole de l'autre ;
- chercher, prendre sa propre place dans un échange ;
- trouver dans sa mémoire des acquis, des références, comparer, mettre en relation des éléments, les ordonner, organiser en vue d'une formulation adressée ;
- s'exprimer sur du "déjà là" : reformuler, redire, développer, condenser, rappeler ;
- s'exprimer sur ce que l'on est en train de construire : exposer, projeter (se projeter, exposer un projet), expliciter, formuler une interprétation ;
- oraliser pour citer, pour rappeler, pour faire partager "le plaisir et l'intérêt" ».

2. Quelles pratiques auprès des stagiaires ?

L'idée est de faire éprouver aux stagiaires la nécessité de questions du type : quand et comment parle-t-on en arts visuels ? Qu'en dit-on, qu'en écrit-on et pourquoi ? Ainsi, ils pourront transposer cette expérience dans les classes. Il est indispensable de parler pour apprendre en arts visuels, mais on peut aussi écrire. De plus, en amont, la relation à la proposition de travail oblige à lire, parler pour comprendre. Mettre en lien les programmes d'arts visuels et de français semble très éclairant quant aux objectifs à poursuivre.

En tout premier lieu, nous mettrons les stagiaires dans une situation de pratique plastique définie avec l'enseignant de français : nous proposerons de travailler autour de la cohabitation de deux espaces différents à l'intérieur d'une même production plastique (fenêtre, porte, ouvertures en tous genres)

a) Une première piste : la mise en mots

Durant la réalisation, la parole sera individualisée

Une première verbalisation s'opérera au fur et à mesure que se rencontreront les questions. Pour l'enseignant, c'est une activité d'accompagnement : il s'agira de soupeser la démarche de chaque stagiaire, ses progrès, de le suivre dans ses choix aux paliers de décision, de choisir d'intervenir (isolément ou collectivement par une relance) et, dans ce dernier cas, de faire émerger de l'enseignant par la voix du stagiaire lui-même et non de recentrer.

Cette verbalisation permet d'individualiser le travail, de différencier les savoirs et les apports, mais aussi de stimuler l'action et de donner confiance à l'introverti ou au « petit parleur » en le valorisant, de le pousser à aller plus loin dans sa pratique, d'évaluer individuellement le chemin parcouru dans une évaluation formative.

C'est enfin le lieu de l'émergence et du repérage par l'enseignant des savoirs à pointer dans la mise en commun.

Mise en commun

Après le temps de pratique questionnante, l'affichage de toutes les productions permettra une mise en commun par le biais du langage.

Cette verbalisation comporte, nous l'avons vu, trois épisodes différents qui interagissent sur le mode du débat (émergence des savoirs : notions, vocabulaire, techniques, opérations mentales et plastiques – justification des trouvailles et évaluation ; présentation des œuvres : réinvestissement du vocabulaire spécifique, analyse sensible et personnelle).

La confrontation de l'ensemble des productions introduit un recul critique et une réflexion sommative. Elle donne lieu, par une verbalisation, à un débat (il faudra en définir les modalités particulières) où les démarches sont interrogées et prennent du sens, font émerger des questions et des notions permettant une construction individuelle et collective du savoir simultanément, à l'acquisition d'un vocabulaire commun, lui-même mémorisable et évaluable ultérieurement.

Animer le débat nous permet de mettre à jour, par la parole de l'élève, les notions de projet, choix, démarche, les opérations plastiques, un vocabulaire descriptif spécifique, la complexité et l'engagement plus ou moins grand dans la pratique.

L'ensemble de ces notions constitue une part importante des apprentissages de la discipline. Ce bilan est aussi le moment où chacun peut apprendre des recherches et expériences des autres. C'est là que la question du statut des démarches et des objets réalisés, au regard du champ artistique, en comparaison avec des démarches d'artistes, peut être aussi posée. C'est là en effet, qu'émergent et s'expriment les stéréotypes, les représentations que chacun porte sur la réussite, la créativité, l'art. C'est le lieu enfin de la confrontation des points de vue, de l'ouverture à autrui, au différent, et du respect.

Mettre en commun est primordial et permet d'évoluer.

Cette verbalisation permet la définition, avec les stagiaires, des repères d'évaluation sur les pratiques. Ce type de pédagogie implique une remise en question de la part de l'enseignant qui se doit de rester prudent sur les jugements et un élargissement du champ des évaluations pour que chacun puisse reconnaître son domaine d'excellence. Alors, l'enseignant devra clarifier ce qui est à faire apprendre, donc à évaluer : nous n'évaluons que ce qui a fait l'objet d'un apprentissage. Il faudrait, plus tard, affiner cette recherche.

