Sujet FRANÇAIS du CRPE 2005 Académie de la Réunion Sgen-CFDT : http://sgencfdt.iufm.free.fr

PREMIER VOLET (12 POINTS)

PREMIERE PARTIE: SYNTHESE DE DOCUMENTS (8 points)

Rédigez une synthèse cohérente, organisée et objective des quatre documents suivants.

Document 1

Extrait des programmes de 2002, cycle des approfondissements

Document 2

Extrait d'un article de Marie Serpereau dans la revue Fenêtres sur cours n°262 du 15-11-2004

Document 3

Extrait d'un article de ClaudeVargas dans la revue Animation et Education de janvier/février 2004

Document 4

Extrait d'un article de Francis Grossmann dans la revue Animation et Education de janvier/février 2004

DEUXIEME PARTIE: ANALYSE D'UNE PRODUCTION D'ELEVE (4 points)

Observez cette production écrite d'un élève âgé de 8 ans en classe de CE2 (page 8/12)

- Analyser la manière dont cet élève utilise les temps verbaux.
- 2) Quelles observations pouvez-vous faire sur la mise en forme des dialogues ?

DEUXIEME VOLET: ANALYSE DIDACTIQUE (8 points)

- Les deux documents A et B appartiennent à deux manuels différents.
 Décrivez ces deux documents en précisant à quel cycle et à quel niveau ils conviennent.
- Comparez les démarches pédagogiques suggérées.
 La présentation sous forme de tableau commenté est autorisée.
- Faites une analyse critique de la démarche adoptée dans le document B.
 - 4) Quelles compétences cherche-t-on à développer chez les élèves à travers ces activités ?
 - 5) En utilisant les deux supports textuels (document A et document B), proposez une ou deux activités permettant aux élèves de s'engager dans une observation réfléchie du texte poétique.

Document A (pages 9/12 et 10/12)

Extrait du manuel « L'atelier de français » par S. BRAY, J. CREPIN, F. FONTAINE, O. GRUMEL, et Ch. LAMBLIN, sous la direction de D. ROURE, BORDAS 1996

Document B (pages 11/12 et 12/12)

Extrait du manuel « A mots contés », lecture et expression, par N. CHAUVEAU, M-C. COURTOIS et H. GUEDJ, sous la direction de M-C. COURTOIS, BELIN 1998

PREMIER VOLET PREMIERE PARTIE

Document 1

OBSERVATION REFLECHIE DE LA LANGUE FRANÇAISE (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire)

OBJECTIFS

L'observation réfléchie de la langue française conduit les élèves à examiner des productions écrites comme des objets qu'on peut décrire, et dont on peut définir les caractéristiques. Ils comparent des éléments linguistiques divers (textes, phrases, mots, sons, graphies...) pour en dégager de façon précise les ressemblances et les différences. À cet égard, l'observation réfléchie de la langue française doit être un moment de découverte visant à développer la curiosité des élèves et leur maîtrise du langage, et non une série d'exercices répétitifs mettant en place des savoirs approximatifs et l'usage prématuré d'une terminologie inutilement complexe.

Les connaissances acquises dans les séquences consacrées à la grammaire sont essentiellement réinvesties dans les projets d'écriture (quel que soit l'enseignement concerné). Ceux-ci peuvent servir de supports à de nouvelles observations des phénomènes lexicaux, morphosyntaxiques, syntaxiques ou orthographiques. La familiarisation acquise avec les structures de la langue permet aussi de résoudre certains problèmes de compréhension face à des textes plus complexes.

Extrait des programmes de 2002, cycle des approfondisser

PREMIER VOLET PREMIERE PARTIE

Document 2

Y a t-il des raisons nouvelles d'enseigner la grammaire aujourd'hui ? Nouvelles ? Pas vraiment. Disons plutôt qu'en dehors de notre pays, beaucoup de systèmes éducatifs ont abandonné l'idée d'enseigner la grammaire. Les pays anglo-saxons par exemple. Les Etats-Unis considèrent qu'un enseignement spécifique de l'étude du fonctionnement de la langue n'est pas nécessaire, car sa maîtrise s'acquiert de façon spontanée et implicite. Or, aujourd'hui, il nous faut l'enseigner pour des raisons d'égalité à l'école. Les élèves des milieux les plus populaires ont généralement un rapport spontané à la langue, un rapport d'usage. Ils l'utilisent pour son contenu. Il est pourtant très important qu'ils comprennent qu'elle peut être un objet d'étude ; comment elle fonctionne et pourquoi. Les élites, qui par la suite manipulent à leur guise le langage, sont des gens qui ont eu cette réflexion. La langue n'est pas un véhicule neutre de la pensée.

