



HAL
open science

Compréhension de la métaphore au CM2 : mettre en place un rituel peut-il avoir un impact sur la compréhension des élèves ?

Sahra Huber

► To cite this version:

Sahra Huber. Compréhension de la métaphore au CM2 : mettre en place un rituel peut-il avoir un impact sur la compréhension des élèves ?. Education. 2023. dumas-04326097

HAL Id: dumas-04326097

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04326097>

Submitted on 11 Dec 2023

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Compréhension de la métaphore au CM2 : mettre en place un rituel peut-il avoir un impact sur la compréhension des élèves ?

Mémoire présenté par Sahra Huber

En vue de l'obtention du diplôme de Master 2 MEEF 1er degré
Domaine : Sciences du langage et psychologie

Préparé sous la direction de Sophie Mariani-Rousset, enseignante-chercheuse à
l'Université de Franche-Comté, sciences du langage

Années 2021-2023

Résumé

Les métaphores sont des figures de styles très employées au quotidien. Elles se trouvent dans les textes, les images, dans le discours oral. Pourtant, elles nécessitent bien des compétences et des prérequis pour être comprises. Ici, il s'agira de répondre à la problématique "Est-ce que la mise en place d'un travail sous forme de rituel sur la recherche de sens avec la métaphore peut affiner les interprétations des élèves ?"

Pour répondre à cette question, un tour de la définition de la métaphore sera fait. Sa grammaire, sa syntaxe, seront étudiées pour lister les différents types de métaphores. Se basant sur les travaux de J. Tamine, E.Hildebert, Richards et Black, cela aura pour but d'affiner le sujet d'étude.

Ensuite, sera présentée une partie psycholinguistique expliquant les résultats d'études sur la compréhension de la métaphore ainsi que ce qui en résulte. Le cadre théorique se veut être celui du constructivisme. Ici seront détaillées les différentes expériences de : N. Watteau, Billow et Winner, J.Tamine également.

Enfin, cette partie théorique se conclura par la recherche : la mise en place d'un rituel oral et écrit, où les élèves doivent analyser, tantôt en binôme, tantôt seuls des métaphores, où s'ensuit une discussion sur la langue. Ainsi, l'hypothèse est la suivante : la mise en place d'un tel rituel peut affiner l'analyse des élèves.

Mots-clés : Métaphore ; Cycle 3 ; Interprétation

Sommaire

Résumé	
Introduction.....	1
1. La grammaire de la métaphore.....	2
1.1. Les critères d'une métaphore.....	2
1.2. Les différents types de métaphore.....	3
2. Psycholinguistique.....	5
2.1. L'utilisation des métaphores.....	5
2.2. La compréhension de la métaphore : âges et méthodologies.....	6
2.3. Est-il possible de rendre la métaphore plus explicite grâce à l'allégorie ?.....	9
3. La théorie Piagétienne.....	10
3.1. Fondement théorique et stades piagédiens.....	11
3.2. La capacité de changer de point de vue	12
3.3. L'image mentale.....	13
Partie méthodologique.....	14
1. La construction de la méthodologie.....	14
2. Le travail de l'écoute.....	16
3. La programmation du rituel.....	19
Résultats et analyse des résultats.....	23
Conclusion.....	41
Bibliographie.....	42
Annexes.....	43

Introduction

Il est arrivé à n'importe quel adulte entrant en relation avec un enfant de se confronter à certaines réactions dont on ne s'attendait pas. Face à un énoncé, à une expression, qui fut alors prise de manière propre, plutôt que de manière figurée. Cela peut se traduire en une question, une répétition sceptique de ce qui fut dit précédemment. Il est plutôt sain, dans la posture de l'enseignant, de se poser quelques questions : Comment faire parvenir aux élèves une compréhension fine de l'implicite ? Comment aider un ou une élève qui aurait de la difficulté à parvenir au sens ? Peut-on aider cet élève en lui donnant une méthodologie ou sera-t-il nécessaire de prendre son mal en patience le temps qu'il puisse accéder au sens tout en persévérant à le confronter à ce type de tâche ?

En effet, notre mission en tant que professeur des écoles est de faire de nos élèves, de futurs citoyens. Nos élèves sont déjà confrontés aux différentes figures de styles et à d'autres éléments de discours qui connotent ce discours, qui lui insufflent politiquement quelque chose. Cette stylistique pourra aller jusqu'à minimiser des faits, amplifier d'autres. De plus, une partie de ce qu'il lit et entend est imprégné idéologiquement.

Les sujets de tous les clivages actuels sont eux-mêmes désignés d'une façon ou d'une autre, en fonction de la conviction politique d'un individu, où l'on pourrait imaginer un glissement sémantique. Par exemple, l'expression "droit à la vie" argument des personnes contre l'avortement, vient tout à fait reprendre que l'avortement serait une condamnation à mort par contraste. Viktor Klemperer soutient cette inquiétude lorsque dans son ouvrage Langue du IIIème Reich, il s'exprime ainsi : "Les mots peuvent être comme de minuscules doses d'arsenic : on les avale sans y prendre garde, ils semblent ne faire aucun effet, et voilà qu'après quel temps l'effet toxique se fait sentir."

Il semble alors important de faire remarquer aux élèves, sans forcément nommer techniquement, ces figures de styles, et de réussir à leur faire verbaliser leur ressenti face à ce qu'ils lisent, écoutent, entendent. Un citoyen est un adulte responsable, capable d'émettre un jugement personnel et capable de raisonner. Habituer les élèves à toute cette partie implicite d'un discours, c'est vouloir en faire d'eux, de futurs citoyens avisés. En effet, comme nous pouvons citer les programmes officiels :

"- Réfléchir à la confiance à accorder à une source, un émetteur d'informations.

- Collecter l'information.

- Distinguer ce qui relève de l'exposé des faits de ce qui relève de l'expression d'un point de vue.

Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et apprendre à justifier un point de vue."

De plus, la métaphore est très riche dans ce qu'elle apporte : en effet, en plus de pouvoir être un moyen de comparaison, la métaphore est aussi un très bon moyen, si elle est comprise, de trouver le sens d'un concept abstrait. La métaphore peut imaginer un processus complexe de fait. Ainsi, se dispenser d'un tel outil serait dommageable.

Après ce constat, une question reste légitime : comment procéder à cette éducation à l'écoute,

à la compréhension de la métaphore ? Quels sont les outils en possession du professeur des écoles ? Pour tenter de répondre à ces questions, nous allons dans une première partie nous concentrer sur ce qu'est une métaphore, ainsi qu'aux différents types de métaphores répertoriés. Nous continuerons en étudiant un second axe : celui de la psycholinguistique qui prendra en compte la manière dont la métaphore et le développement se croisent : cela prendra en compte l'utilisation de la métaphore chez l'enfant ainsi que sa compréhension. Enfin, dans ce dernier axe de recherche, il s'agira de s'appuyer sur la théorie piagétienne pour expliquer les résultats et les stades de compréhension des enfants.

Dans la seconde partie de ce mémoire, il s'agira de suivre la construction de la recherche, comment celle-ci fut pensée ce qui amènera aux résultats de cette même recherche.

Partie théorique

1. Grammaire de la métaphore :

1.1. Les critères d'une métaphore

Puisque nous souhaitons étudier cette capacité à comprendre la métaphore, il s'agirait tout d'abord de définir ce qu'est une métaphore et ce qui ne rentrera pas dans cette définition dans cette étude. On part tout d'abord du fait que la métaphore, comme la personnification, la comparaison et l'allégorie sont des figures analogiques. Ce qui signifie que l'effet de ces figures est de mettre en relation deux termes, qu'ils soient explicites ou implicites (Tamba Mecz, 1981). Ce qui fait la différence de la métaphore par rapport aux autres figures de style nommées ci-dessus, c'est :

- Sa longueur : vis-à-vis de l'allégorie qui a besoin de se personnifier et de longueur pour délivrer son message, la métaphore peut délivrer un message en une seule phrase.
- Manque d'outil de comparaison : La métaphore ne possède pas d'outils de comparaison (tel que, ainsi que, comme...)
- On peut avoir plusieurs définitions et de cadres d'application de ce que sont les métaphores ; selon Richards & al (1936) , les mots laisseraient transparaître une part d'implicite et comportent en eux une part manquante de contexte. En effet, si certains mots sont plutôt du côté d'un secteur, d'une industrie ou d'un métier en particulier et ne pouvant s'appliquer uniquement dans ces domaines, une vaste variété de mots ne sont pas suffisamment contextualisés ce qui permet leur usage dans de nombreux domaines. Ainsi, une élocution entière permet de comprendre le contexte, mais ces mêmes mots disposés avec d'autres ne prendraient pas le même sens. De ce fait, c'est grâce à cette instabilité sémantique qu'il serait possible de faire des métaphores, car nombre de mots sont sémantiquement instables. Pour résumer, ce serait grâce à l'utilisation de certains mots entre eux que l'on parviendrait au sens. Ces chercheurs affirment aussi que c'est l'assemblage de deux idées qui permettent la métaphore : en effet, ce serait cet assemblage qui permet de donner à la première idée, le « contexte » de la seconde idée.

Par exemple : « Paris est une fourmilière »

La capitale ne peut pas au sens strict du terme être une fourmilière, dans ses proportions ou à cause de ses habitants. Cela dit, quand on connaît la caractéristique des fourmilières, c'est-à-dire grouillantes, densément peuplées, et même dont une partie de la vie se passerait

sous terre. Dans cette métaphore, on comprend donc que c'est le deuxième terme qui donne du sens au premier : Paris est une ville densément peuplée, ou des personnes se dépêchent de tous les côtés, et on peut même y voir une allusion à son métro.

Pour conclure, Richards & al (1936) indiquent que le plus important pour qu'une métaphore fonctionne, c'est que les deux idées soient suffisamment séparées sémantiquement, sans quoi l'effet ne se produit pas.

Pour Black M. (1962), selon lui, tout comme pour Richards & al (1936), la métaphore est composée de deux parties. Richard appelait cela des idées. Ces deux parties, ils les appellent « cadre » et « foyer ».

Par exemple : « L'Amazonie est le poumon de la terre »

Le foyer serait « le poumon » car c'est lui qui donne le sens au cadre qui est le reste. Ainsi, Black M. (1962) se positionne du côté de Richards et al. (1936) et explique que c'est l'interaction entre deux idées que se créent une métaphore. Celui-ci ajoute que l'on choisit le sens qui paraît le plus cohérent. Pour un même nom, on connaît un ensemble de choses qui pourraient le qualifier.

Par exemple : « Cette personne est un agneau »

On sait de l'agneau qu'il s'agit du petit du mouton, qu'ils ont un pelage doux, qu'ils ont un pelage bouclé, qu'ils sont parfois mangés, qu'ils sont dans la culture populaire, utilisés comme image de la vulnérabilité et de la victime

Lorsque l'on dit d'une personne que c'est un agneau, on va devoir faire le choix, parmi tout ce que l'on sait d'un agneau, pour comprendre ce que cela signifie. Le choix le plus logique et rationnel se tournera vers la douceur de l'agneau et de son innocence juvénile. Ainsi, il y a un processus psychique qui permettrait de faire le choix parmi toutes les caractéristiques d'un objet, de comprendre une métaphore. Le problème de la théorie de Black M. (1962) est qu'elle limite cela à la forme ci-dessus « Nom1 est Nom2 ». Cela dit, cette théorie est intéressante dans le fait qu'elle présente la métaphore comme une unique affaire de cognition, donc d'un processus psychique.

Selon J. Tamine (1979) comme pour les différents chercheurs cités plus haut, une métaphore est ainsi une relation que l'on peut nommer "R" qui s'établit obligatoirement entre deux termes : un terme propre, que l'on va écrire "Tp" et un terme figuré ou un terme métaphorique, que l'on va écrire "Tf" ou "Tm".

Ici, en effet, pour l'exemple : " Le professeur est une boussole"

La relation "R" est ici le lien entre le professeur et la boussole, ce qui les lie, le point de comparaison entre ces deux idées. "Le professeur" est le Terme propre (Tp), puisque l'on identifie le professeur comme l'objet concret. On le compare effectivement à un terme métaphorique (Tm), une boussole. Le professeur n'est pas une vraie boussole, mais par contre, il est comparé à l'idée d'une boussole : quelque chose qui donne le chemin à suivre, qui oriente.

1.2. Les différents types de métaphore

Puisque nous avons défini ce qu'était une métaphore, on peut mettre en évidence que cela ne suffit pas pour parler de métaphore. En effet, toutes les métaphores ne se présentent pas comme

ce qui a été présenté ci-dessus.

J. Tamine (1979) classe les métaphores selon deux catégories distinctes :

A) Les métaphores où le terme propre T_p et le terme métaphorique T_m n'appartiennent pas à la même partie du discours.

On peut lister plusieurs types bien prégnants de ce genre de métaphores, qui l'on peut classer grammaticalement ainsi :

Verbe – Adverbe, dans le groupe verbal. Exemple : Il a été plaqué deux fois. Et vachement.

Nom – Adjectif, dans le groupe nominal. Exemple : Une voix chevrotante.

Sujet – Verbe. Exemple : La mer sifflait.

Verbe – Complément(s), dans le groupe verbal. Exemple : Cette dame gardait deux petits choux.

Ce type de métaphore se nomme les métaphores *In Absentia*, puisqu'en effet, le terme métaphorique de chaque phrase possède un comparé absent. Par exemple, dans "La mer sifflait", ce qui siffle, le vent, n'est pas présent et c'est au lecteur de se représenter, grâce au contexte donné dans la lecture ou encore un certain nombre d'inférences, qu'il peut se deviner, comprendre la métaphore donnée. Ainsi, l'auditeur ou lecteur doit absolument inférer, soit grâce à un contexte précédemment donné, soit grâce à des éléments qu'il peut deviner, comme dans l'exemple : "La mer sifflait".

B) Les métaphores où le terme propre T_p et le terme métaphorique T_m appartiennent à la même partie du discours.

Il s'agit très souvent d'une structure telle qu'un verbe, souvent "être", mais cela peut très bien être aussi d'autres verbes d'états, comme mourir, vivre, paraître, sembler, devenir, et cela accompagné d'un nom. Nous pouvons compter les formes suivantes, ayant à chaque fois, un effet différent.

Nom1 est le (ce, son) Nom2 : exemple = Son âme sœur est son reflet.

Nom1 est un Nom2 : exemple = l'homme est un loup.

Nom1 est (pas de déterminant) Nom2 = L'homme est loup

La forme Nom1 de Nom2 entre aussi dans ce type de métaphore, puisque le Nom1 et le Nom2 sont effectivement mis en relation : Nom1 = Nom2. Par exemple : Mon idiot de fils.

Le terme nommant ces métaphores sont les métaphores *In Praesentia*.

Cette manière de classer, catégoriser les métaphores de J. Tamine (1979) permet d'exprimer ainsi la différence reposant sur un point précis, la présence ou non du comparé, ce qui nous amène à une réflexion. Par rapport à ce que l'on a pu apercevoir ci-dessus avec Black M. (1962) et Richards I.A. & Al (1935), les exemples donnés de leur travail consiste davantage à une forme *In praesentia*.

De même Billow (1975) présente aussi une façon différente de catégoriser les métaphores, mais cette fois-ci portée sur l'ambition de la métaphore même.

A) Les métaphores analogiques

Ce sont les métaphores qui ont pour but de comparer deux éléments. Cette fois-ci, cela peut tout à fait inclure les métaphores In praesentia et In absentia.