Nous pouvons dès à présent formuler quelques pistes de travail sur l'utilisation de la langue :

--Dans le domaine de la communication : à partir de l'objet réalisé, la verbalisation est à observer en tant que pratique langagière entre pairs, comme échange dans une situation de communication : chacun parlera / écouterà à la fois. La verbalisation est à observer aussi dans la perspective d'une transposition didactique. Il s'agit bien de parler de sa « production », de soi, en tant que producteur devant les professeurs et les collègues.

- Dans le domaine de l'argumentation : celle-ci est-elle explicite, implicite ? Quelles sont les ruses qu'elle utilise ? Par exemple, la prétérition, les appels à l'indulgence, les marques d'affirmation de modestie, les marques d'embarras, la présence de la fiction.

- On s'intéressera aussi à la gestion du non-verbal : attitude, corps, gestes, regard...

- On examinera le rapport entre le langage courant et celui de la discipline arts visuels

- On se demandera quel usage est fait de termes spécialisés, de vocabulaire spécifique, et, d'autre part, quel usage du vocabulaire courant et quels choix dans celui-ci.

Plus généralement, on s'interrogera sur le rapport à la langue : le registre utilisé, l'aisance, les erreurs éventuelles.

Au final, tous ces éléments invitent à une analyse en termes de communication : il s'agit d'avoir conscience de sa propre attitude par rapport à une réalisation, conscience de ses choix langagiers, de son rapport à la discipline, de la capacité à présenter cette réalisation, à la mettre en valeur, il s'agit enfin de la « défendre » sans minimiser, renier ou rejeter.

Les références artistiques

Elles seront alors montrées et proposées à l'analyse, à la lumière des pratiques des stagiaires et du vocabulaire nouveau, ceci permettra une lecture éclairée des œuvres. L'analyse sensible et créative sera privilégiée (orale ou écrite).

De l'oral à l'écrit : vers l'auto-évaluation

Sous différentes formes : questionnaire, trace écrite, croquis et légende, l'auto-évaluation permet à l'élève de jauger sa propre progression, sa démarche et de contrôler les buts qu'il s'est fixés en regard du problème posé, de pré-définir les critères de l'évaluation. Écrite, elle est aussi possible au cours de la réalisation, sous forme d'un journal de bord (jamais censuré), le rythme des notes prises est personnel, l'élève consigne ses avancées.

b) Une deuxième piste : l'écriture personnelle

De l'usage poétique de la langue au poème : la « fenêtre »

Des travaux d'écriture (créations poétiques ou textuelles) pourront être proposés à la suite de recherches plastiques, y compris des créations « de dialogue des arts » ou des œuvres hybrides associant création plastique et écriture, du calligramme au poème-objet en passant par le journal de bord.

Cette deuxième piste sera expérimentée avec les stagiaires à partir du thème de la « fenêtre ». Nous verrons ci-dessous comment.

Pour réaliser en français un travail en harmonie avec ce thème plastique, il convient d'abord d'éviter toute littéralité : par exemple, dans le cas dont nous parlons, éviter la « fenêtre » réaliste, créer plutôt une approche de la fenêtre métaphorique, c'est-à-dire de la poésie, ouverte sur des perspectives neuves, sur des *terra incognita*, sur un au-delà du trivial et du réel, bref, sur ce que l'on ne peut aborder dans la vie courante et avec le langage de tous les jours. Ce sera une fenêtre donnant aussi sur un espace possible, où créer, où (se) faire plaisir avec le matériau des mots.

Que trouve-t-on lorsque l'on ouvre un nouvel espace ?

La poésie – la lire et l'écrire – comme ouverture sur le monde, cela signifie d'abord se débarrasser des idées reçues et des représentations usées du type : « La poésie, c'est joli, ornemental, on fait des vers, des rimes, la poésie parle de l'amour, des femmes et de la nature... »

« La poésie », dit Pierre Reverdy, « est un four à brûler le réel. »⁸

Une référence contemporaine

Si nous travaillons sur le thème des « ouvertures », nous pouvons penser à l'installation de Jacques Rebotier, poète et plasticien au cloître de Ville-neuve-lès-Avignon (2004) intitulée « Les ouvertures sont... » : le poète habite un espace sacré (le cloître), le transforme, l'investit, et en fait le lieu où, par le jeu des textes, des inscriptions sur les vitres, « fenêtres du cloître », des objets, des enregistrements, par le jeu des comédiens qui invitent les spectateurs-acteurs à déambuler avec eux, il active différentes strates de l'imagination, de l'histoire et de la culture humaine. À la fois lieu de claustration et lieu « sublime » où souffle l'esprit, le cloître devient alors un lieu ouvert sur l'imaginaire, vivant, un lieu de transparence où la protestation, la provocation et le rêve peuvent s'inscrire et où s'écrivent aussi l'humour et la dérision.