C'est donc un enjeu de pouvoir ? Oui et le fait de ne pas l'enseigner accroît les inégalités.

Pendant très longtemps la grammaire a été enseignée uniquement pour pouvoir comprendre l'orthographe. La complexité de la langue française écrite, son évolution phonologique par rapport à la langue latine nécessitent d'enseigner la grammaire pour comprendre notre orthographe et ses vestiges, pour pouvoir lire et écrire. Et ce, dès le début, car les enfants sont capables de comprendre tout petits, si on le leur fait découvrir, pourquoi on écrit par exemple « nt » à la fin d'un verbe au pluriel. Or jusqu'à présent, on a plutôt forgé l'idée chez l'enfant, que grammaire et orthographe étaient des lieux d'obéissance où il faut appliquer des règles, faire des exercices d'entraînement pour faire comme la norme l'exige. Dans ce cas on les « docilise ». Ils ne s'émancipent absolument pas.

Que doit faire l'école pour ne pas enseigner la grammaire comme une norme ?

Il y a des règles de fonctionnement de la langue qui n'ont pas de rapport avec l'intention du message, par exemple les accords de pluriel, féminin, masculin. Ce sont des règles propres à la logique de la langue, de syntaxe...

Le danger d'enseignément de la grammaire comme norme existe si d'une part l'on ne reconnaît qu'un seul registre de langue, et si d'autre part on méconnaît le fait que la langue a une histoire. Il y a eu dans l'histoire de l'apprentissage de notre langue une période du « français fondamental », avec le risque d'un appauvrissement de la langue...

Aujourd'hui, l'objectif est différent. Les enfants doivent comprendre toutes les situations de communication, de l'oral comme de l'écrit. Avoir une connaissance la plus large possible des registres de la langue orale et écrite, que ce soit celle des médias, celle de la rue, de la publicité ... et maîtriser, jongler avec toutes les normes existantes. Être capables de lire aussi bien un texte du XIX^e siècle que du XX^e siècle, de lire des albums aussi bien que des textes documentaires. Il s'agit de travailler sur une langue réelle et non une langue fictive qu'il

faudrait enseigner pour que tout le

monde parle de la même façon.

Ce travail sur la diversité des registres de communication peut-il contribuer à réduire les inégalités scolaires ? Ca permet de prendre conscience d'un certain nombre de mécanismes mis en jeu. Les enfants qui conservent un rapport très utilitaire à l'école ne réussiront pas à l'université ou ailleurs. Ceux qui se sont appropriés des discours peuvent mener des études longues. Ils ont un rapport scientifique aux choses. Travailler sur la langue comme objet d'observation, c'est favoriser cette attitude, cette posture de scientifiques qu'il est nécessaire de mettre en place à l'école pour tous les enfants. Construire cette attitude, c'est faire de l'élève un observateur réfléchi. Par cette posture, l'objectif est aussi de permettre à l'enfant de construire des savoirs quels que soient les domaines Si on arrive à le faire pour la langue, et c'est possible, l'entrée dans les autres savoirs de l'école en sera facilitée.

Extrait d'un article de Marie Serpereau dans la revue Fenêtres sur Cours n°262 du 15-11-

PREMIER VOLET PREMIERE PARTIE

Document 3

Pour donner la maîtrise du langage ou du discours, il est évident aujourd'hui qu'une grammaire de phrases ne saurait suffire. D'où les emprunts aux linguistiques du texte et du discours qui se sont développés dans le dernier tiers du XXe. siècle.