Reprenons l'exemple : "La mer sifflait"

Ici, on compare le vent à un sifflement strident.

B) Les métaphores proportionnelles

Il s'agit de métaphores qui comportent des propriétés de proportionnalité. Cela signifie, en d'autres termes, que deux grandeurs évoluent de la même manière et simultanément.

Par exemple : La vieillesse est le soir de la vie.

Ici, les âges de la vie évoluent simultanément à la temporalité de la journée. Ainsi, cette métaphore pourrait se décliner en d'autres métaphores sur le même exercice de proportionnalité et pourrait donner :

"La jeunesse est l'aube de la vie" ou encore "la jeunesse est le matin de la vie".

Le but ici, n'est pas tant de comparer, de faire l'analogie entre la "vieillesse" et "le soir", mais de mettre en évidence une relation entre deux concepts, ce qui nous amènera par la suite de nous interroger quant au rôle potentiel de l'analogie proportionnelle par rapport à la métaphore.

2. Psycholinguistique

Puisque nous avons pu dresser un cadre clair de ce qu'est une métaphore et des différents types de métaphores, nous pouvons dès à présent nous concentrer sur les diverses recherches quant à l'utilisation et la compréhension de ces énoncés métaphoriques.

2.1. L'utilisation de la métaphore

Ce qui pourrait paraître étonnant au premier abord, c'est le fait que de nombreux chercheurs sont parvenus au constat suivant : les enfants s'emparent dès leur plus jeune âge, des métaphores. Nous pouvons bien sûr mettre en exergue le travail de Winner (1979) et Billow (1975). Pour les citer, leurs articles arrivaient tous deux à un résultat, qui est le suivant : les enfants font eux-mêmes des métaphores pour parvenir au « bon » lexique. Par exemple, il n'est pas rare d'entendre dire « les bras de l'arbre » pour parler des branches. Selon les critères vus ci-dessus par Black (1962) et Richards (1935), cela correspondait à ce qu'est pour eux une métaphore, c'est-à-dire que l'idée 2 donnerait une information et du sens à l'idée 1 et qu'il n'y a pas de réciproque dans l'autre sens, c'est-à-dire que l'arbre ne dit rien sur ses « bras », tandis que les « bras » de l'arbre donnent un indice sur celui-ci : il y a donc bien un terme propre ainsi qu'un terme métaphorique. De plus, le sens de chaque idée est suffisamment éloigné contextuellement pour marquer un contraste qui en fait une métaphore. En effet, les « bras » ne sont utilisés que pour parler d'une partie anatomique humaine, tandis que l'arbre s'inscrit dans un contexte bucolique, biologique. Dire « les bras de l'arbre » a donc un vrai effet de contraste. Il est à ajouter qu'il est très visuel de parler des bras de

l'arbre, puisqu'il s'agit d'un tronc avec des extensions de part et d'autre, pouvant rappeler aisément des branches. Enfin, il faut ajouter que c'est bien une forme In Praesentia classifiée par J. Tamine (2003), de type Nom1 de Nom2.

Cela dit, une question se pose ici : la métaphore doit-elle être le produit d'une réflexion consciente ? C'est en effet le questionnement que se sont posé certains chercheurs, car selon eux, la métaphore n'est pas seulement une figure de style se concentrant sur la forme, mais aussi sur le fond, et sur ce qu'elle dit de quelque chose. Cependant, lorsqu'il s'agit d'enfant, parle-t-on toujours de métaphore ? Clark E. (2000) donne une réponse concernant tout le caractère intentionnel de cette utilisation de la métaphore par les enfants :

- Les enfants utilisent la métaphore pour agrandir en effet leur vocabulaire,
- Les enfants expriment une analogie liée à leurs représentations, où l'enfant pourrait y voir une ressemblance avec le corps humain qu'il connaît et appréhende.

Nous sommes en droit de nous poser la question suivante : à quel point est-ce conscient de ce fait ? Si le but de l'enfant est clair et qu'il utilise la métaphore à ces fins, n'est-ce pas un acte de pleine conscience ? C'est en cela que les limites se posent pour la recherche. Il va falloir faire des choix et imposer de nouvelles définitions précises à ce que l'on entend par métaphore et ses limites. La question de la conscience de ces métaphores devrait peut-être être centrale dans la réflexion de ce qu'est une métaphore, car elle nous ramène à la question de la catachrèse. Selon le dictionnaire CNRTL : « utilisation d'un mot au-delà de son acception propre ». Cela signifie que ce sont plus au moins des expressions figées, dont l'usage est plus ou moins récurrent, fréquent, qui ont plus ou moins une allure métaphorique.

Par exemple : « les pieds d'une table », ou encore « être à cheval sur les règles »

Ce sont des catachrèses, et pour ces expressions, nous pouvons dire qu'elles ressemblent en tout point à des métaphores. « Les pieds d'une table » ressemble à la forme « les bras de l'arbre » et une question se pose alors : les enfants essaient-ils eux-mêmes de trouver ces formes figées à partir des énoncés qu'ils entendent de la parole des adultes ? Je n'ai moi-même pas trouvé d'article sur la question, mais il s'agit, je trouve, d'un questionnement légitime. Bien que Pellegrin P. (2014) admette la catachrèse comme une métaphore à l'usage si courant bien qu'elle n'est même plus ressentie comme telle. Cependant, dans ce travail de recherche les catachrèses n'y feront pas partie ; La raison est simple : ce qui est évalué, ce qui est recherché, c'est que les élèves réfléchissent à des expressions à allure métaphorique, sans que cela ne tombe dans des expressions déjà connues.

Pour revenir à la question précédemment posée, c'est-à-dire l'aptitude des enfants à créer des métaphores, c'est qu'avant l'âge de 7 ans, les enfants ont une aptitude certaine à créer des métaphores, ou plutôt ce que l'on va nommer « allure métaphorique » comme le soutiendra Clark. Fourment, Emmencker & Al affirment que la création de métaphore précède de loin sa compréhension car ils estiment que la compréhension complète de ces énoncés se trouverait vers l'âge de 12 ans.

2.2. La compréhension de la métaphore : âges et méthodologies

En effet, nous arrivons désormais sur le terrain de recherche visé. à quel âge les enfants comprennent-ils les métaphores ? Quelles sont les difficultés inhérentes à la compréhension de ces métaphores ?

Fourment, Emmencker & Al (1987) citent des difficultés, par exemple, dans le cas d'une

métaphore de type A est un B, de concevoir un lien, un sens entre A et B. Ceux-ci prendront l'étude de Winner, qui exposait ceci. Pour un même énoncé, à des âges différents, les enfants comprennent la métaphore suivante d'une manière tout à fait différente.

« Le gardien de prison est un roc »

De l'âge de 5 à 7 ans, les enfants interprètent d'un niveau dit « magique », c'est-à-dire que ce gardien peut vouloir se transformer en rocher quand il le souhaite.

De l'âge de 6 à 8 ans, on constate que les enfants expriment plutôt le fait que ce sont les murs de la prison qui sont en pierre, les gardiens seraient donc ces murs.

De l'âge de 8-9 ans, ce sont les particularités physiques du gardien qui sont évoquées, car c'est parce qu'il a des muscles très durs que l'on dit de lui que c'est un roc.

Ce n'est que 10 ans passés que ces enfants sont capables d'accéder à un autre type de sens, celui psychologique, où l'enfant se dit que le gardien n'est pas gentil, qu'ils arrivent à conceptualiser l'expression « avoir un cœur de pierre » pour accéder au sens de cette métaphore.

Fourment, Emmenecker & Al (1987) auront le même constat puisqu'ils expliquent avoir eu une expérience similaire avec la métaphore « une sombre histoire ». Les enfants de moins de 6 ans pensaient que cette histoire se passait la nuit, et ce n'est qu'à partir de 6 ans que ces enfants accèdent au sens de la métaphore.

Quant à N. Watteau (2001) pour une métaphore du type A est un B, elle a pu constater que pour la métaphore « l'instituteur est une boussole », la plupart des enfants étaient capables de l'analyser, de donner sens à cela. La méthodologie de la recherche était la suivante : on donnait à l'enfant un choix restreint de prédications.

Par exemple : « La boussole a une aiguille » ou encore « la boussole indique une direction »

L'enfant, dans cette expérience, devait donner la bonne prédiction. Dans ce cas présent, il s'agissait de la prédiction « la boussole indique une direction ». Les chiffres parlent d'eux-mêmes : 60% des enfants de 8 ans parviennent à déceler le sens des métaphores grâce à ces prédications quand 75% des enfants de 10 ans y arrivent. On voit par ici qu'effectivement, d'après l'étude de Winner et de Fourment, Emmencker et Al, que nous pouvons potentiellement voir un vrai lien à faire entre cognition et maturité psychique et le traitement de la métaphore, car pour accéder au sens de certaines métaphores, l'enfant doit avoir la possibilité psychique de le faire, ce qui sera étudié en seconde partie. On constate alors plusieurs chiffres : 8 ans pour N. Watteau (2001), 12 ans pour Fourment, Emmencker et Al. (1987) même s'ils ont constaté que certains enfants, dès l'âge de 6 ans, décelaient le sens de certaines métaphores, et 10 ans passés pour Winner.

Nous sommes en droit de nous poser la question par rapport à la difficulté des métaphores dans les études citées. En effet, toutes ne font pas appel aux mêmes compétences, aux mêmes raisonnements, aux mêmes acquis. Si « une sombre histoire » est comprise plus précocement que « le gardien de prison est un roc », c'est très probablement qu'une partie de la compréhension ne se fait pas que sur la grammaire et la forme des métaphores en question, mais aussi sur ce qu'exige le sens même de la métaphore : connaissance des circonstances d'un métier, référence culturelle, stade de développement...

Enfin, l'article «La compréhension des métaphores chez les enfants. Une hypothèse et

quelques implications pédagogiques” va effectivement finir de nous éclairer sur la compréhension de la métaphore chez les enfants et nous donner des pistes réflexives pour notre méthodologie de recherche, puisque Tamine J. (1982) s’est exactement posée la même question.

Tout d’abord, Tamine J. (1982) explique que les enfants de moins de 6-7 ans ne sont pas capables de comprendre les métaphores. Elle donne par exemple l’énoncé suivant : “ce bébé est tout oiseau” et explique que pour comprendre cet énoncé, il faut comprendre qu’il y a un point de convergence entre ce bébé et cet oiseau, mais qu’il y a aussi de la divergence. Ainsi, pour comprendre une métaphore, il faudrait arriver à un moment d’intersection : pouvoir concevoir la convergence et la divergence. Ensuite, sont cités plusieurs réactions d’enfants face à des énoncés métaphoriques :

- a) Question : l’enfant pose une question face à l’énoncé qu’il ne comprend pas. Il pose généralement la question sur le terme abstrait, qui est censé avoir une portée métaphorique. L’enfant demande souvent des explications à l’adulte sur ce qu’il vient d’être dit.
- b) Interprétation littérale : l’enfant prend de manière littérale l’énoncé métaphorique. Par exemple, si quelqu’un dit “ça me fait une belle jambe”, il y a une possibilité que l’enfant inspecte, puis infirme ou confirme.
- c) Associations quelconques : l’enfant associe ce qu’il vient de comprendre avec quelque chose qu’il lui vient en tête.
- d) Récit fictif : l’enfant peut chercher du contexte à la métaphore ; c’est-à-dire qu’il va essayer de créer un récit pour que cela “colle” et que cela fasse sens.
- e) Négation : l’enfant nie ce qui vient d’être dit, car cela n’a pas de sens pour l’enfant.
- f) Répétition d’énoncé : l’enfant répète ce qui lui a été dit.

Selon cette étude, dès 6-7 ans, l’enfant est apte à comprendre les métaphores qui ne font appel qu’à une propriété connue par les enfants. Cette propriété doit aussi être facilement perceptible (des traits saillants par exemple : forme, couleur). Tamine J. fait aussi l’hypothèse que les premières métaphores comprises résidaient dans des objets concrets, connus des enfants. Aussi, son hypothèse va dans le sens que la relation dans la métaphore doit être évidente sensoriellement : l’enfant doit pouvoir identifier physiquement ou auditivement la ressemblance. Ainsi, la compréhension serait complète et évidente.

Il n’en reste pas moins que le sens de certaines métaphores reste cryptées pour des enfants de cet âge. C’est le cas :

- Des métaphores in absentia de type Nom - Adjectif. Dans ce type de métaphore, de type “un sombre nuit”, il est difficile de comprendre pour les enfants qu’on ne parle pas forcément de couleur et de mêlé sensoriel et psychologique.
- Des métaphores animales. Elles sont souvent mal interprétées. En effet, puisque ces métaphores, que l’on retrouve souvent chez Jean de la Fontaine, pointent une caractéristique psychologique, il est difficile pour les enfants de les comprendre. Eux, en tirent un sens sur les caractéristiques physiques et palpables. Un enfant de cet âge pourrait ainsi dire de l’expression “Zoé est un renard” que Zoé est rousse plutôt que de penser qu’on dit d’elle qu’elle est un renard plutôt pour sa ruse. De plus, on peut ajouter à ces difficultés, le côté très culturel et loin d’être observable, voire

manipulable par les enfants.

- des métaphores dites “proportionnelles”. Par exemple, à la métaphore « la vieillesse est le soir de la vie », l’enfant pourrait manquer de mettre en lien à la fois ce que peut présenter l’aspect jour/nuit qui est à la fois celle de la vie et de la mort mais qui comporte aussi l’aspect du chaud et du froid. En plus de cela, l’enfant doit connecter tout cela au Nom1 qui est la vieillesse.

En ce qui concerne ce point précis, on peut corrélérer les résultats de J. Tamine (1982) avec ceux de Billow (1975). Celui-ci marquait la différence de résultats entre ce qu’il appelle les métaphores de ressemblances, donc par exemple : Paris est une fourmilière, et les métaphores proportionnelles comme celles citées ci-dessus. Celui-ci expliquait avoir travaillé sur ces deux types de métaphores, avec des enfants de 7 ans, pour qui la métaphore était dictée, puis illustrée par une image. 66% des enfants de 7 ans parvenaient à comprendre les métaphores de ressemblance contre 33% des enfants vis-à-vis des métaphores proportionnelles.

- des métaphores qui attribuent des qualités concrètes à un objet abstrait. Par exemple, avec l’expression “avoir les yeux plus gros que l’estomac/le ventre”, l’enfant pourrait très bien comprendre que soit la personne a un estomac très petit ou soit, au contraire, que la personne a des yeux très grands.
- des termes ayant plusieurs sens (pain, bouchon, droit, café). L’expression “droit dans ses bottes” peut par exemple poser problème, car un terme comme droit peut avoir plusieurs significations.

Ainsi, Tamine J. explique, en s’appuyant sur l’étude de Billow (1975), qu’à cet âge, les représentations physiques (sous forme de schéma, ou dessin) n’aident pas les enfants à démêler la bonne interprétation de la métaphore, puisque même ceux qui avait trouvé la bonne interprétation d’une métaphore aurait ensuite pu se désister en observant les représentations possibles d’une métaphore.

Enfin, un dernier chercheur, Hilgert, se pose une question concernant un autre protocole que ceux cités, pour rendre la métaphore plus explicite.