8. P. Reverdy, *Le Gant de crin*, Paris, Plon, « Le Roseau d'or », 1927.

Deux propositions d'écriture poétique sur le thème de la « fenêtre »

Après la recherche plastique sur « deux espaces très différents qui cohabitent » impliquant une « fenêtre » sur un ailleurs nous pourrions proposer :

- Écrire SUR la fenêtre :

· Constituer un « réservoir de matériaux » en déclinant « fenêtre » (mot du même champ sémantique ou substitut métaphorique) sur l'axe des sons et des jeux du signifiant (exemple : « être » ; « n'être », « feu », « naître »...) et sur l'axe du sens (« ouverture », « vasistas », « vitre », « battants », « œil-de-bœuf ») ; ensuite, proposer de jouer au portrait chinois avec la « fenêtre » (si c'était une couleur, ce serait... ; si c'était un élément ... ; si c'était une personne... ; si c'était une musique...). Demander enfin d'écrire, à partir de ces matériaux une « célébration ».

· Plutôt que de demander *a priori* d'écrire un poème, ce qui est très intimidant, nous ferons constituer peu à peu un ensemble de vocabulaire, puis un réservoir d'images, et enfin nous proposerons une forme.

- Écrire PAR la fenêtre. Nous demandons d'écrire un texte sur le schéma suivant : « par la fenêtre de » (un complément)... je vois (quatre éléments ou davantage sont listés), puis une réécriture permet de passer à l'écriture poétique, c'est-à-dire à l'harmonisation du « son » et du « sens ». Variante : « Par la fenêtre de mon enfance... »

Pour que la poésie ouvre sur l'imaginaire :

Nous pourrions suggérer aussi, à partir d'une proposition plastique qui ouvre un espace :

- Passons derrière le miroir avec Lewis Carroll, que voyons-nous ?

- Regardons ce que voit Guillaume Apollinaire :

« Il y a des petits ponts épatants.

...Il y a six soldats qui s'amuse comme des fous...

Il y a... »

À notre tour dressons une liste de ce qu'il y a...

- Avec Jacques Prévert, partons pour les Iles Baladar (*Lettres des Iles Baladar*).

- Avec Jean Tardieu, questionnons le monde et tentons de voir ce que voit « Monsieur Monsieur » :

« Monsieur...

au-dessus de nos têtes

quels sont ces yeux nombreux

qui dans la nuit regardent ?

Monsieur ce sont des astres

Ils tournent sur eux-mêmes

Et ne regardent rien... »

- Imaginons avec Boris Vian :

« Un jour

Il y aura autre chose que le jour... »

Il y aura, il y aura ...

On l'aura compris, tous ces « débuts » pourront servir de déclencheurs pour une écriture poétique libre que chacun déclinera à sa manière, avant même de connaître le texte du poète en entier.

On aura compris aussi que les références sont celles d'une poésie moderne et contemporaine.

Il est important que les textes soient choisis pour être dits, envoyés, donnés, pour que l'on s'autorise à jouer avec eux, qu'ils rebondissent, diffusent, explosent, vivent.

Il s'agit pour les formateurs d'ouvrir des espaces neufs pour les futurs enseignants, de faire en sorte que la poésie échappe à la malédiction de la « récitation » de la page de cahier, qu'elle soit mise en voix, mise en scène, voire qu'elle s'accompagne de déambulation et surtout qu'elle soit source de jubilation.

C. Expérience réalisée par Isabelle Poussier (arts visuels) et Guillemette de Grissac (français) avec un groupe de PE2 (2006, IUFM de la Réunion)

1. Première séance (4 heures) :

stagiaires PE2 réfléchissant aux programmes du cycle 3

Recherches préliminaires sur la place de la langue dans les arts visuels

(travail de groupe, mise en commun, cf. « A » de ce texte)

Proposition plastique

« À partir des deux feuilles dont vous disposez (la petite collée sur la grande) faites une proposition plastique qui montre deux espaces très différents qui cohabitent.