Ainsi sont apparues dans les programmes de nouvelles notions relatives à la cohésion textuelle, telles que connecteur, anaphore, progression thématique ou emploi des temps dans le récit; d'autres relatives à l'énonciation, au discours (distinction discours / récit, actes de langage, etc.)

En première approche, ces contenus apparaissent davantage adaptés aux objectifs proclamés de maîtrise de la langue et du discours que ne l'étaient ceux du passé. On peut dire qu'il y a là une instrumentalisation de la grammaire plus poussée qu'elle ne l'avait été jusqu'alors.

Quelles démarches ?

Il ne s'agit plus de manipuler une phrase, d'essayer de trouver une règle et de l'appliquer à l'aide d'exercices ad hoc, au fil des pages d'un manuel. Il s'agit de se livrer à une observation réfléchie de la langue, dans le cadre du décloisonnement des activités de lecture, de production écrite, d'expression orale. À partir de problèmes rencontrés dans des textes divers (littéraires, variés) ou dans leurs propres productions, les élèves doivent procéder par comparaisons et manipulations pour dégager des régularités de fonctionet réaliser nement, réinvestissements dans leurs activités de production ultérieures. On est donc davantage du côté d'une démarche de résolution de problème, d'une instrumentalisation profonde de l'enseignement grammatical, que du côté d'une démarche d'acquisition « gratuite » de connaissances. En ce sens, les activités grammaticales ainsi concues devraient faire sens pour les élèves, et, partant, leur être plus profitables. Elles devraient être également mieux accueillies par les élèves ayant un rapport instrumental au savoir, et qui sont souvent ceux que menace l'échec scolaire. En outre, parce que s'appuyant sur des textes vécus en commun, sur des difficultés éprouvées par la majorité, voire la totalité de la classe, parce que plus propres à susciter de réels investissements de la part des élèves, car chargées de sens et pourvues d'enjeux, ces activités devraient, plus facilement que les séances « traditionnelles », permettre la réflexion collective, les échanges, les argumentations, les mises en commun.

Critiques

Les derniers textes officiels pour l'école et pour le collège ont fait surgir des problèmes nouveaux :

- a) soit du fait que se trouvent juxtaposées des analyses se situant à des niveaux différents :
- problèmes de cohérence terminologique et conceptuelle : par exemple, des unités que l'on appelle adverbe ou conjonction de coordination, dans le cadre de la phrase, deviennent connecteurs lorsqu'on passe au niveau textuel. De même, les pronoms personnels dans la phrase deviennent des substituts dans le texte, etc. De quoi désorienter les élèves.
- Problème de cohérence des des criptions: on apprend à l'école élémentaire, dans le cadre de la phrase, qu'un comptément circonstanciel est un constituant qui peut être

déplacé, voire effacé, sans dommage; mais, au collège, que la place d'un complément circonstanciel peut être déterminante pour l'organisation de l'information et la progression thématique dans une séquence textuelle. Ce qui était vrai à l'école élémentaire se trouve falsifié au collège...

b) Soit du fait que l'on souhaite conduire l'observation réfléchie de la langue à partir de textes divers, ce qui pose le problème de la programmation des acquisitions : peut-on envisager de faire acquérir des notions grammaticales dans un ordre quelconque ? À l'évidence, mons Mais peut-on-établir une progression grammaticale en traitant les questions à partir des problèmes rencontrès dans des textes ? sans que les textes soient organisés pour servir de prétextes aux activités d'observation de la langue. Comment donc procéder à une construction cohérente des savoirs sans progression pré-établie ? Doit-on renoncer totalement à faire de la langue un objet d'étude, à construire une représentation cohérente de la langue et du langage ? Il y a là un problème majeur qui n'a pas reçu, à l'heure actuelle, de réponse satisfaisante.

PREMIER VOLET PREMIERE PARTIE

Document 4 (début)

L'objet de l'observation ne doit pas se limiter à celui de la langue écrite. Il faut, aussi, s'intéresser aux productions orales, ne serait-ce que parce que l'enfant peut alors prendre conscience des décalages mais aussi des convergences - qui unissent ces deux facettes de la langue. L'observation doit. aussi, porter sur tous les types de productions linguistiques et pas seulement sur celles valorisées par l'héritage culturel. De plus, le fait de mettre une belle étiquette : « observation réfléchie de la langue » ne résout pas, d'un coup de baguette magique, les problèmes didactiques des enseignants : l'apprentissage des conjugaisons par exemple, s'appuie sur une bonne dose de mémorisation et une pédagogie de la découverte n'est pas à elle seule suffisante.