2.3. Est-il possible de rendre la métaphore plus explicite grâce à l’allégorie ?

Ce que l’on peut mettre en lien avec des possibles solutions et méthodologies, c’est bien sûr le travail de Hilgert E. (2016), qui dirige une recherche proposant un postulat plus qu’intéressant : l’analogie est-elle plus explicite que la métaphore ? Si c’est le cas, en effet, l’analogie pourrait être une amorce du travail de la métaphore. Dans ces recherches, Hilgert E. va citer un confrère, dont l’étude va la mettre sur ce chemin. En effet, Tijus C. (2003) explique que l’analogie et la métaphore sont la face d’une même pièce. Ainsi, l’hypothèse de Tijus C.(2003), serait la suivante : la métaphore serait l’ellipse de l’analogie, c’est-à-dire que l’analogie serait une partie de manipulation mentale pour comprendre une métaphore, elle serait en quelque sorte la reconstitution de la métaphore. Pour appuyer son propos, elle donne l’exemple de l’analogie suivante :

“La sagesse est à l’âme ce que la santé est pour le corps.” (La Rochefoucauld, Maximes et réflexions morales, 1664)

Cette analogie pourrait donner les métaphores suivantes : “saine sagesse” ou encore “la sagesse est la santé de l’âme”, selon Hilgert E. (2016). Dans l’exemple donné, on peut voir que

la métaphore peut prendre plusieurs formes, une forme *in absentia*, de type Nom - Adjectif ainsi qu'une forme *In praesentia*, de type Nom1 est Nom2. Hilgert E. (2016), dans son étude, va donc utiliser deux formes d'analogies pour répondre à son hypothèse :

- a) L'analogie dite aristotélicienne, que l'on nomme analogie métaphysique, qui est une forme "Nom1 est à Nom2 ce que Nom3 est à Nom4". Exemple : La caravelle est aux explorateurs ce que le livre est au peuple.

Hilgert E. explique que cette analogie est profonde, car bien que mettant en exergue deux éléments que l'on souhaite comparer, il n'y a pourtant pas d'explicitation de la solution à adopter pour comprendre l'analogie. En effet, l'analogie métaphysique n'explique pas comment le lecteur doit interpréter cette analogie : par exemple, ci-dessus, on comprend aisément que ce livre est une manière de faire voyager le tout à chacun, de lui faire découvrir d'autres réalités de ce monde. Cependant, ce n'est pas grâce à la forme en elle-même que l'on peut faire ce lien, qui ne nous dit rien de la manière dont nous devons interpréter. En effet, c'est cependant ce que l'on connaît de la première relation que l'on peut déduire la deuxième. De plus, ce que l'on sait de la première relation doit déjà être su : Qu'est-ce que la caravelle est à l'explorateur peut être un frein à la compréhension totale de ce que désigne cette analogie. En ce sens, Hilgert E. prouve ainsi que cette forme n'est pas plus explicite que la métaphore et ne permet pas de faire gagner en compréhension quand on remet une métaphore sous cette forme et que l'analogie en tant que telle a une raison d'exister et de se distinguer de la métaphore.

- a) la forme "Comme Nom1/Nom2, ainsi Nom3/Nom4". Exemple : Comme l'usine est foulée par les ouvriers, ainsi la ruche est foulée par ses ouvrières.

Tandis que Hilgert E. a pu démontrer que la forme métaphysique n'était pas plus explicite ni une méthode de résolution des métaphores, ce n'est pas le cas de la forme "Comme est, ainsi est". En effet, à l'aide de l'exemple cité dessus, on peut alors apercevoir que le point de liaison, en plus de la comparaison, réside dans le verbe de cette analogie, c'est-à-dire "foulé". La grande différence entre ces deux formes vient de prime abord, du fait que dans la première "proposition", le verbe "fouler" explique déjà le rapport entre le Nom1 et le Nom2, c'est-à-dire l'occupation. De plus, ce verbe est de nouveau utilisé dans la deuxième "proposition", marquant que la similitude entre les propositions se base effectivement sur l'action qui s'y passe : cette prédication explicite est nommée relation de ressemblance. Nous arrivons à une interrogation quant à une possible méthode, pédagogie, faisant partie de notre interrogation de départ : est-il possible d'utiliser l'analogie pour faire comprendre le sens d'une métaphore à des élèves en difficulté ? Rien n'est aussi évident puisque Hilgert E. conclut que cette forme ressemble davantage à une comparaison puisqu'en effet, il possède deux comparants : "comme" ainsi que "de même". Alors peut-être serait-il mieux d'être prudent dans le choix des termes et de le nommer ainsi la comparaison de dire "comme Nom1/Nom2, ainsi Nom3/Nom4" peut servir d'outil d'explicitation des métaphores et nous servir, peut-être de point de départ dans notre méthodologie. En tout cas, le contenu est plus explicite, ce qui laisserait davantage comprendre le terme métaphorique Tm.

3. La théorie Piagétienne

Pour comprendre et faire l'opération nécessaire à la compréhension de la métaphore, Tamine J. utilise l'approche constructiviste (Piaget 1970) pour expliquer les processus cognitifs obligatoires en jeu, inhérent au stade des opérations concrètes. Dans un premier temps, il s'agira d'explicitier l'approche de Piaget avant de relier ces différents éléments.

3.1. Fondement théorique et stades piagétiens

On a pu aborder, un peu plus haut, la question du développement de l'enfant, la théorie piagétienne qui est une théorie constructiviste. En effet, sa théorie du développement de l'enfant confond deux mouvements antagonistes de son époque. En effet, il y avait le mouvement maturationaliste qui postulait que tout était inné, inscrit dans nos gènes. En gros, nos choix, nos actions, ce que nous sommes est le produit de notre génétique. À l'inverse, il y avait la théorie behavioriste qui stipulait que tout ce que nous sommes vient de notre environnement. Piaget, avec son constructivisme, va lier les deux : pour étayer qui nous sommes et ce dont nous sommes capables, il faut une base. Mais c'est bien l'environnement qui va modifier, moduler cette base. Pour être clair, le développement, selon Piaget, est une rencontre entre un inné et son environnement. Autrement formulé, les structures internes se modifient avec l'environnement de l'enfant. Cela se manifeste chez Piaget par différents stades de développement qu'il a pu mettre en œuvre dans des expérimentations. Nous allons ici développer les stades nous intéressant, dans la compréhension de la métaphore.

Le stade des opérations concrètes :

Un stade en particulier, commence entre 6-7 ans et se termine à 10-11 ans. Ce stade, celui des opérations concrètes, comporte les capacités suivantes liées à la compréhension de la métaphore :

- classification : l'enfant est capable de trier les objets par catégorie. L'enfant sait aussi qu'il y a des sous-catégories qui comportent moins d'éléments que les catégories elles-mêmes. Par exemple : les fleurs (catégorie), les dahlias (sous-catégorie)
- sériation : L'enfant sait ordonner selon la taille, le poids des objets. Il est aussi capable de le faire par la pensée. Par exemple : si on dit à un enfant que le deuxième objet est plus grand que les premiers et que le troisième est plus grand que le deuxième, sans manipuler, l'enfant sera capable de les remettre dans l'ordre.
- dénombrement : Capacité à compter dans sa tête, additionner, soustraire, manipuler mentalement.
- mise en correspondance : capacité de l'enfant de faire le lien entre deux éléments, objets dans une catégorie.

L'âge de 7 ans est un âge plusieurs fois mentionné, lorsqu'il était question de la compréhension de certaines métaphores. En effet, selon Piaget (1923), l'enfant est égocentrique, non pas dans le sens péjoratif, mais dans le sens où l'enfant est tourné sur lui-même et voit le monde à travers son prisme. On peut notamment citer l'expérience qu'a conduite Piaget avec Inhelder (1947), autrement appelée l'expérience des trois montagnes qui sera aussi abordée.

À partir de 9 ans, la compréhension semble nettement s'améliorer, puisque Tamine J. donne un nombre important d'enfants parvenant à comprendre 90% des métaphores données. Ses chiffres viennent de l'étude de Cometa & Al. (1976). La mise en lien avec la théorie constructiviste semble évidente : tous les élèves sont arrivés à ce stade d'opération concrète (Piaget, Indelher 1969) rendant la tâche possible.

Le stade des opérations formelles :

Après 11-12 ans, la grande majorité des obstacles de compréhension ont été dépassés pour ce

qui est de la compréhension de la métaphore. Ces résultats convergent effectivement avec ce qu'avait trouvé Fourment, Emmencker & Al. (1987), qui donnait l'âge de 12 ans. Ce qui est encore une fois intéressant avec ces résultats, c'est qu'ils convergent encore avec les stades piagétiens. En effet, les enfants arrivés à cet âge entrent dans le stade des opérations formelles, qui permet à l'enfant une plus grande compréhension des métaphores puisque :

- possibilité de l'enfant à raisonner sur des énoncés, des hypothèses qui sortent du concret. Possibilité de manipuler tout à fait mentalement, ce qui permet de rentrer dans l'abstrait.
- Le système de combinatoire : capacité de combiner toutes les possibilités d'une situation.

Par exemple : on donne à un enfant de 11 ans la métaphore suivante : "Ce gardien de prison est un roc".

Celui-ci va faire l'inventaire de ce qu'est un gardien de prison :

- il se doit d'être autoritaire
- il est obligé de rester incorruptible
- il se doit d'être arbitraire
- sa posture doit dissuader les prisonniers

Puis, il va faire l'inventaire de ce qu'est un roc :

- minéral : on en trouve par terre
- froid : c'est froid au toucher
- dur : marcher dessus fait mal, c'est impossible de le plier ou d'avoir un réel impact dessus à main nue, c'est résistant...
- impersonnel : ils se ressemblent à peu près tous...
- informe : que ce n'est pas taillé, ça n'a forcément de forme précise nommable
- inerte : cela ne se déplace pas.

C'est parmi l'inventaire fait des deux éléments que l'enfant de 11 ans va parvenir à trouver les similitudes et à trouver la solution, le sens de la métaphore. Cela ajoute du sens à cet âge de 11-12 ans retrouvée chez plusieurs chercheurs cités.

3.2. Les trois montagnes

Le postulat ici, est de démontrer que la capacité de changer de point de vue est inhérente à la compréhension de la métaphore. Ainsi, l'expérience de Piaget et Inhelder (1947) sera décrite et les résultats analysés.

Pour cette expérience, il y a une maquette représentant trois montagnes, il s'agit de la même montagne, mais de plusieurs points de vue différents. Il y a en plus une autre maquette prenant le point de vue de l'enfant.

L'enfant, dans cette expérience, doit :

- Trouver la maquette qui représente le point de vue de la poupée
- Placer la poupée dans les maquettes où elle pourrait voir des illustrations données

Résultats :

- Entre 4 et 7 ans, les enfants mettent le même point de vue entre eux et la poupée. Pour reformuler, les enfants de cet âge ne sont pas capables de se mettre à la place, au point de vue des autres
- Entre 7 et 8 ans, les enfants sont capables de dire qu'il existe un autre point de vue, mais il semble très difficile pour eux de l'expliquer, car ils sont trop imprégnés de leur propre point de vue
- À partir de 8-9 ans, les enfants sont totalement capables de comprendre les différents points de vue.

On voit donc grâce à cette expérience qu'il y a des âges permettant de comprendre ce que les autres vivent, comprennent, et de ne pas être « submergé » par leur point de vue. Or, on peut aussi parler de cette observation de Piaget comme quoi c'est vers l'âge de 6-7 ans que les enfants se détachent du langage autocentré et d'un langage plus social. C'est un âge où on constate aussi un vrai pas vers l'autre.

Il est donc logique, d'après ces théories, que l'on retrouve une meilleure compréhension de la métaphore à partir de 7 ans, car l'enfant, ouvert cognitivement à l'altérité, peut appréhender le point de vue des autres. C'est notamment à cet âge-là que l'on donne aussi la capacité aux enfants de comprendre l'intention des autres, le fait de savoir comment se sentent les autres dans une situation donnée, ou encore l'ironie et le sarcasme, ce qui, peut s'apparenter à un second degré de lecture d'un énoncé.

Par ailleurs, on peut expliquer qu'entre 7 et 8 ans, (mais ce n'est qu'une moyenne statistique), les enfants font preuve de beaucoup d'empathie, puisqu'ils arrivent enfin à se mettre à la place des autres. On retrouve déjà ce chiffre dans la recherche de Piaget et Inhelder (1969) mentionnée plus haut. En effet, l'enfant à cet âge, peut donc permuter et quitter son point de vue, pour anticiper, appréhender des réactions chez ses pairs. On observe donc un changement drastique de relations sociales et de comportements chez les enfants de cet âge par rapport à ceux à peine plus jeune : un mode de relation réellement tourné vers l'autre. Cet âge était aussi mentionné par Fourment, Emmenecker et Al (1987), ainsi que par N. Watteau (2001). Il semblerait que cette acquisition de cette empathie, cette « décentralisation » de l'enfant qui arrive à voir autrement que par son point de vue soit le point de départ de cette capacité à comprendre les métaphores.

De plus, toujours d'après Piaget, il s'agit d'une période charnière de la vie de l'enfant où celui-ci peut entrevoir les rapports de causes à effets. De ce fait, se mettre à la place d'un autre et deviner les causalités peut effectivement mener à la compréhension de certains énoncés. On peut comprendre ainsi que différentes acquisitions ouvrent peu à peu la possibilité aux enfants de comprendre les métaphores.

Il semble ici évident, donc, que c'est le stade de l'opération formel qui permet aux enfants de comprendre la grande majorité des métaphores. Or, ceux-ci, dès l'âge de 9 ans, sont capables d'en comprendre un certain nombre, moins nombreux, certes, mais tout de même important. Cela questionne : que manque-t-il exactement ces élèves d'entre deux stades pour comprendre la métaphore ?

3.3. L'image mentale

L'hypothèse initiale était que ce qu'il manquait à l'enfant était de faire l'ensemble des opérations mentales pour déterminer le sens de la métaphore, donc entre autres l'inventaire total des caractéristiques d'un objet ou d'une entité. Ainsi, selon mon hypothèse, en rendant compte à des enfants de cycle 3 ayant 9 ans, une liste exhaustive de qualités que possède un objet, ceux-ci seraient capables de trouver la signification de la métaphore. Cependant, me rendant compte qu'effectivement un manque de clarté sur tous les termes empêchait à la bonne compréhension, il ne s'agit pas tant de la difficulté principale que rencontrait mes élèves. Ainsi, la question se pose alors sur l'image mentale, la représentation dont aurait besoin les élèves pour atteindre le sens. En effet, s'il manque quelque chose pour la compréhension fine des élèves, c'est une certaine image, représentation de ce contenu plus abstrait, ce concept. En effet, on peut constater qu'une métaphore peut servir à mettre en image des concepts. C'est d'ailleurs le cas de nombreux concepts scientifiques, notamment la théorie des cordes ou le big bang. Ainsi, ces sentiments, ces allusions complexes que veulent signifier certaines métaphores peuvent être inaccessibles si l'on n'a pas l'image mentale de ce concept. Piaget, dans son hypothèse, l'appelle image mentale. On peut essayer de définir tout d'abord ce qu'est l'image mentale selon Piaget : en effet, selon lui, il s'agit de deux choses :

- La capacité à se représenter "visuellement", de manière imagée, un objet
- La capacité à se représenter quelque chose, d'un point de vue plus conceptuel.

Par exemple, prenons le cas d'une tasse. Selon Piaget, l'image mentale serait tout autant de s'imaginer l'entité tasse (son utilité, ce que l'on met dedans, à quelle occasion on l'utilise...) que son image en tant que telle (la forme, la couleur...)