Vous donnerez un titre et explicitez votre travail par écrit. »

Matériel : une feuille A4, une feuille 10/15 ; technique libre ; 35-40 mn. d'effectuation.

Vocabulaire prévisible

En arts plastiques, il existe un savoir objectif : vocabulaire spécifique, œuvres, artistes, mouvements... Il est souhaitable que l'enseignant anticipe ce vocabulaire qui pourra émerger des productions des stagiaires ; il sera pointé lors de la mise en commun et réutilisé lors de l'observation des œuvres et des démarches d'artistes.

Dans le cas présent, fenêtre, porte, ouverture, tableau, cadre, miroir, loupe ou écran pourront constituer des représentations.

Dans les productions elles-mêmes, des observations seront possibles, notamment sur : les plans, la profondeur (proche/lointain), l'espace littéral et l'espace suggéré, les lieux intermédiaires, les transitions, les ruptures, intérieur/extérieur, les superpositions, la transparence, le cadrage, une vue partielle, le hors-cadre (champ, hors-champ), la focalisation, les notions de public/privé (intime)... la fonction du titre (donnant des informations, éclairant, stimulant l'imagination, en rupture).

Les techniques utilisées (peinture, collage, dessin...) et leur mise en œuvre seront observées.

L'enseignant pourra inventorier l'« enseignable » lors de la réalisation plastique, en associant évaluation formative, accompagnement personnel et recherche du vocabulaire à faire émerger durant la verbalisation

Mise en commun (cf. « B » de ce texte : « Mise en commun »)

L'analyse des productions des stagiaires, sous forme de débat, permettra la verbalisation des notions, des techniques et l'émergence du vocabulaire analytiques et l'émergence du vocabulaire analytique, celui repéré durant la réalisation. La question du titre se posera. « Le titre au lieu de décrire l'objet était destiné à emporter l'esprit du spectateur vers d'autres régions plus verbales », disait Marcel Duchamp. « Le titre est une sorte de médium actif entre le visible et l'invisible, comme entre le peintre et le spectateur », dit aussi Francis Jacques. Apaiser par le commentaire, authentifier, accréditer l'image, enjoindre, instruire, dépouiller l'œil d'une innocence... ». Citant Michel Butor, Françoise Armengaud ajoute, que le titre nous « surveille », épie nos réactions, il est « une sorte de voix qui nous a à l'œil », un « tiers voyeur » qui questionne le regard.

La justification par rapport à la proposition, sera l'occasion de mettre au point les repères d'une évaluation collective, puis individuelle, qui pourra peu à peu, dans une classe, prendre la forme d'une auto-évaluation écrite et orale des productions.

Animer le débat sera pour l'enseignant un moyen de poser les questions propices à une réflexion critique sur les réalisations.

Références artistiques

en relation directe avec les propositions des stagiaires

Il s'agit de réinvestir le vocabulaire spécifique découvert dans les réalisations, au cours d'une observation, analyse sensible et personnelle d'œuvres d'art signées Edward Hopper, Henri Matisse, Pierre Buraglio, Salvador Dali, Marcel Duchamp (*Grand verre*), James Turrell, Joseph Cornell... mais aussi d'aborder des questions plus anciennes comme la technique du voile intersecteur utilisée par Albrecht Dürer ou Piero de la Francesca, de présenter des intérieurs et paysages flamands chez Van Eyck ou même Jan Vermeer. Enfin, le vitrail contemporain, au programme dans la « Liste d'œuvres de référence pour une première culture artistique » sera abordé par le biais de ceux de Daniel Vialla, Pierre Soulages, Henri Matisse ou Wim Delvoe.

2. Deuxième séance (2 heures) :

français / activités littéraires et poétiques

Il a donc été demandé aux stagiaires de réaliser un texte en relation avec leur réalisation plastique. Écrire « sur » la fenêtre ou « dans », ou « par » la fenêtre à partir de quelques suggestions permettant les « ouvertures » sur l'imaginaire. Des textes de poètes ont été lus pour suggérer à la fois des formes (la liste, par exemple) et des « idées ». Les références littéraires utilisées étaient :

- Guillaume Apollinaire, *Alcools*, Gallimard, « Poésie », 1966 ;
- Henri Michaux, *Plume*, suivi de *Lointain intérieur*, Gallimard, « Poésie », 1963 ;
- Henri Michaux, *Ailleurs Poésie*, Gallimard, 1998 ;
- Jean Tardieu, *Un poète*, Gallimard Jeunesse, « Folio junior », 2001 ;
- Jacques Prévert, *Un poète*, Gallimard Jeunesse, coll. « Folio Junior », 1998 ;
- Boris Vian, *Je voudrais pas crever*, 10-18, 1973 ;
- *Anthologie de la poésie française du XX^e siècle* (deux volumes), Gallimard, « Poésie », 2000 ;
- *Poèmes à dire. Une anthologie de poésie contemporaine francophone*, Gallimard, « Poésie », 2002.