Ce programme nouveau pose, donc, deux types de problêmes.

Le premier est qu'il ne propose pas de démarches concrètes, d'outils pour aider les enseignants à construire l'observation, mais aussi la consolidation qui doit lui succéder. Il y a tout un travail d'accompagnement pédagogique à faire en termes de progression, d'exercices, de repères linguistiques permettant de conduire observation et consolidation dans la durée.

Le deuxième problème vient du sens que l'on donne à « observation réfléchie de la langue ». On peut la pratiquer de deux manières. Une première façon de voir les choses consisterait à ne s'intéresser à la langue qu'à l'occasion d'activités de communication orales ou écrites. Dans cette perspective, on pratique ce que l'on appelle traditionnellement des « activités décrochées » : lorsqu'on rencontre, dans une communication écrite ou orale (une œuvre littéraire, une lettre adressée aux correspondants...), un problème grammatical, orthographique ou lexical, qui peut représenter un obstacle pour l'objectif que l'on s'est fixé, on tente de le traiter dans cette activité décrochée mais toujours en lien avec la communication. Je souscris à ce schéma utile. intéressant et productif mais il ne me semble pas pouvoir remplir, à lui seul, toutes les conditions pour pouvoir observer de manière cohérente les faits linguistiques. Et il a l'inconvénient de ne pas pouvoir permettre cette consolidation, fondée sur la mémorisation, dont l'importance ne doit pas être négligée.

D'où une deuxième facon d'interpréter cette notion d'observation : il faut mettre en place des activités spécifiques, répondant au fait qu'il y a des spécificités de langue à construire. Les activités de communication orale ou écrite fournissent certes un terreau pour la réflexion, mais il faut aussi prévoir, dans la durée, un certain nombre de points de repères de ce que l'on veut. construire comme catégorie linguistique, se demander : qu'est-ce qui est utile ? A quel niveau est-il pertinent de demander à un élève de réfléchir à telle ou telle notion, à tel ou tel concept? Et je pense que ce travail rassurerait les maîtres car si l'on ne leur fournit pas de points de repères, si l'on ne spécifie pas davantage les outils, les démarches, les types d'exercices, les notions en termes de progression et le métalangage (l'actuelle superposition des terminologies grammaticales successives fait que l'on a fini par tout mélanger), on risque de déstabiliser des enseignants qui se trouvent, en fait, à une période charnière : certains ont entendu dire que la grammaire traditionnelle était dépassée, donc ils

n'osent pas trop en faire. D'autres, à l'inverse, se réfugient dans une conception très étriquée et peu formatrice de l'enseignement grammatical. A présent, on leur demande d'« observer la langue », sans pour autant les armer pour le faire. Il y a une désorientation réelle sur l'enseignement de la langue et cette désorientation ne sera pas résolue simplement en remplaçant les étiquettes « grammaire », « conjugaison » ou « orthographe" par « observation réfléchie de la langue ». Si on veut changer cet enseignement en profondeur, il faut agir dans les domaines de la formation, des outils de connaissances linguistiques et mieux prendre en compte les capacités de l'enfant. Il faut, également, agir dans le domaine didactique : comment fait-on concrètement dans la classe?

Pour ma part, je vois trois directions de travail possibles :

une première direction qui est celle qui vient immédiatement à l'esprit quand on est linguiste, c'est de se dire que si l'on veut faire observer la langue, il faut partir d'autre chose que de ces malheureux exemples placés en début de chaque leçon d'orthographe ou de grammaire, qui sont, en général, des exemples qui fonctionnent à tous les coups et sont immédiatement suivis de la règle que les élèves doivent apprendre par cœur. La démarche consiste à faire observer plus de faits linguistiques, c'est-à-dire à travailler sur ce que nous appelons, en linguistique, des corpus. Bien entendu, ces corpus doivent être raisonnables, et être construits, c'est à dire comporter des exemples « évidents » qui permettent d'observer des régularités et des exemples « moins évidents », dont la résolution nécessite une réflexion plus complexe sur la langue et permet aussi de traiter les irrégularités. Une telle démarche est passionnante, mais elle est aussi coûteuse en temps lorsqu'elle engage un vrai travail de recherche de la part des enfants. D'autre part, la création de ces corpus « à usage didactique » ne peut pas, sauf exception, être faite par les maitres, qui n'ont ni le temps ni la formation suffisante pour le faire. Les linguistes