Selon lui, l'image mentale résulterait d'avoir intégré une idée de la réalité. En effet, selon lui, il pourrait aussi s'agir d'un "phénomène d'accommodation d'un schème d'action" (Piaget, 1969). Ce qu'il faut comprendre, c'est qu'il formule l'hypothèse que pour qu'il y ait image mentale, il faut une certaine perception d'un objet, d'un mouvement pour réussir à se le figurer.

Cela peut soulever deux choses :

- L'image mentale passe par l'expérience. Les résultats d'Inhelder et Piaget (1966) montrent que l'enfant a besoin d'avoir acquis l'idée d'un objet, d'un procédé ou d'un mouvement pour atteindre une image mentale de cet objet en question.
- Comment avoir une image mentale lorsque l'on parle de quelque chose d'abstrait ?

Méthodologie :

L'idée première fût de travailler avec une classe de CM1. Cela pouvant expliquer cet âge de 9 ans, qui se trouvait dans ce moment de transition entre ces deux âges de vie piagétiens. En effet, il était souhaité que l'on ait une classe d'élève où on possède la garantie que ceux-ci soit dans le stade des opérations concrètes (Piaget - Inhelder). Tous les élèves de cet âge devaient s'y trouver, statistiquement parlant. Enfin, pour être sûr qu'il ne soient non plus pas au stade supérieur, stade dit des opérations formelles. En cycle 2, cela pourrait être infructueux dans toutes les variantes des tests.

1. La construction de la méthodologie

L'intention première était donc de faire des passations occasionnelles, ponctuelles, en répartissant les élèves dans deux groupes différents :

- un groupe témoin : Dans ce groupe, les élèves devraient interpréter un certain nombre de métaphores. Celles-ci seront classées selon des critères de difficultés. En effet, d'après la documentation recueillie, il faudra aller de la métaphore In Praesentia à la métaphore In Absentia. La difficulté mise en exergue serait celle des termes métaphoriques à comparer. Dans la métaphore in Praesentia, cela pourra s'avérer plus aisé, puisque les élèves sauraient quels sont les deux éléments à comparer. Ensuite, en termes de difficulté, il y aurait la difficulté cognitive en elle-même où il serait plus facile de comparer deux objets selon les mêmes sens (vision, audition, etc...) ou avec des traits saillants physiques, plus simple que les métaphores animales qui nécessitent on ne peut plus de connaissances littéraires pour qu'elles puissent prendre sens. En plus de cela, les élèves auraient la possibilité de voir la liste des éléments saillants d'un objet ou d'un concept. Ainsi, dans un ordre de difficulté croissante, permettant avec l'élève de se familiariser tout d'abord avec la consigne avec un exemple simple, cela semble plus évident que de mélanger ce que l'on pourrait apercevoir comme difficulté d'emblée.
- un groupe contrôle qui permettrait de déterminer si oui ou non, il y a une différence notable de résultat, afin de pouvoir déterminer si le test permet de valider ou d'invalides les hypothèses.

Cette première approche a été abandonnée. En effet, tout d'abord, la classe dans laquelle cette expérience était possible était une classe de CM2. Puisque les enfants de cet âge sont en transition entre deux stades de vie, c'est-à-dire de nouvelles possibilités cognitives, cela change grandement les modalités de passation. De plus, cette recherche est le genre de passation dont je ne pense pas pouvoir déléguer, dans la mesure où je souhaitais aussi apporter un côté éducatif. De fait, cela change les problématiques visées. L'idée de plus, était de faire une enquête quantitative, essayant de comparer les résultats entre différentes classes de différents niveaux de cycle 3.

Second problème : les inventaires ; En effet, si dans une forme "Nom1 est un Nom2" cela peut être très facile, car les noms sont ce qu'il y a généralement très facile à définir, ce n'est pas le cas d'autres formes de métaphores où cela devenait même impossible.

Troisième problème : l'unique format écrit/enquête. En effet, à défaut de pouvoir conduire des entretiens individuels avec les élèves, il était prévu initialement de prévoir ces temps de recherche uniquement par un formulaire à remplir aux élèves. Cependant, cela était contradictoire avec mon approche. En effet, souhaitant éduquer à la compréhension fine de la métaphore, cela est un non-sens absolu de ne passer que par de l'évaluation. Dans le cas présent, il serait impossible de mesurer cette variable en particulier. En effet, les différences entre les élèves concernent d'autres variables : niveau socio-professionnel des familles, troubles de l'apprentissage, langue parlée à la maison... Et cela, pour une raison très simple : prendre les élèves au dépourvu avec une notion inconnue à l'écrit ne conduirait pas nécessairement à une bonne photographie de leur compréhension actuelle. En effet, en plus de les mettre dans une position insécurisante, il était difficile d'ensuite faire l'état de quelque chose qu'ils n'avaient jamais vu ; L'idée que les élèves puissent se sentir évalués injustement n'était pas envisageable.

Sans compter qu'il y a le fait de se confronter à la réalité de la classe : la classe sur laquelle

cette étude se base comporte des élèves avec des troubles dys : dyslexie, dysorthographe... Comment ne pas prendre ce critère en question ? En effet, le format écrit pose de très sérieuses contraintes pour ces élèves ; En premier lieu, c'est un exercice difficile. Mettre en mot le sens des métaphores n'est pas simple. Pour un élève avec des troubles dyslexiques et dysorthographiques, il y a davantage de difficultés, car il y a encore tout le code écrit à réfléchir, la phonologie. Avec une telle fatigabilité, j'eus craint que je ne puisse pas vraiment observer si ces élèves avaient compris.

De plus, j'avais vraiment cette volonté d'éduquer au discours, là où l'enquête seule était insuffisante.

Enfin, concernant l'inventaire, un problème rencontré par les élèves à la compréhension d'une métaphore m'a finalement convaincu de l'abandonner. En effet, lors d'une séance rituelle, avec la phrase "le professeur est une boussole", tous les enfants avaient bien saisi l'idée d'orientation quant à la boussole. Cependant, c'est plus par la dimension à adopter de ce terme qui posait problème. De fait, pour orienter, l'inventaire aurait pu potentiellement ressembler à ceci :

Boussole : Appareil, dont la pointe marque la direction du nord, à orienter.

Orienter :

1 - Disposer par rapport aux points cardinaux (Nord, Sud, Ouest, Est), à un objet déterminé.

2 - Indiquer à quelqu'un la direction à prendre

Ainsi, n'étant plus forcément convaincu que cet inventaire, qui en plus de les encombrer cognitivement de plus de d'informations, aurait vraiment permis à ce que des élèves puissent accéder à l'idée abstraite, psychologique. De fait la 2ème entrée, "indiquer à quelqu'un la direction à prendre" ne pourrait pas permettre aux élèves du groupe variable indique une quelconque différence. Car la compréhension de cette métaphore ne repose pas sur le manque de définitions disponibles, de fait, ils les ont déjà et cet inventaire est fait. Cela conclut une première hypothèse : le fait de quitter le concret pour invoquer l'abstrait est un véritable apprentissage à mener. Ce tournant dans la recherche permet de changer, modifier la problématique de recherche ; Comment aider les enfants à un sens plus abstrait ?

2. Le travail de l'écoute

Il a donc fallu trouver une autre méthode, une autre approche, pour y répondre. C'est là qu'intervient l'idée du discours politisé qui est évoquée dans la partie "Motivation du projet de mémoire". L'enjeu depuis le départ est de faire de l'éducation à la métaphore. Alors, pourquoi ne pas en faire vraiment et essayer de donner une des méthodologies possibles ?

De plus, il est indiqué dans ces motivations, qu'il s'agissait de s'interroger sur la manière de mettre en place des séquences d'apprentissage en relation avec les métaphores : comment dépasser les difficultés, comment proposer d'envisager la notion.

Ainsi, est née la problématique suivante : Est-ce que la mise en place d'un travail hebdomadaire, sous forme de rituel sur la recherche de sens avec la métaphore peut affiner les interprétations des élèves ?

De ce fait, je me suis décidée à adopter une toute autre approche :

- Tous les lundis, en mettant en place un rituel sur la métaphore, censé aborder différentes formes de métaphores. Le déroulé du rituel est le suivant ;
 - a) Lire une métaphore plusieurs fois à l’oral
 - b) Leur donner quelques questions qui les aideraient à construire leur pensée autour de cette métaphore. Les élèves se mettent avec leur voisin et ont 5 minutes pour en discuter. Le rôle de l’enseignant est de circuler dans les rangs pour écouter comment les élèves réfléchissent voir débattent sur le sens, l’interprétation de cette métaphore. Chaque question a été sciemment expliquée, pour rendre effective la recherche des élèves.

Voici un exemple du type de question posé, qui sera explicité plus loin dans la programmation.

Pour la métaphore “En automne, dans la forêt, nous marchons sur un tapis doré”, les questions suivantes ont été posées :

- Qu’est-ce que “le tapis doré” dans cette phrase
- Comment le sait-on ?
- Que veut dire cette phrase ?
 - c) En collectif, les élèves répondent aux questions posées par l’enseignant et ensemble a lieu une discussion sur le sens de la métaphore.

Il s’agit d’un temps, où après avoir circulé dans les rangs et m’être fait une idée du niveau de compréhension des élèves, je sollicite à chaque fois des binômes différents pour donner leur réponse. À chaque réponse, je demande aux autres élèves s’ils sont d’accord.

- d) Un temps d’analyse

Mis en place dès le deuxième rituel, il est prévu un temps d’analyse avec les élèves, où il est question de faire l’inventaire des arguments. Ainsi, il s’agit là d’un temps de discussion où les élèves débattent sur le sens.

<p>Analyse</p> <p>Temps : 10 minutes</p>	<p>A) Entre “professeur” et “boussole”, pour quel mot gardons-nous le vrai sens ? Est-ce qu’il s’agit d’une vraie boussole ?</p> <p>-> on garde celui qui est le sujet de la phrase. Lui, garde tout le sens.</p> <p>Quelles informations donnent “la boussole” ?</p> <p>-> La boussole est attribut du sujet. Il donne donc des informations sur le professeur. De plus, le professeur est un rôle, un métier, des personnes. La boussole est un outil. Un outil qui permet d’orienter, donner la direction.</p> <p>B - Est-ce qu’on parle d’un professeur en particulier ou de tous les professeurs dans cette phrase ?</p> <p>-> on parle de tous les professeurs en général (peut-être faire abandonner l’hypothèse du professeur de géographie)</p>	<p>Activité de l’élève :</p> <p>*participer à la mise en commun du sens à l’oral de la métaphore</p>
--	---	--

	<p>C - Est-ce qu'il y a un élément de contexte qui dit où on se trouve ?</p> <p>-> pas d'éléments de contexte en particulier (éliminer l'hypothèse du professeur qui aide à se repérer en forêt, qui sait toujours où il est, ou si un élève ne sait pas la réponse d'un exercice...), puisqu'on n'a pas d'informations dessus.</p> <p>D- ce que ça implique :</p> <p>-> le fait qu'on doive chercher une caractéristique qui concerne tous les professeurs. Quel est le rôle des professeurs ? ("De nous faire apprendre des choses", "de nous aider à grandir")</p> <p>F- Connaissez-vous une expression qui veuille dire que l'on a trouvé ce que l'on voulait faire dans la vie ? Notre choix de métier par exemple.</p> <p>-> Trouver sa voie, trouver son chemin, suivre notre route...</p> <p>ça veut dire que le professeur nous accompagne à trouver notre voie, notre chemin.</p>	
--	--	--

La raison pour laquelle la méthode de recherche ressemble à celle-ci semble évidente : Aider les élèves à comprendre ce qu'il était attendu d'eux une fois passer à l'écrit est toujours plus bénéfique pour les résultats de cette recherche. De plus, leur apprendre à identifier les indices, à se mettre dans une véritable démarche de recherche est plus intéressant.

Enfin, le fait qu'il y ait discussion entre eux est pertinent peut montrer que non seulement, ils réfléchissent au sens, mais aussi, qu'il y a peut-être une incertitude de leur part. C'est une chose difficilement observable en ne passant que par le formulaire.

De plus, la recherche en binôme est absolument bénéfique dans le fait de confronter des idées, réfléchir, et faire évoluer son point de vue.

- Un lundi sur 4, passer par un formulaire pour avoir un aperçu plus personnalisé des élèves ;
 - a) Lire une métaphore à l'oral
 - b) Distribuer un formulaire et laisser les élèves le remplir individuellement. Pour les élèves avec un trouble dys (dyslexie, dysorthographe, dyspraxie...), il s'agit, s'ils le souhaitent, de faire une dictée à l'adulte.

Pour justifier la présence d'un formulaire, il s'agit du fait qu'il est tout aussi intéressant d'obtenir de ces enfants, une production écrite de leur compréhension. La mise en mot étant très difficile, surtout quand cela revêt d'un concept à expliquer, pouvoir estimer cela est, à mon

sens, nécessaire. En effet, l'aspect individuel en dit beaucoup sur l'utilité de passer par l'oral et l'échange dans la pédagogie de la métaphore. On peut faire l'hypothèse que ces moments de discussion entre les élèves les aident à structurer leur pensée et de fait, parvenir au sens complexe de la métaphore.

Dernier point, pouvant justifier la méthode de l'écrit : puisqu'il s'agit d'enquête passant par l'écrit, il est facile de retracer l'évolution d'un élève quant au nombre de mots pour expliquer, l'aisance qu'il a à formuler, ainsi que son degré de compréhension.

Ce formulaire a pris plusieurs formes ; Tout d'abord, il y a eu la version 1, souhaitant amener quelques expressions à allure métaphorique assez commune, comme par exemple "Tourner autour du pot".

Ce formulaire ressemblait à ceci :

- 1) En quelques mots, explique ce que ça veut dire
- 2) As-tu déjà entendu cette expression ?
- 3) Si tu as répondu oui, est-ce qu'on t'a expliqué ce que ça voulait dire ?
- 4) Est-ce que tu t'es déjà posé la question sur des expressions ?

Ce format n'était pas convaincant, car il interrogeait sur la récurrence d'expression plus que sur une compréhension fine. En effet, seule la première question ne s'intéressait au sens que mettait l'élève, ne reste ne servant à l'occurrence qu'à évaluer si celui-ci avait déjà rencontré une phrase de ce type. De plus, la dernière question est difficilement interprétable sans malentendus et surtout, il est difficile d'y répondre non.

Ainsi, après quelques ajustements, il y eut une deuxième version du type de formulaire.

- 1) Est-ce que tu aimes cette phrase ? Pourquoi ?
- 2) Penses-tu avoir trouvé la bonne signification ?
- 3) As-tu trouvé ça difficile d'expliquer cette phrase ?
- 4) à quoi est-ce que ça te fait penser ?

Finalement, ceci sera changé en quelque chose de beaucoup plus semblable à ce qui est présenté à l'oral. En effet, chaque formulaire sera fait de façon à poser des questions sur la métaphore en elle-même, afin que les élèves puissent avoir un schéma, un circuit de pensée pour atteindre le sens. De plus, l'habitué au rituel oral leur permettra de se concentrer davantage sur le sens que sur la partie plus "protocolaire".

3. La programmation du rituel

Ici, il s'agira de décortiquer les différentes présentations des rituels : en effet, il s'agira ici de développer et expliciter chaque séance et leur objectif.

Pour la période 2 :

Objectif visé :	Compétences :
-Comprendre et s'exprimer à l'oral	-Exercer une vigilance critique par rapport au langage écouté.