3. Prolongements : une troisième séance possible

Lors de la mise en commun des productions poétiques des stagiaires, une question s'est posée d'elle-même alors que nous n'avions pas anticipé une autre recherche plastique possible et que nous manquions de temps : Com-

ment présenter les deux productions ensemble dans une « exposition » à un spectateur potentiel ?

Avec la présentation, l'exposition, nous serions revenus dans le champ des arts visuels. La question de l'exposition se serait posée sous la forme du « présenter un lien entre deux temps de création » qui modifie l'œuvre, élargit le sens, donne un présent à l'œuvre. Exposer aurait été encore : occuper le vide dévier un processus de sens, signaler l'état des lieux, relier des temps, celui des deux créations et celui du présent du stagiaire au travail.

S'exposer revient aussi à accepter l'œil de l'autre. Exposer, c'est encore créer des affinités entre des pièces séparées, cette fois, tant dans leur conception que dans leur sens, dans le temps comme dans l'espace, et produire un autre champ de significations qui déplaçait les sens premiers : exposer pour tenter de mesurer cet écart entre l'œuvre conçue et l'œuvre reçue, se confronter à des publics divers et tenter d'en tirer matière à une réflexion qui nourrit la recherche. L'objet exposé et sa signification ne font donc pas corps spontanément.

Il pourrait s'agir d'affirmer l'écriture dans l'exposition pour chercher, une nouvelle fois, une identité possible entre plasticien et écrivain et, pour ne rien perdre, revendiquer les deux dans un même acte de créateur. Les références artistiques sont nombreuses.

La suite à donner aurait pu prendre la forme de « recherches plastiques autour de l'exposition des deux productions » : réécriture, mise en scène, en perspective, agrandissement, encadrement...

Le modèle théorique aurait été respecté et aurait permis un affichage des propositions suivi d'une mise en commun avec verbalisation des notions rencontrées et d'un vocabulaire nouveau, évaluation et présentation d'œuvres alliant écriture et formes plastiques. Des textes associés à des œuvres plastiques existent dans certaines œuvres dadaïstes ou de Paul Klee, Marcel Duchamp, Robert Filliou, Marcel Broodthaers, Jean Le Gac, Sophie Calle, Éléonore de Montesquiou...

Conclusion

Ceci n'est qu'une expérience qui tente d'illustrer une recherche en cours, mais qui affirme la véritable nécessité de chercher à mesurer comment la langue traverse et se construit à tout moment de la vie de l'écolier... Quant à l'expérience d'écriture associée à la production plastique, elle a permis aux stagiaires d'éprouver le dispositif par la pratique et aussi de se mesurer à leur propre créativité. Elle a donné lieu à des productions très diverses : certaines

peinant à « décoller » du référentiel, renvoyant aux « dessins de maison » des jeunes enfants, cherchant la rime et la poésie traditionnelle, d'autres, au contraire, riches en inventivité et exploitant à la fois les dimensions de l'espace et celles de la langue. Le grand nombre de références citées ici permettra une variété de propositions innovantes faites aux élèves. L'expérience montre que le dialogue sera fécond s'il permet de nouvelles entrées ; dans les classes de l'école primaire, les enseignements du français et des arts visuels gagneront tous deux en créativité et en culture dans un duo constant. Pour l'enseignant, il s'ensuit une dynamique d'accueil, un saisissement de la surprise, une sorte de « bougé pédagogique ». Cette posture d'écoute, d'adaptabilité, de superposition du savoir savant au « suggéré par l'élève » favorise une recherche permanente et conjointe (enseignant / élèves) induite par les démarches singulières de création. C'est alors seulement que le champ artistique, les éléments de la culture commune pourront émerger. Ils seront proposés par l'enseignant au regard sensible de l'élève. Ils constitueront une occasion de questionnement et d'ouverture, tout en croisant et complétant les éléments de culture que l'élève possède déjà et qui seront nourris, augmentés ou déplacés par cette recherche.