PREMIER VOLET PREMIERE PARTIE

Document 4 (fin)

doivent donc les aider et aussi sélectionner les notions pour lesquelles elle se prête bien. Cependant, croire que tout pourrait être traité de cette façon serait irréaliste, étant donné le nombre des notions grammaticales à aborder.

Il y a une autre démarche, celle que propose par exemple Britt-Mari Barth dans son ouvrage : « L'apprentissage de l'abstraction ». Dans ce livre, elle donne l'exemple d'une séance sur l'attribut : il s'agit, par un dialoque un peu maïeutique, un questionnement dirigé, de faire découvrir cette notion, en montrant des exemples et des contreexemples de son fonctionnement.. Donc, si l'on suit cette deuxième direction, on essaie d'aider les enfants par le dialogue (ou par d'autres procédures de découverte quidée), à construire progressivement un concept compliqué. Cette pratique implique que l'enseignant ait, au préalable, bien analysé les caractéristiques du concept qu'il va essayer de faire construire aux élèves, et des problèmes qu'il peut poser. L'avantage d'une telle démarche est qu'elle est plus économique que la précédente. Mais elle suppose aussi que l'on prenne le temps ensuite de vérifier que les enfants ont réellement pu s'approprier le concept travaillé.

Enfin, la troisième direction, dont j'ai déjà parlé, consiste à se saisir d'un problème linguistique rencontré dans le cadre d'activités de communication, de construction d'un projet. Il s'agit de partir d'un projet qui fait sens pour les élèves et de les amener, par une recherche collective, une coopération verbale, à se poser des questions pour parvenir à résoudre le problème. Dans ce dernier cas, l'enseignant va s'appuyer sur les connaissances ou représentations linguistiques des élèves (qui ne sont pas tous au même niveau) pour parvenir à établir une règle commune, cette règle prenant en compte le plus possible, la complexité de la langue.

Ces trois démarches sont complémentaires et nécessitent de fournir aux enseignants des outils et des repères qui leur permettent de construire, dans la durée, l'observation des faits linguistiques. Et puis, il faut surtout parvenir à les convaincre qu'observer ces faits n'est pas une activité sans intérêt, mais que, pour peu qu'on s'en donne les moyens, elle peut devenir un levier formidable pour aider les élèves à réfléchir et à organiser des données.

Extrait d'un article de Francis Grossmann dans la revue Animation et Education de janvier/février 2004

PREMIER VOLET

DEUXIEME PARTIE

Léo se fait un ami

Dans le square, les enfants du quartier jouaient avec leurs copains. C'était les vacances. Les petits glissaient sur les toboggans, des garçons et des filles jouaient aux billes, d'autres faisaient du vélo ou jouaient à la balle. C'était des courses, des jeux et des rires sans fin.

Le seul à ne pas avoir de copains était Léo. Ses parents venaient de s'installer dans le quartier. Il allait tous les jours dans ce square. Il regardait les autres mais restait toujours tout seul.

Or, un jour qu'il jouait dans son coin, il entendit crier. o stancon

Alors, maintenant on est copains ! On est copains ! répéta Léo. C'est super ! Si tu veux, je te prêterai mon vélo. »

OCIO

Document A, 1/2

La merveille de la musique est de n'être que mouvement C'est comme l'eau que l'on regarde et tout y bouge vaguement C'est comme l'âme à la dérive où se déforment les nuages Tout demeure amorce d'un rêve et déjà c'est autre mirage Déjà la phrase est d'autres mots déjà son murmure a changé Qu'elle fleurisse ou se flétrisse elle a demandé son congé Elle a fui comme fuit le temps comme le temps irréversible Qui berce et leurre engendre et meurt à la fois flèche à la fois cible À la fois le jour et la nuit le pourquoi surgi du comment La merveille de la musique est de n'être que mouvement

Louis Aragon, Le fou d'Elsa, © Gallimard, 1963.