<p>-Utiliser le langage oral pour présenter de façon claire et ordonnée des explications, des informations ou un point de vue</p> <p>-Affiner la pensée des élèves en recherchant des idées ou des formulations qui nourriront une intervention orale.</p>	<p>-Repérer d'éventuelles difficultés de compréhension, savoir les verbaliser et trouver des moyens d'y répondre.</p> <p>-Émettre des hypothèses.</p>
--	---

	Déroulé de la séance	Savoirs et compétences des élèves
28/11	<p>Découvrir le rituel avec la phrase : “En automne, dans la forêt, nous marchons sur des tapis dorés.”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ce que c’est “le tapis doré” dans cette phrase - Comment le sait-on ? - Que veut dire cette phrase ? 	<p>Prendre les différentes inférences qui aident à la compréhension : l’automne, la forêt</p> <p>-> analyse des éléments</p>
05/12	<p>Objectif : Comprendre une métaphore de forme A est un B : faire appel aux différentes représentations des élèves.</p> <p>*Découvrir la forme “A est un B” avec la phrase : “Le professeur est une boussole.”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quel est le rapport entre “boussole” et “professeur” ? - Comment le sait-on ? <p>Contrairement à la fois précédente, il n’y a pas d’inférence, les élèves doivent faire appel à leurs représentations et lier A et B.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que veut dire cette phrase ? <p>Faire vivre le débat entre les élèves.</p>	<p>Faire un inventaire de ce qu’est A et de ce qu’est B.</p> <p>Exemple :</p> <p>A : Un professeur peut nous aider, nous orienter, nous apprendre à grandir...</p> <p>B : Une boussole sert à se diriger</p> <p>-> Créer un rapport entre les deux.</p>

Pour la période 3 :

	Déroulé de la séance	Savoirs et compétences des élèves
9/01	<p>Objectif : Comprendre une métaphore verbale : faire appel aux émotions des élèves.</p> <p>“La tristesse me noue la gorge.”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment se sent-on quand on est triste? - Pourquoi utilise-t-on le verbe “nouer” ? - Que veut dire cette phrase ? <p>Dans cette séance, mon postulat sera celui de passer par l’aspect physique, la sensation physique vécue pour les orienter vers la compréhension de cette métaphore.</p>	<p>Pour y parvenir, l’élève peut :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire appelle à ses sensations et ses sentiments - Faire le lien avec l’expression “avec un noeud à l’estomac, à la gorge” <p>Difficultés possibles : Difficulté sémantique entre “noeud” et “nouer”</p>
16/01	<p>Enquête écrite :</p> <p>Objectif : Mettre à l’écrit une hypothèse explicative de la métaphore</p> <p>“L’œil de la nuit brille de tous ses feux.”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que représente l'œil ? - Comment peut-on savoir ce qu’est l'œil ? - Qu’est-ce que peut vouloir dire cette phrase ? Pourquoi ? 	<p>Difficultés possibles :</p> <p>Ne pas réussir à utiliser l’inférence de la nuit, pour comprendre “l’œil”</p> <p>Difficulté à faire le lien entre un œil et la lune.</p> <p>Pour y parvenir, l’élève peut :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser les éléments de contexte (nuit) - Parvenir à faire le lien entre deux éléments sphériques/circulaires
30/01	<p>Objectif : Découvrir la métaphore en apposition</p> <p>“Les vagues, crinière ébouriffée, arrivent au</p>	<p>Difficultés possibles : difficulté à identifier le champ lexical du cheval</p>

	galop”	
	<ul style="list-style-type: none"> - A quoi te font penser ces vagues ? - Comment le sais-tu ? - Que veut dire cette phrase ? 	

Pour la période 4 :

	Déroulé de la séance	Savoirs et compétences des élèves
20/02	<p>Objectif :</p> <ul style="list-style-type: none"> - découvrir la forme de métaphorique avec le sujet comme terme métaphorique <p>“Cet océan de blé est superbe”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que voit le narrateur ? - Qu’est-ce qui lui donne cette impression ? - Que veut dire cette phrase ? 	<p>Les élèves doivent faire un choix interprétatif en le justifiant : ils devront faire les choix de s’ils voient un vrai océan ou un champ de blé</p>
27/02	<p>Enquête écrite :</p> <p>Objectif :</p> <ul style="list-style-type: none"> - découvrir la métaphore proportionnelle - Construire une métaphore proportionnelle <p>“La jeunesse est le matin de la vie”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu’est-ce que représente “le matin de la vie” ? - Quel est le rapport entre “la jeunesse” et “le matin de la vie” ? - Que veut dire cette phrase ? - Bonus : Que pourrait-on dire si l’on parlait de la vieillesse ? 	<p>Les élèves devront faire deux lectures :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre “le matin de la vie” - Faire le rapport entre la jeunesse” et le “matin de la vie” <p>Les élèves devront aussi réussir à garder cette forme et transposer proportionnellement la métaphore = la jeunesse est l’aube/le matin de la vie</p>

6/03	<p>Objectif :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exprimer des impressions <p>“ Je vis les arbres s’écloigner en agitant leurs bras d’éclopérés. “</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu’est-ce que sont les bras de l’arbre ? - Pourquoi est-ce que les arbres s’écloignent ? - Que veut dire cette phrase ? - Quelle impression cela donne ? 	<p>Les élève doivent faire une double analyse :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une première pour trouver les branches - une deuxième pour définir que ce ne sont pas les arbres qui s’écloignent, mais le narrateur qui s’écloigne de ces arbres qui restent au même endroit
13/03	<p>Objectif :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tenter de construire une métaphore sur la même forme <p>“Mon enfance s’est déroulée sans un nuage.”</p> <ul style="list-style-type: none"> - à quoi peut rapporter “nuage” dans la phrase? - Que souligne le déterminant “un” devant “nuage”? - Que veut dire cette phrase? - Sur la même forme, comment on aurait pu dire qu’il s’était passé quelque chose de triste. 	<p>Les élève doivent faire le bon lien entre “nuage” et un événement qui aurait été sombre/mauvais.</p>
20/03	<p>Enquête écrite :</p> <p>Objectif :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mettre à l’écrit une hypothèse explicative de la métaphore <p>“Ce gardien de prison est un roc”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quel est le sens de “roc” dans cette phrase? - Quel est le rapport entre “roc” et “ce gardien”? - Que veut dire cette phrase? 	<p>Difficulté : Les élève doivent attribuer des caractéristiques psychologiques à partir d’un élément qui n’en a pas</p>

Pour la période 5 :

	Déroulé de la séance	Savoirs et compétences de élèves
24/04	Objectif : <ul style="list-style-type: none">- réinvestir une métaphore Al Absentia “Un gros serpent de fumée noire” <ul style="list-style-type: none">- D’où peut sortir ce “gros serpent de fumée noire” ?- Quel est le lien entre “serpent” et “fumée noire” ?- Que veut dire cette métaphore ?	Difficulté

Résultats et analyse :

Passation n°1 :

“En automne, dans la forêt, nous marchons sur des tapis dorés.” fût la première phrase à analyser par les élèves, après qu’on leur ait expliqué l’enjeu de ce nouveau rituel pourquoi c’était important pour eux. L’objectif était donc très transparent pour eux.

En passant dans les rangs, écoutant les élèves, il est constaté que la plupart semblent très bien comprendre la métaphore, si bien que le temps de discussion fût écourté.

Ainsi, les résultats sont les suivants : la totalité des élèves, qui ont été consultés avant, ont compris la métaphore en question, grâce à tous les indices présents dans celle-ci.

Il y eut un moment de doute cependant, qui va être détaillé. Alors que l’on répondait à la question : “Que veut dire cette phrase ?”

Une élève répond : “Eh bien on marche sur des tapis dorés.”

Ma réponse : “Des vrais tapis ?”

élève : “Non, pas un vrai tapis. Le tapis, c’est les feuilles tombées au sol et c’est doré car les feuilles en automne sont dorées.”

Ainsi, cette élève avait compris. Je relance les autres élèves, en leur demandant s’ils sont tous d’accord. Un “oui” général fût entendu.

Passation n°2 :

Le deuxième rituel porte sur la phrase : “Le professeur est une boussole.”.

Lorsque je passais dans les rangs, plusieurs binômes m’interpellent ; des réponses très différentes sortent.

1. Le professeur sait toujours tout alors il peut aussi savoir la direction.
2. Il s’agit d’un professeur de géographie, alors il sait comment s’orienter.

3. On peut s’imaginer en sortie avec le professeur, et par exemple, il va savoir la direction.”
4. Le professeur, c’est son rôle... Nous montrer où il faut qu’on aille, il nous apprend plein de choses... Je ne sais pas comment dire... [Demande à son binôme, le binôme reprend]
Il nous oriente dans la vie.”

La réponse 1 est retrouvée à plusieurs reprises, c’est la réponse qu’il en est le plus ressortie. Le lien entre “professeur” et “boussole” a été compris. L’idée d’orientation a bien été comprise pour l’item B de la métaphore. Cependant, on peut voir là que les élèves prennent au sens propre l’idée d’orientation, qui n’est vue ici que dans sa dimension spatiale, physique.

La réponse 2 et 3 n’ont été entendues qu’une seule fois chacune : là découle plusieurs hypothèses.

- Du fait qu’il manque du contexte, les élèves ont tenté de le compenser en en recréant un, se disant qu’ils devaient imaginer une situation où la métaphore serait palpable. On peut se demander de fait si ce n’est pas dû à un manque de compréhension de la consigne d’analyse.
- Les élèves pensent peut-être vraiment à cette piste.

La réponse 3 a été retrouvée dans deux binômes et un trio. Il s’agit de la réponse la plus proche voir la réponse attendue. En effet, la difficulté à verbaliser montre bien l’idée que se font des élèves est plus abstraite que l’orientation telle qu’elle est interprétée dans les deux premières réponses.

Ainsi, cela fait 7 élèves sur 25 présents à avoir compris entièrement la métaphore.

Passation n°3

“La tristesse me noue la gorge” est la dernière métaphore analysée pendant la période 2.

Question 1 : Comment se sent-on quand on est triste ?

Cette question a suscité plusieurs réactions, plusieurs recherches. En effet, les 5 groupes auprès desquelles je me suis rendu ont tous tenté de faire un inventaire très complet de la sensation de tristesse. Ainsi, il y a eu :

- des symptômes psychologiques cités : “On se sent coupable”, “on est en colère”, “on se sent seul”
- Des symptômes physiques : mal de ventre, difficulté à déglutir/gorge serrée

Cette question avait pour but, bien sûr, que les enfants qui ne sachent pas forcément ce que signifiait le terme “nouer”, puissent tout de même faire une déduction grâce à leur liste.

Question 2 : Pourquoi utilise-t-on le verbe “nouer” ?

La plupart des élèves ont réussi à décrire l’image du nœud. 5 groupes que j’ai pu visiter ont parfaitement saisi l’image du nœud. Ceux-ci sont très descriptifs, d’ailleurs :

“ Comme si on avait un nœud dans la gorge, que tu ne pouvais pas parler.”

“Tellement on est triste, on ne peut plus parler.”

Question 3 : Que veut dire cette phrase ?

Ainsi, lors de la phase remise en commun, la discussion s’est faite entre les élèves concernant le sens. 23 élèves sur 25 ont compris la métaphore. Pour les deux derniers élèves, c’est la difficulté de voir le lien entre nouer et nœud qui a posé problème. Ainsi, à la fin de la mise en commun, on discutait avec les élèves de ce qui avait été important pour qu’ils comprennent, et ainsi, identifié ce qui leur a permis de trouver la réponse. La première réponse fût évidemment de comprendre le sens du mot “nouer”, mais aussi qu’il fallait souvent faire appel à leurs expériences, sentiments, sensations pour comprendre les métaphores, mais aussi toute forme de discours oral et écrit.

Passation n°4 : “L’œil de la nuit brille de tous ces feux.

Compréhension totale de la métaphore : L’œil représente la lune. On le sait grâce à “la nuit”, “brille” et sur la ressemblance entre un œil et un astre (forme circulaire). On a besoin de prendre en compte le singulier pour comprendre la phrase (il n’y a qu’un œil, c’est-à-dire une lune, contrairement à des milliers d’étoiles). On peut donc l’interpréter ainsi : La lune brille très fort, on peut imaginer que c’est la pleine lune (car c’est un œil, et un œil est rond)

Que représente l’œil ?

- L’œil représente la lune. (14 élèves sur 26 -> 53%)
- L’œil représente la nuit et le feu + L’œil représente une étoile/les étoiles/la lumière des étoiles (5 élèves sur 26)
- L’œil est un vrai œil (4 élèves sur 26 -> 23% des élèves)
- Blocage (3 élèves sur 26)

Comment peut-on savoir ce qu’est l’œil ?

à la réponse “l’œil représente la lune” :

- “Grâce à “la nuit” car la nuit, la lune, c’est l’œil de la nuit.”
- “En le lisant avec le reste de la phrase”
- “On peut savoir, car la lune est ronde comme l’œil”
- “On peut savoir grâce à “de tous ses feux”
- “On peut savoir que l’œil représente la lune, car il y a ces éléments : “la nuit”, “brille”. On peut penser que c’est la lune. “
- Car il dit “de la nuit brille” et la lune brille. On sait que c’est la lune, car un œil ne peut pas briller la nuit, mais la lune oui.
- Car la lune brille tellement qu’on dirait du feu !
- On peut savoir, car c’est la nuit et la nuit, il y a la lune

- On peut savoir ce qu'est l'œil grâce à la nuit qui brille de tous ses feux
- On le sait car "l'œil", un seul œil et c'est dans la nuit.
- Parce que l'œil, bah, c'est la lune qui éclaire la nuit, pas le jour.
- Car on peut dire "la lune de la nuit brille de tous ses feux."

à ce groupe, j'ajouterais la réponse suivante :

- la lumière de la nuit

Si je l'ajoute dans le groupe, c'est en effet car l'élève, pour justifier, explique : "l'œil peut dire que c'est la lune car elle est ronde."

Ainsi, à la prochaine question "Qu'est-ce que peut vouloir dire cette phrase? Pourquoi? ", l'élève répond : "La phrase veut dire que la lumière de la lune fait comme du feu qui brille. C'est pour la lumière de la lune."

On peut donc exprimer l'hypothèse qu'elle a eu du mal à exprimer précisément l'idée qu'elle avait. Son raisonnement est plutôt logique : on voit la lune par la lumière qu'elle émet. Ainsi, il est justifiable qu'elle soit comptée parmi ces réponses.

Plusieurs stratégies pour justifier les démarches :

- Le remplacement/la substitution par quelque chose de cohérent : "Car on peut dire "la lune de la nuit brille de tous ses feux.", "En le lisant avec le reste de la phrase.", "Parce que l'œil, bah, c'est la lune qui éclaire la nuit, pas le jour."
- Forme commune entre l'astre et l'œil : "On peut savoir, car la lune est ronde comme l'œil"
- Inférence avec "la nuit" et "brille"/citer des éléments de la phrase
- Unité de l'œil : "On le sait car "l'œil", un seul œil et c'est dans la nuit."

à la réponse "L'œil représente la nuit et le feu / L'œil représente une étoile/les étoiles/la lumière des étoiles" :

- On peut savoir que c'est l'étoile car c'est de "tous ses feux", "la nuit brille"
- J'ai trouvé "une étoile", car l'œil qui brille, on en voit pas alors qu'une étoile, on en voit beaucoup.
- Car il dit : "l'œil de la nuit brille de tous ses feux" et pour moi, l'œil, c'est la lumière des étoiles car il dit "tous ses feux" qui est au pluriel et pour moi, la seule chose à multiplier sont les étoiles.
- Ce qui m'a aidé à penser au feu est que l'œil n'est pas un vrai œil, ce sont les étoiles avec un feu de camps
- Qu'elle brille de tous ses feux et que c'est la nuit
- L'œil peut dire que c'est la lune car elle est ronde
- qu'elle brille de tous ses feux et que c'est la nuit.

Stratégies et obstacles :

- Difficulté à percevoir le fait que le sujet soit au singulier et qu'il porte la métaphore en tant que telle.
- Ambiguïté entre "les feux" au pluriel et "L'œil" au singulier
- Compréhension à partir de "mille feux", c'est mille feux ne sont pas pris pour façon de décrire la brillance, mais eux-mêmes pris comme une comparaison. L'œil de la nuit, c'est comme mille feux, donc des étoiles (car il y en a mille)

Aux réponses "l'œil est un vrai œil":

- On peut savoir que c'est pour voir, pour regarder.
- On peut savoir que c'est la vue car on voit plein de trucs
- Bah je pense que les autres yeux ne s'écrivent pas comme ça.
- Un reflet, car si on regarde une lumière, on voit la lumière qui reflète dans les yeux.
- "L'œil de la nuit" est devenu "l'œil dans la nuit"

Blocage : Deux feuilles blanches, une dernière feuille où il y a eu dictée à l'adulte :

L'œil dans la nuit peut briller dans le noir. Quand on pleure, on est fatigué, les larmes brillent.

Trois cas ambigus :

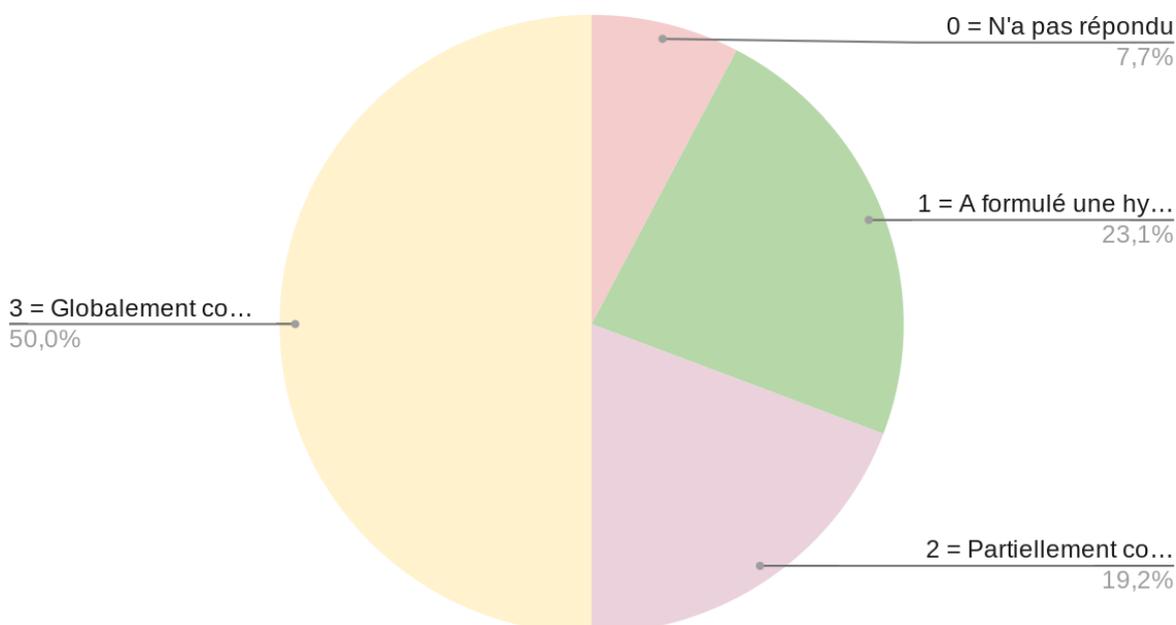
- à la réponse "la lumière de la nuit" : l'œil peut dire que c'est la lune, car elle est ronde.

Qu'est-ce que peut vouloir dire cette phrase ? Pourquoi ? "La phrase veut dire que la lumière de la lune fait comme du feu qui brille. C'est pour la lumière de la lune.

- à la réponse "C'est une partie du corps qui nous sert à voir les choses" : ça veut dire que c'est un lampadaire

Qu'est-ce que peut vouloir dire cette phrase ? Pourquoi ? "Bah que l'œil brille de tous ses feux. ça veut dire qu'un lampadaire brille et illumine".

16/1



5ème passation :

“Les vagues, crinière ébouriffée, arrivent au galop”

Dans cette passation orale, on a effectivement pu vérifier la difficulté anticipée : celle de la difficulté à comprendre deux choses :

- Repérer le champ lexical du cheval
- Dans le cas où ça n’a pas été un problème de le repérer : les élèves pensent que c’est un cheval dont l’on parle.

Effectivement, si une majorité des enfants ont su dire qu’il s’agissait bel et bien de vagues, que c’est l’écume, “la mousse blanche de la mer” ou encore “Les vagues, c’est en formes de pics” qui paraît être comme étant “la crinière ébouriffée”, il leur a été un peu plus complexe de justifier le fait qu’on dise “arrivent au galop”. En effet, il y a eu les réponses suivantes qui ont été données :

- La vitesse (le galop étant une allure rapide)
- Le bruit (Un troupeau de cheval au galop ferait du bruit)

Cependant, pour pas mal d’élèves, il s’agissait de chevaux galopants, dans l’eau peu profonde.

A la correction, il s’agit alors de leur faire comprendre la structure grammaticale de la phrase pour inciter au sens. En effet, dans cette phrase, comprendre quel est le sujet était important.

Et c’est la stratégie qu’ont fait en premier les élèves : comprendre de quoi on parle.

6ème passation :

“Cet océan de blé est superbe”

Dans cette passation orale, il était plutôt attendu des élèves que le sens soit assez clair : il s’agit d’un champ de blé. Ce qui était d’autant plus attendu, c’était donc plutôt de savoir comment ils justifient que l’auteur parle d’océan.

Effectivement, tous les élèves y ont aperçu un champ. 100% de la classe avait donc la bonne représentation, la bonne image “mentale” de la métaphore.

Il y eut cependant, une certaine variété de justifications :

On utilise “océan” car :

- 1. On arrose le blé, les cultures - 1 binôme
- 2. L’océan est à perte de vue et on peut aussi imaginer un champ de blé gigantesque, à perte de vue - 7 binômes
- 3. Quand il y a du vent dans un champ, le blé fait comme des vagues - 3 binômes

Ainsi, les interprétations de la plupart des élèves sont celles sous-jacentes à cette métaphore. On voit qu’à ce stade du rituel, les élèves parviennent à trouver les caractéristiques qui lient l’océan et un champ.

7ème passation : “La jeunesse est le matin de la vie.”

Compréhension totale de la métaphore : On compare deux mesures : celle de la “vie” et celle de la journée”. C’est une métaphore proportionnelle, c’est-à-dire que le soir évoque la vieillesse, le midi, de l’âge adulte. Ici, on essaie de montrer la ressemblance entre le matin et la jeunesse : les deux sont au “début” de leur mesure.

Nombre d’élèves : 25

Que veut dire “Le matin de la vie” ?

- Le matin, c’est la vie qui commence/Le début de la vie (6)
- Un beau matin, une personne nais/tu nais (3)
- Réponse mixte (début de la vie + début de la journée) (2)
- Le matin, c’est quand on se réveille dans la vie/ Le quotidien de tous les jours (8)
- ça veut dire que c’est la vie d’avoir un enfant
- Le soleil qui brille le matin

- Rien (4)

On constate dès le départ davantage de difficultés à répondre à cette métaphore. C'était plutôt attendu, la proportionnalité peu étudiée encore à ce moment de l'année. D'autant plus aussi, qu'elle est plus difficilement repérable. Parmi les réponses, 3 élèves manipulent la métaphore avec un exemple concret, une façon très "parlée". On voit à quel point le langage oral manque à cet instant et les élèves le compense en le posant sur papier.

Une autre stratégie a été, pour les élèves, de modifier le "de" la vie en "dans" la vie. Cela les amenait à quelque chose de connu et de palpable.

Enfin, on peut notifier deux analyses presque "périphériques" : les élèves partent de leurs idées autour du matin (le soleil brille), mais aussi autour de ce que représente pour eux, de manière association libre, ce que porte pour eux le mot "vie".

Quel est le rapport entre "la jeunesse" et "le matin de la vie" ?

Aller vers le concept :

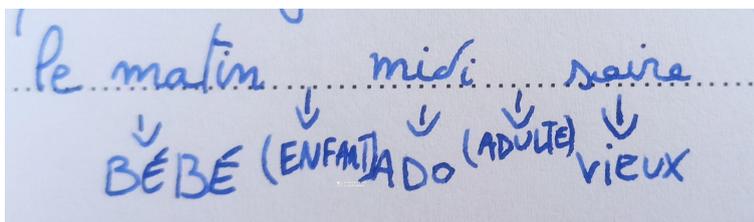
- ça parle tous les deux du début d'une vie ou de quelque chose (6)

Ici, ce qui est intéressant avec cette donnée, c'est que les 6 élèves sont exactement les mêmes que les 6 ayant répondu "Le début de la vie". Il y a cette compétence de mise à distance, d'abstraction d'une situation donnée, pour tendre au concept directement.

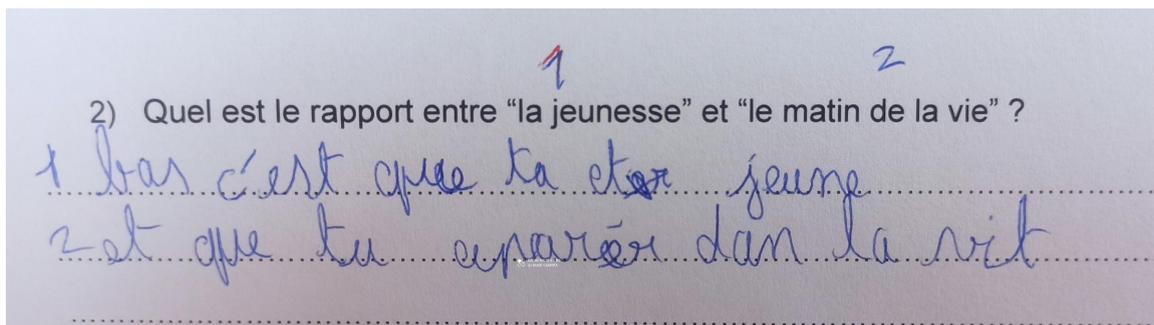
- Le matin quand il se lève, c'est qu'il est jeune.
- On voit pour la première fois de la lumière, c'est le début de notre vie et de la journée.
Le matin -> bébé ; le midi -> ado ; le soir -> vieux.
- Quand tu nais, tu es très jeune.

Ici, ressort l'idée de proportionnalité. L'élève montre qu'elle a saisi les deux variables, et qu'elles évoluent ensemble.

Là où on se rend compte de cette difficulté à mettre en mot, c'est lorsque des élèves ont fait des schémas pour expliquer les concepts. Il s'agira de la seule enquête où des élèves ont eu besoin de schématiser.



Un autre élève, ayant eu le besoin d'organiser sa feuille pour répondre aux deux critères à prendre simultanément :



Transcription :

1 - Bah c'est que tu es jeune

2 - Et que tu apparais dans la vie

Aller vers le réel/concret/connu :

- La jeunesse, c'est quand on est petit et le matin de la vie, c'est le matin (3)
- La jeunesse, c'est être jeune, le matin de la vie, c'est être en forme (2)
- Les jeunes se lèvent tôt

Faire part de ses impressions :

- La jeunesse, c'est quand on est enfant et la vie, c'est quand on aime
- Rien

Que veut dire cette phrase ?

Cette question peut faire doublons, mais il s'agit ici, à la fois de confirmer et d'informer la bonne compréhension, que l'élève remette en mot le concept. Mais aussi qu'il fasse part des impressions que cela laisse, si les phrases leur donnent une impression.

- Rien (17)

Reformulation :

- La jeunesse de notre vie, c'est le matin quand on se réveille, c'est le matin et la vie, c'est la vie de tous les jours. Et la jeunesse, c'est notre jeunesse.
- Que le matin, on est en forme car on est jeune
- Le soleil qui se lève du coup, ça fait comme s'il est jeune
- Que la jeunesse est le début de la vie (3)
- Quand tu nais, c'est ton premier matin

Impression : Les impressions, en général, pour cette question, demande que toute l'enquête soit analysée entière, pour comprendre le déroulement de la réflexion de l'élève. Il y a deux copies comme ceci.

La jeunesse est le matin de la vie.

1) Que veut dire "le matin de la vie" ?

le début de la journée, ou le moment où l'on né, car on voit pour la première fois de la lumière, c'est le début de notre vie. le matin. midi. soire
↓ ↓ ↓
BÉBÉ (ENFANT) ADULTE VIEUX

2) Quel est le rapport entre "la jeunesse" et "le matin de la vie" ?

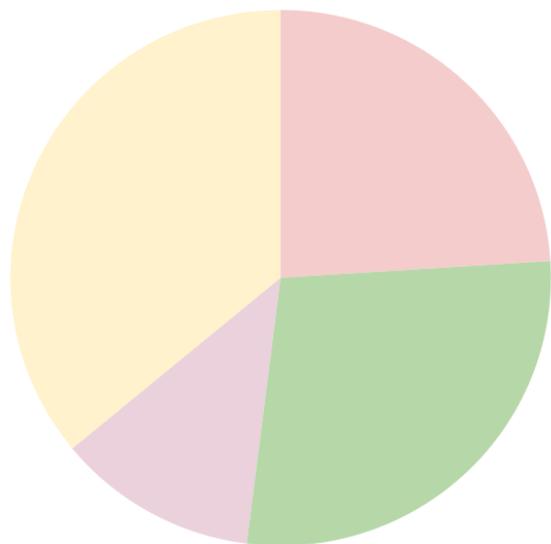
la jeunesse et le matin, c'est la joie de vivre de la vie quand on est jeune on rie tout le temps.

3) Que veut dire cette phrase ?

que la vie est belle ? Les jeunes

27/02

- 0 = N'a pas répondu
- 1 = A formulé une hypothèse fausse
- 2 = Partiellement compris
- 3 = Globalement compris



8ème passation :

Ici, deux façons de concevoir la métaphore en dehors même de celle-ci : ces deux élèves tentent d'aller vers quelque chose de plus large.

Ainsi, sur la première enquête, l'élève exprime en premier temps ce que signifie la métaphore, puis exprime ce que représente pour elle la jeunesse, l'enfance. Elle finit ainsi par en conclure que c'est une phrase, pour laquelle elle y mettrait potentiellement de l'affect.

Sur la seconde copie, il s'agit ici d'une manière un peu différente : c'est la façon dont elle interprète la vie. Ici, la vie serait une façon de nommer l'amour. De fait, l'élève interprète cette phrase comme étant "La jeunesse est le matin de l'amour". Enfin, elle exprime alors deux points de vue, la réciprocité entre le bonheur d'être et d'avoir un enfant.