La musique

La musique souvent me prend comme une mer. Vers ma pâle étoile,

Sous un plafond de brume ou dans un vaste éther, Je mets à la voile ;

La poitrine en avant et les poumons gonflés Comme de la toile, J'escalade le dos des flots amoncelés Que la nuit me voile;

Je sens vibrer en moi toutes les passions D'un vaisseau qui souffre ; Le bon vent, la tempête et ses convulsions

Sur l'immense gouffre Me bercent. D'autres fois, calme plat, grand miroir De mon désespoir!

Charles Baudelaire.

La guitare

Commence le pleur de la guitare. De la prime aube les coupes se brisent Commence le pleur de la guitare. Inutile de la faire taire. Impossible de la faire taire. C'est un pleur monotone comme le pleur de l'eau comme le pleur du vent sur la neige tombée. Impossible de la faire taire. Elle pleure sur des choses lointaines. Sables du Sud brûlant qui veut de blancs camélias Elle pleure la flèche sans but le soir sans lendemain. et sur le premier oiseau mort sur la branche. O guitare! [...]

Federico Garcia Lorca, traduit par P. Darmangest, Poèrne sub Cante Ioyalo L'Esallimard

A voix haute

- Lis le poème de Charles Baudélaire Recopie le en respectant la ponctuation et la présentation de chaque ligne.
- Relis-le à voix haute en essayant d'exprimer les sentiments qu'il t'inspire : joie, tristesse, plaisir, souffrance...

3. Lis le poeme de Louis Aragon. Combien de pieds (de syllabes prononcées) chaque vers contient-il? Relis ce poème à voix haute en donnant le même nombre de pieds à tous les vers.

Jouer avec une chanson



atelier de poésie

Colchiques

Colchiques dans les prés fleurissent, fleurissent Colchiques dans les prés : c'est la fin de l'été.

Refrain
La feuille d'automne emportée par le vent
En ronde monotone tombe en tourbillonnant.

Châtaignes dans les bois se fendent, se fendent Châtaignes dans les bois, se fendent sous les pas.

Nuages dans le ciel s'étirent, s'étirent Nuages dans le ciel s'étirent comme une aile.

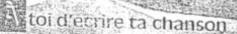
Et ce chant dans mon cœur ; murmure, murmure Et ce chant dans mon cœur appelle le bonheur.

Francine Cockenpot, Vents du Nord, © Éd. du Seuil.



- 1. Lis cette chanson.
 - a. Combien de pieds contiennent les deux vers de chaque couplet? Combien de pieds contiennent les deux vers du refrain?
 - b. Observe les verbes de chaque couplet. Que remarques-tu ?
 - c. Avec ces éléments, dégage la structure de cette chanson.
- En imitant la structure du deuxième et du troisième couplet (et en respectant le nombre de pieds de chaque vers), invente un couplet supplémentaire avec chacun des verbes suivants : brunir, s'étioler, frémir.

N'hésite pas à vérifier leur sens dans le dictionnaire.



Sur le meme modèle, écris quelques couplets avec les sujets et les verbes de ton choix pour décrire le printemps qui est la

Document B, 1/2

oemel

et chansons

Le plat pays

Avec la mer du Nord pour dernier terrain vague Et des vagues de dunes pour arrêter les vagues Et de vagues rochers que les marées dépassent Et qui ont à jamais le cœur à marée basse Avec infiniment de brumes à venir Avec le vent d'est écoutez-le tenir Le plat pays qui est le mien

Avec des cathédrales pour uniques montagnes Et de noirs clochers comme mâts de cocagne Où des diables en pierre décrochent les nuages Avec le fil des jours pour unique voyage Et des chemins de pluie pour unique bonsoir Avec le vent d'ouest écoutez-le vouloir Le plat pays qui est le mien