Cette question 3, a été la plus incomplète des 3 enquêtes écrites, puisqu'il y a une majorité d'élèves ayant rien écrit, indique quelque chose : la difficulté de mettre en mot une situation de proportionnalité. En réalité, bien moins que 17 élèves avaient effectivement compris la métaphore. En effet, 9 élèves sur 25 ont compris la métaphore très globalement la métaphore, ce qui fait 36% des élèves. 3 élèves sur 25 ont aussi pu tenter d'expliquer, de manière incomplète, la métaphore (12% des élèves). Ainsi, 12 élèves s'approchent ou parvenaient au sens de cette métaphore, c'est-à-dire 48% des élèves.

Cela répond rejoint de fait les résultats qu'avait trouvé Billow (1977) : la métaphore proportionnelle posait bien plus un problème de compréhension que la métaphore de ressemblance.

9ème passation : " Je vis les arbres s'éloigner en agitant leurs bras désespérés. "

Ici, l'objectif était le suivant, les élèves devaient exprimer, expliquer les intentions du narrateur.

Ainsi, le sens attendu était celui-ci : le narrateur s'éloigne des arbres qu'il décrit. Il y a du vent et cela agite les branches de l'arbre.

Les impressions que cela pouvait donner :

- L'impression que c'est l'arbre qui s'éloigne.
- Humanité de l'arbre : bras, mouvement, émotion (ex : désespérément)

Les élèves devaient répondre à trois questions.

1) Qu'est-ce que sont les bras de l'arbre ?

100% des élèves sont parvenus à ce que le mot "bras" désigne de fait les branches.

2) Pourquoi est-ce que les arbres s'éloignent ?

Ici, plusieurs hypothèses et stratégies :

- C'est le narrateur qui se déplace (75% des élèves)
- C'est l'arbre qui se déplace : parmi les réponses possibles, il y a quelques stratégies.

La magie : Le temps s'accélère et le narrateur voit l'arbre pousser sous ses yeux/

Le récit : Quand on coupe un arbre dans une forêt et qu'on le voit partir dans un camion

Métonymie : Quand il est écrit "les arbres", l'élève ne garde qu'une composante : les feuilles. Ainsi, il s'agirait ici des feuilles qui tombent et s'éloignent avec le vent.

Ce qui est intéressant ici, c'est qu'au sein même des groupes, où l'accord tombe généralement assez rapidement, il y a eu des désaccords. En effet, une des choses observées lors de ce rituel est la suivante : il y a un biais de confiance. Lorsqu'un élève se sent davantage en insécurité, celui-ci va faire davantage confiance à l'autre élève. La plupart du temps, après réflexion, l'élève insécurité donne du crédit à l'hypothèse de son binôme.

Ici, cela s'est observé d'une façon plus clivante : les élèves tentaient de se persuader, avec des arguments en faveur de leur hypothèse. C'est intéressant, car ici, on peut notamment faire le constat suivant : les élèves se questionnent réellement sur le discours. Impossible cela dit de quantifier ou de trouver une raison, qui peuvent être multiples : facilité vis-à-vis de cette métaphore, habitude de l'activité de débat qui commence à se faire ressentir...

- Quelle impression cela donne ?

Concernant les impressions, il y a encore une fois plusieurs stratégies pour répondre à ceci.

Le vécu : Certains élèves parleront d'un souvenir en particulier. Par exemple : "Comme si je marchais vers un arbre chez mon père, genre, quand je m'éloigne, je le vois de moins et moins".

L'émotion : Notamment le rire, provoqué par le côté anthropomorphique de l'arbre.

D'autres élèves étaient davantage dans un aspect kinesthésique en relation avec le vent.

Pendant la phase collective orale, je leur demandais de prendre conscience du terme "désespérément" et certains élèves firent part d'une nouvelle impression :

"On peut imaginer que le narrateur ait comme impression que les arbres leur font des signes d'au revoir, de loin, mais c'est pas vrai, il n'y a que du vent."

10ème passation : "Mon enfance s'est déroulée sans un nuage."

- à quoi peut rapporter "nuage" dans la phrase?

Pour cette question, une grande majorité des élèves (80%) affirme que "nuage" rapporte ici à des problèmes, quelque chose de triste.

Deux élèves (7%) disent qu'il s'agit d'une dispute.

Deux élèves pensent qu'il s'agit de quelque chose de joyeux.

Deux élèves pensent qu'il s'agit de vrais nuages.

On peut trier ses réponses d'une façon :

Le nuage est un symbole : en effet, le nuage est ici imagé et rapporté à un concept plus complexe.

Légitimer le nuage : ainsi, une forme de récit émerge pour expliquer la phrase.

- Que souligne le déterminant "un" devant "nuage"?

Tous les élèves remarquent unanimement qu'il s'agit d'une façon de dire aucun. Ainsi, cela donne du sens aux stratégies évoquées plus haut. Il y avait celle d'un récit complexe pour envisager le fait qu'un homme n'ait jamais vu un nuage de sa vie, et l'association d'idées.

- Que veut dire cette phrase?

De fait, 94 % des élèves ont parlé de l'état de bonheur (ou non).

La mise en commun a servi là : tandis que le groupe pensait qu'il s'agissait de dispute, d'autres élèves ont eux-mêmes choisi de créer une métaphore : "Pour dire les disputes, je pense qu'on aurait dit : Ma jeunesse s'est déroulée sans un orage". Ainsi, le dialogue était pertinent, argumenté. De la même façon, pour le groupe ayant répondu que l'enfance de l'auteur était triste car il n'y avait pas de nuage, il y eut de la discussion. Les élèves appuient sur l'idée que la pluie a quelque chose de triste, qui évoque les larmes par exemple, que cela ne donne pas envie de sortir.

Cette séance fût passionnante dans la mesure où les élèves ont géré leurs temps de débat linguistiques, avec des arguments solides et même la création d'une nouvelle métaphore. De plus, la métaphore en question est une métaphore proportionnelle entre deux variables : météo et sentiments/émotions. Celle-ci a donc été utilisée pour expliquer une métaphore de ressemblance.

11ème passation : enquête écrite : "Ce gardien de prison est un roc"

- 1) Quel est le sens de "roc" dans cette phrase ?

Ici, on peut diviser les réponses en plusieurs catégories :

Le roc n'est pas un vrai rocher :

- Le gardien n'est pas vraiment un rocher, c'est un humain (2)
- ça veut dire dur, sans émotion, respecté (2)
- Méchant
- Grand (1)/Grand et fort ou musclé (2)
- ça veut dire qu'il est fort (2)/ fort et courageux (1)
- C'est (comme) une pierre : il ne laisse passer personne/Infranchissable, dur, fort, une impasse, il est imposant (2)
- Un rocher/pierre (5)

Parmi les réponses, on constate que certains élèves ayant mis “pierre/rocher”, viennent à justifier la nature des éléments seulement. C’est le cas de la totalité des copies qui entrent dans ce cas de figure. Puisque le mot leur a été expliqué au préalable, il se peut que certains élèves pensent qu’il s’agissait de la réponse à donner.

Le roc est un effectivement un rocher :

- Peut-être il est allé sur un rocher
- La prison est peut-être en pierre

Ici, on constate qu’il s’agit des deux seules réponses, qui justifient le fait que ce soit une pierre. Ici, il s’agit de détourner la grammaire de la phrase afin de créer un contexte ou une action. Dans ces réponses, il n’y a pas d’aspect magique où le gardien se transforme en “roc”, mais de fait, les élèves sont obligés de se détacher de la phrase pour émettre leur hypothèse.

Il s’agit donc d’une compréhension très globale du groupe classe avec 90% de réussite.

2) Quel est le rapport entre “roc” et “ce gardien” ?

Ici plusieurs stratégies sont utilisées pour décrire le rapport :

Propriété de la solidité de la roche :

- Le rapport, c’est que le roc est solide et qu’un gardien doit être solide aussi (solidité -> attribution mentale) (2)
- Les deux protègent
- C’est que le gardien est dur, il respecte les ordres, il est fort et surtout imposant / il n’est pas très sympathique et la pierre, c’est dur, froid /dur avec les prisonniers (3)

Propriété de la taille et de l’inertie de la roche :

- Un roc, c’est fort et grand/le gardien est fort et courageux (3)
- Que le gardien est grand et qu’il ne bouge pas comme une pierre car un gardien ne bouge pas /Il ne laisse passer personne(Côté inerte) (3)

Description des éléments :

- Le gardien est une personne qui surveille la prison (2)
- C’est un gardien qui nettoie une roche
- Explication des éléments (“un roc, c’est un rocher et un gardien, c’est lui qui surveille les prisonniers”)

Ne sait pas (2)

Ce qui est à noter dans le cas présent, c'est que les élèves n'ayant rien mis ou expliqué, la plupart arrive finalement à donner une réponse lors de la dernière question.

3) Que veut dire cette phrase ?

Explication par la solidité de la roche, qui amène le gardien de prison à être fort : 7

- Le gardien de prison est fort et il peut tout arrêter, donc il est fort comme une pierre
- Le gardien est très fort
- Ce gardien de prison est fort comme un rocher
- Ce gardien est courageux, fort, il n'a peur de rien
- Le gardien de prison est fort, qu'il ne faut pas l'embêter et qu'il est grand
- Ce gardien de prison est solide
- Ce gardien de prison est dur, respecté et sans émotions

Explication par la taille/inertie et l'idée d'empêcher le passage : 5

- ça veut dire que c'est un gardien qui ne bouge pas, comme une pierre/le gardien est comme une pierre qui bouche les sorties : personne ne peut passer / il est difficile de s'enfuir (4)
- Le gardien de prison est grand

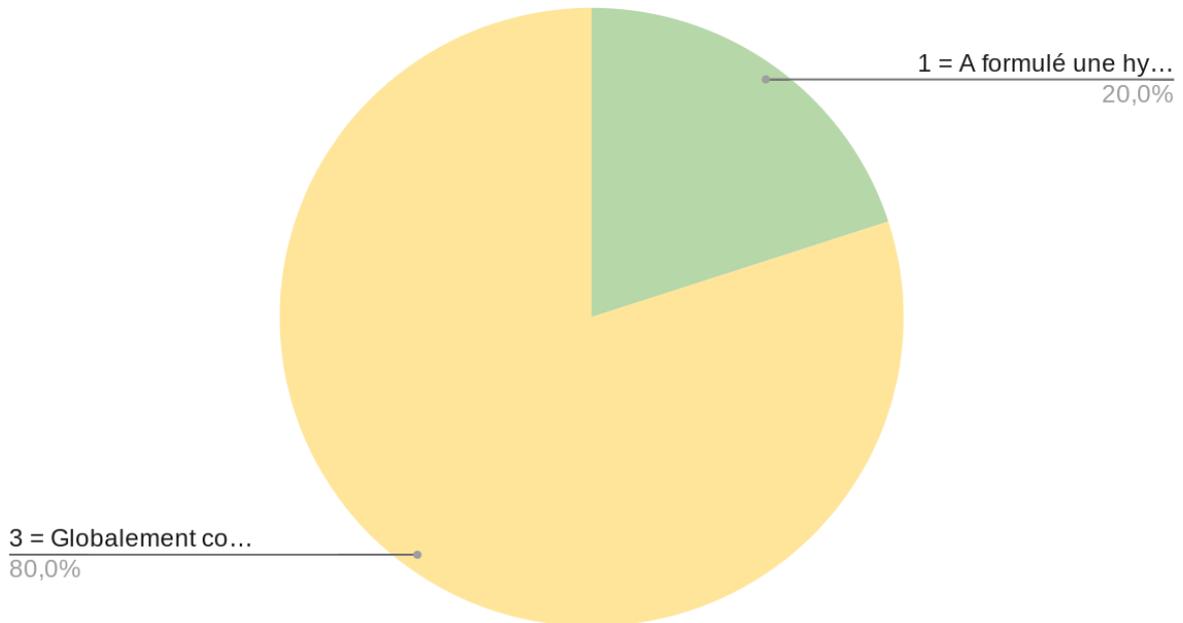
Explication du caractère : 3

- N'est pas très sympathique /qu'il est méchant et sévère

Explication d'un des deux éléments :

- Le gardien est un rocher
- Le gardien surveille la prison
- C'est un roc / C'est un agent de sécurité de police

20/03



12ème passation : “Un gros serpent de fumée noire”

1) D’où peut sortir ce “gros serpent de fumée noire” ?

Ici, il y a deux types de réponses, conditionnées par la manière dont les élèves ont analysé la métaphore. En effet, il y a ceux pour qui il s’agit plutôt :

a) De fumée : Le serpent est comparé à de la fumée (19 élèves sur 23 -> 82% des élèves).
Ce “gros serpent de fumée noire” sort d’un incendie, d’une cheminée, d’une usine etc.

Dans ce cas présent, il y a plusieurs manières de justifier le lien entre “serpent” et fumée noire :

Forme :

- “La fumée a la forme d’un serpent”
- “on pense qu’un serpent, c’est long et épais et que la fumée d’un feu de cheminée c’est long et épais aussi.”

Mouvement :

- “Le point commun... Un serpent, quand il a peur de nous, c’est comme s’il s’évaporerait, ils bougent et partent dans tous les sens. Et la fumée aussi, ça part dans tous les sens”
- “Un serpent, ça monte vers le haut. Il y a des serpents qui se dressent, comme de la fumée.”

b) D’un vrai serpent (4 élèves sur 23 -> 17% des élèves)

Deux façons de le justifier, car deux binômes différents.

D'où peut sortir ce gros serpent de fumée noire ? "Pour nous, en fait, ce serait de la poussière, la fumée noire."

Quelle est la relation entre "serpent" et "fumée noire" ? La terre, c'est noir... Un serpent, quand il essaie de se cacher sous terre, ça va soulever la terre et faire comme ci c'était de la fumée noire.

Ici, les élèves se reposent sur des connaissances très approfondies, des observations très minutieuses des comportements animaux, et de l'environnement. En effet, cette capacité à faire de la fumée noire s'explique par les élèves de cette façon : "quand la terre est sèche".

Ainsi, il s'agit là d'un récit, inventé pour justifier l'idée de la métaphore. Cependant, si on devait comparer cette réponse aux différents types de récits croisés lors des différentes passations, on peut lui trouver quelque chose de très probable avec une très bonne capacité d'observation.

Un autre type de réponse, pas encore observé dans les autres passations : une nouvelle métaphore dans la métaphore. Citons ici : "On a dit, que la fumée noire était une mauvaise pensée que pouvait avoir le serpent."

Ici, le terme métaphorique (Tm) et le terme propre (Tp), selon la recherche de J.Tamine (1979) ont été échangés. Le serpent devenant dans l'interprétation des élèves le Tp et la fumée devenant ici le Tm. Ainsi, le Tm de cette phrase serait le suivant : la fumée serait comparée à l'idée d'une pensée noire, c'est-à-dire mauvaise.

Bien qu'il ne s'agisse pas de l'idée transmise par l'auteur de cette métaphore, il est à noter que les élèves ont très bien assimilé l'idée qu'il y ait une idée concrète et une idée abstraite dans cet énoncé.

Bilan :

Au long de cette année passée avec ces élèves, on peut remarquer tout d'abord, l'évolution des résultats : ici, il est important de faire cas à part de la seconde passation, qui était une métaphore proportionnelle, bien plus difficile à comprendre (Billow, 1977), que les deux autres qui sont des métaphores de ressemblance.

On constate ici la disparition lors de la dernière passation, du blocage.