Avec un ciel si bas qu'un canal s'est perdu Avec un ciel si bas qu'il fait l'humilité Avec un ciel si gris qu'un canal s'est pendu Avec un ciel si gris qu'il faut lui pardonner Avec le vent du nord qui vient s'écarteler Avec le vent du nord écoutez-le craquer Le plat pays qui est le mien

Avec l'Italie qui descendrait l'Escaut Avec Frida la Blonde quand elle devient Margot Quand les fils de novembre nous reviennent en mai Quand la plaine est fumante et tremble sous juillet Quand le vent est au rire quand le vent est au blé Quand le vent est au sud écoutez-le chanter Le plat pays qui est le mien

Jacques BREL (1929-1978)

Chanson d'automne

Les sanglots longs Des violons De l'automne Blessent mon cœur D'une langueur Monotone

Tout suffocant Et blême, quand Je me souviens Des jours anciens Et je pleure:

Et je m'en vais Au vent mauvais Qui m'emporte Deçà, delà, Pareil à la Feuille morte.

Paul Verlaine (1844-1896) poème chanté par Charles Trenet, Léo Ferré et Georges Brassens

Sonne l'heure,











B

L'ami Caouette

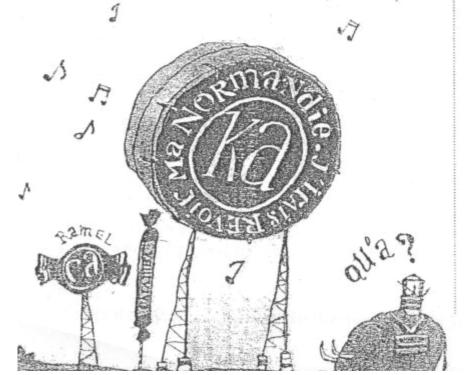
L'ami Caouette Me fait la tête Qu'a Caouette? La p'tite Noé Veut plus m'parler

Qu'a Noé? L'ami Cao M'a mis k.o. Qu'a Cao? La p'tite Ramel M'est infidèle Qu'a Ramel? M'sieur Hannibal M'mine le moral Qu'a Hannibal?

L'ami Caouette Me fait la tête Qu'a Caouette? Mam'zelle Gibi M'traite d'abruti Qu'a Gibi? L'ami Outchou
M'jette des cailloux
Qu'a Outchou?
Le p'tit Member
Me jette des pierres
Qu'a Member?
Mam'zelle Lamar
D'moi en a marre
Qu'a Lamar?

L'ami Caouette
Me fait la tête
Qu'a Caouette?
Mam'zelle Ramba
Veut plus qu'j'la vois
Qu'a Ramba?
Monsieur Nasson
M'donne du bâton
Qu'a Nasson?

Serge GAINSBOURG (1928-1991)



Certains poèmes sont si mélodieux que des musiciens contemporains les ont mis en musique pour qu'ils soient chantés.

D'autre part, beaucoup de chanteurs ont écrit des textes de chansons qui peuvent être lus comme des poèmes.

Étudie les textes en détail

Le plat pays

Jacques Brel est originaire de Belgique (point culminant: 694 mètres!).

- 1. Quel vers constitue un refrain? Combien de syllabes comporte-t-il?
- 2. Que peut-on dire des autres vers?
- 3. Relève dans chaque strophe les nombreuses répétitions. Quel effet produisent-elles?

Chanson d'automne

- 4. Quel sentiment la saison inspire-t-elle au poète?
- 5. Sur quelles répétitions de sons-voyelles chacune des trois strophes est-elle fondée?
- 6. Reporte-toi à la page 81 et note de quelles rimes il s'agit (aa, ...).
- Lis le poème à haute voix en articulant avec soin et en mettant les sons voyelles en valeur.

L'ami Caouette

8. Écris tous les mots avec lesquels joue Serge Gainsbourg. Par quelle syllabe commencent-ils tous?

Joue avec les mots

À ton tour, écris une strophe sur le même principe. Nous te proposons l'ami Napé, le grand Ribou, la p'tite Banon, mais tu peux en trouver d'autres.



Espace IUFM Sgen-CFDT Midi-Py http://sgencfdt.iufm.free.fr