On peut l'expliquer par plusieurs hypothèses :

- Visite d'un autre adulte dans la classe pendant la passation
- Habituation de travailler les métaphores à l'oral, ensemble, ce qui suggère à l'élève une méthodologie lui permettant de répondre à l'écrit.
- Climat de sécurité affective : les élèves ont compris qu'il n'y aurait aucun jugement porté sur leurs productions

En ce qui concerne la phrase “ce gardien de prison est un roc”, qui est la dernière passation écrite, cette enquête répondait au deuxième rituel oral ayant été passé : “Le professeur est une boussole”. Ici, il s’agissait dans les deux cas, d’une métaphore A est un B. De plus, les deux métaphores servent à qualifier une personne de qualités psychiques, psychologiques. Le constat est le suivant : lors de la première passation “Le professeur est une boussole”, 7 élèves sur 25 (28%) avaient compris totalement la métaphore. Durant la passation “Ce gardien de prison est un roc”, on considère que 16 élèves sur 20 (80%) ont compris la métaphore.

On peut expliquer cela de plusieurs façons :

- Le caractère multiple de la roche (taille, aspect, inertie...) permet davantage de faire des théories viables différentes que peut l’être la boussole
- La répétition du rituel dans le temps, et ce qu’il implique, c’est-à-dire la meilleure compréhension de la tâche, l’habitude à analyser.

Bien qu’il soit difficile de quantifier l’évolution en tant que telle, il est tout de même à noter que : La plupart des élèves obtiennent de meilleurs résultats dans le temps. En effet, on peut constater sur le graphique ci-dessous, que la compréhension globale a augmenté.

Il est aussi à constater que les élèves, désormais, font eux-mêmes appel à des métaphores pour en expliquer certaines.

Par exemple, pour “L’œil de la nuit brille de tous ses feux”, des élèves ont expliqué :

“On pourrait dire la même chose avec le soleil : l’œil du jour brille de tous ses feux”

ou encore, pour “Mon enfance s’est déroulée sans un nuage”, un binôme fait part de sa réponse : “les nuages représentent les disputes”. en réponse :

“Je pense que si on voulait dire “dispute”, on aurait peut-être dit : mon enfance s’est déroulée sans un orage.”.

C’est très intéressant de constater qu’en dépit d’une vraie statistique individualisée montrant la progression des élèves (cela s’explique par un grand absentéisme sur les passations écrites rendant le suivi compliqué), on a une compréhension de l’outil. Les élèves se sont appropriés l’outil qu’est la métaphore. C’est-à-dire que l’utilisation leur permet désormais d’argumenter, expliquer.

Là où cela me surprend encore, c’est l’implication générale des élèves, qui voyaient un côté ludique à l’activité : et globalement à la satisfaction d’accéder au sens par eux-mêmes, avec des énoncés qui ne sont pas faciles. Effectivement, certains élèves n’accèdent toujours pas au sens avec ce travail, mais une grande majorité des élèves a affiné leur interprétation des métaphores, faisant des réponses plus riches, plus argumentées.

Conclusion :

Est-ce que la mise en place d’un travail sous forme de rituel sur la recherche de sens avec la métaphore peut affiner les interprétations des élèves ? Définitivement. Argumenter, observer, analyser sont des compétences à développer, comme toutes les autres.

On peut affirmer sans aucun doute, que les élèves se posent énormément de questions sur la langue, et le fait de l’avoir fait autant de fois leur a donné cette habitude de questionner le sens,

le message et les impressions que souhaitait transmettre l'auteur. Au-delà de la performance, le plus intéressant est d'avoir suivi l'évolution des réponses, des stratégies mises en place, mais aussi de rendre compte de la part que pouvait prendre l'oral dans le rituel : une part considérable.

Pour aller plus loin, nous pourrions émettre des critiques vis-à-vis de la recherche menée. Dans un cadre de classe quotidien, il aurait pu être tout à fait envisageable de travailler sur la métaphore filée, pour prendre des temps plus long en privilégiant la lecture et la compréhension écrite.

Les métaphores picturales sont aussi une piste à explorer car très présentes dans le monde de la publicité. Ainsi, faire une séquence sur la publicité en art plastique, en français et EMC aurait pu être un plus dans l'idée à la fois de comprendre et connaître les codes, mais aussi de réfléchir dessus.

Une autre piste d'amélioration aurait été celle de limiter les réponses écrites. Puisque l'écrit peut-être très difficile pour certains élèves, surtout quand on parle d'éléments ou de notions abstraites, le dessin ou la représentation théâtrale à l'aide de marottes auraient pu être un médium pour traduire de la bonne compréhension des élèves.

Finalement, au-delà de l'activité de compréhension, on aurait aussi pu avoir toute une partie production de métaphores. Bien qu'abordée de manière volontaire par les élèves, qui se prenaient totalement à ce jeu, il aurait justement pu être intéressant de créer un texte narratif avec l'emploi de plusieurs métaphores à créer, ou encore en leur donnant un thème en particulier sur lequel écrire une métaphore.

Bibliographie :

CATACHRÈSE : Définition de *CATACHRÈSE*. (s. d.).
<https://www.cnrtl.fr/definition/catachr%C3%A8se>

Clark, E. V., & Chouinard, M. M. (2000). Énoncés enfantins et reformulations adultes dans l'acquisition du langage. *Langages*, 34(140), 9-23. <https://doi.org/10.3406/lgge.2000.2388>

Desalle, Y. (2012, 18 mai). *Réseaux lexicaux, métaphore, acquisition : une approche interdisciplinaire et inter-linguistique du lexique verbal*.
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00714834>

Fourment, M., Emmenecker, N., & Pantz, V. (1987). Etude de la production de métaphores chez des enfants de 3 à 7 ans. *Année Psychologique*, 87(4), 535-551.
<https://doi.org/10.3406/psy.1987.29233>

Hess, G. (2004). L'innovation métaphorique et la référence selon Paul Ricoeur et Max Black : une antinomie philosophique. *Revue Philosophique de Louvain*, 102(4), 630-659.
<https://doi.org/10.2143/rpl.102.4.516904>

Hilgert, E. (2016). L'analogie est-elle plus explicite que la métaphore ? *Langue Française*, N° 189(1), 67-86. <https://doi.org/10.3917/lf.189.0067>

Klemperer, V. (2002). *LTI, la langue du IIIe Reich: carnets d'un philologue* (E. Guillot, Trans.).

Pocket.

Kleiber, G. (1983). Métaphores et vérité. *Linx*, 9(1), 89-130.
<https://doi.org/10.3406/linx.1983.982>

Lecocq, P., Casalis, S., Leuwers, C., & Watteau, N. (1996). *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Presses Univ. Septentrion.

Molino, J., Soublin, F., & Tamine, J. (1979). Présentation : Problèmes de la métaphore. *Langages*, 12(54), 5-40. <https://doi.org/10.3406/lgge.1979.1817>

Piaget, J. et Inhelder, B. (1947), *La représentation de l'espace chez l'enfant*, Paris, PUF.

Piaget, J. and Inhelder, B. (1969) *The Psychology of the Child*. Basic Books, New York.

Piaget, J. (2002). *Le langage et la pensée chez l'enfant : études sur la logique de l'enfant*.

Piaget, J., & Inhelder, B. (2012). *La psychologie de l'enfant*.

Programme du cycle 3. (2020, July 30). media.eduscol.education.fr. Retrieved May 5, 2023,

from

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité_obligatoire/37/5/Programme2

Rey, V., Poinso, F., De Martino, S., & Bartolini, A. M. G. (2007). ACQUISITION DU TRAITEMENT DE LA MÉTAPHORE CHEZ L'ENFANT DE 7 À 10 ANS. QUELQUES PROPOSITIONS. *ResearchGate*.

https://www.researchgate.net/publication/270159068_ACQUISITION_DU_TRAITEMENT_DE_LA_METAPHORE_CHEZ_L'ENFANT_DE_7_A_10_ANS_QUELQUES_PROPOSITIONS

Tamine, J. (1979). Métaphore et syntaxe. *Langages*, 12(54), 65-81. <https://doi.org/10.3406/lgge.1979.1819>

Tamine, J., & Bonnet, C. (1982). La compréhension des métaphores chez les enfants. Une hypothèse et quelques implications pédagogiques. *L'Information Grammaticale*, 14(1), 17-22. <https://doi.org/10.3406/igram.1982.2352>

Vosniadou, S. (1987). Children and Metaphors. *Child Development*, 58(3), 870. <https://doi.org/10.2307/1130223>

Watteau, N. (2001). Compréhension des énoncés métaphoriques chez l'enfant. *Langue Française*, 129(1), 64-78. <https://doi.org/10.3406/lfr.2001.1018>

Annexes :

Transcription :

9/01 : "La tristesse me noue la gorge"

Chercheur : Qu'est-ce que ça veut dire, nouer ?

G1 : Nouer la gorge, eh ben, je sais pas moi...

Chercheur : Est-ce que vous connaissez un nom, qui trouve un peu sa racine dans le terme nouer ?

G1 : Eh bah...

Chercheur : Avec quoi est-ce qu'on pourrait remplacer gorge ?

G1 : Bah on pleure,

G2 : Sahra? Nous on a dit qu'on se sentait vide à l'intérieur.

Chercheur : C'est comme ça que tu te sens ?

G2 : Oui, c'est comme s'il y avait... plus rien.

Chercheur : Et dans ton corps, comment te sens ? Il y a-t-il des choses qui changent par rapport à d'habitude ?

G2 : En fait, il y a aussi de la colère, parfois.

Chercheur : Parfois on pleure, mais c'est de colère.

G3 : Comment se sent-on quand on est triste... Eh bien, on se sent seul.

Chercheur : Ouais...

G3 : Et là, on utilise le verbe "nouer" car on n'a plus envie de parler. Notre gorge, elle est... on a plus envie de parler quoi. C'est comme s'il y avait un nœud qui ne laissait plus passer les paroles.

Chercheur : Super ouais...

G3 : En 3, qu'est-ce que veut dire cette phrase... Tellement on est triste, on ne peut même plus parler.

Chercheur : Ouais...

G3 : Comme s'il y avait un nœud dans notre gorge.

Chercheur : ça va ?

G4 : On n'a pas compris la dernière question...

Chercheur : Eh bien, "que veut dire cette phrase", ça veut dire que je cherche le sens : qu'avez-vous compris.

G4 : Ah...

Chercheur : Voilà, c'est tout.

G4 : Bon... Bah déjà pour la question, qu'est-ce qu'on ressent quand on est triste... Eh bien... Tu pleures, un petit peu...

Chercheur : Hum hum...

G4 : Pourquoi utilise-t-on le verbe nouer : c'est comme si tu avais un nœud dans la gorge, que tu ne pouvais pas parler... Et c'est du coup la réponse à la question 3.

Chercheur : Très bien.

G5 : Mais si, je lui ai dit faut que tu lises...

Chercheur : C'est pas grave XX, il n'y a pas besoin d'écrire, je veux juste que vous discutiez. Comment se sent-on quand on est triste ?

G5 : Bah, on a les larmes aux yeux.

Chercheur : C'est tout ?

G5 : Non, parfois, on peut se sentir délaissé. Et parfois, on a mal au ventre.

Chercheur : Mal au ventre, c'est vrai...

G5 : Et parfois on a peur aussi.

Chercheur : Et pourquoi on utilise le verbe “nouer” dans cette phrase ?

G5 : Bah c’est : je noue, tu noues, il noue...

Chercheur : Oui, mais pourquoi utilise-t-on lui plutôt qu’un autre verbe ?

G5 : Parce que c’est celui qui convient le mieux.

Chercheur : Ah oui ?

G5 : Parce que peut-être que ça lui fait mal à la gorge.

Chercheur : Parce que ça implique quoi de nouer ? C’est quoi nouer ?

20/02 :

Chercheur :

G1 : Bah cette impression en fait... Attends, on n’a pas trouvé la 3ème...

Chercheur : Et bien... Qu’est-ce que ça veut dire ? Qu’est-ce que voit le narrateur ?

G1 : Un champ de blé.

Chercheur : Okay... Et du coup, qu’est-ce qui lui donne comme impression, ce champ de blé ?

G1 : Soit y’a de l’eau, parfois dans les champs.

Chercheur : Donc tu penses que c’est parce qu’il y a de l’eau dans les champs ?

G1 : Ouais.

Chercheur : Okay, pourquoi pas. Et toi, tu es d’accord, XX ?

G1 : Oui, parce qu’on arrose les champs de blé.

Chercheur : Eh bien pourquoi pas.

Chercheur : Pour vous, qu’est-ce qu’il en est, que voit le narrateur ?

G1 : Un gros champ de blé. ça pourrait faire une vague, vu qu’une vague, c’est pas droit. Après, qu’est-ce qu’il lui donne cette impression... Bah parce que... L’océan, c’est un gros... avec de l’eau...

Chercheur : Ouais...

G1 : Sauf que là, c’est de blé... C’est un gros océan de blé, un gros champ de blé.

Chercheur : Ouais.

G1 : Après, que veut dire cette phrase... Bah qu’il voit un gros champ de blé.

Chercheur : Okay.

G3 : On a fini.

Chercheur : Ouais okay.

G3 : Bah c'est un gros champ de blé, car il s'étend à l'infini et puis bah...

Chercheur : Très bien, okay.

G4 : On a fini.

Chercheur : Vous avez fini ? Alors du coup ?

G4 : Bah on a pensé que le narrateur voit un grand champ de blé. Et ce qui lui donne cette impression, c'est qu'un océan, on voit pas le bout, et un champ, ça peut être pareil, on voit pas au fond.

Chercheur : Ouais...

G4 : Bah la phrase, elle veut dire : je vois un champ de blé.

Chercheur : Okay, super.

Chercheur : Alors, dites-moi...

G5 : Alors, on a mis pour la 1 : il voit un champ de blé.

Chercheur : Ouais...

G5 : Le deuxième, on a mis... En fait, quand y'a du vent sur le blé, ça fait un peu des vagues, ça bouge comme des vagues.

Chercheur : okay...

G5 : Et ensuite, on a mis : C'est un champ de blé qui ressemble à des vagues à cause du vent.

G6 : On arrive pas à la dernière question.

Chercheur : Eh bien, qu'est-ce que ça veut dire ? Du coup, qu'avez-vous trouvé pour les deux premières ?

G6 : Bah on a trouvé que le narrateur voit un grand champ de blé.

Chercheur : Ouais, okay...

G6 : La deuxième, bah c'est euh... Le vent, il fait bouger un peu le blé et on a l'impression que ce sont des vagues.

Chercheur : Okay, bien... Qu'est-ce que ça veut dire du coup, au final ?

G6 : ça veut dire que c'est un champ de blé.

G7 : Bah, on a mis, pour la première : il voit un terrain de blé à perte de vue. Et pour la deuxième, on a mis la mer à perte de vue.

Chercheur : Ouais...

G7 : Donc on a mis la mer car ce terrain est à perte de vue comme la mer. ça veut dire que ce train est juste immense. C'est juste?

Chercheur : Vous le découvrirez à la correction.

Chercheur : Alors?

G8 : le narrateur est face à un champ de blé.

Chercheur : Ouais?

G8 : ça donne l'impression que c'est très grand.

Chercheur : Tu dis que le narrateur s'exclame devant un champ de blé (lecture de l'ardoise)... Oui. C'est vrai, il s'exclame. Mais vous avez aussi écrit qu'il était grand. S'exclame-t-il parce que ce champ est très grand?

G8 : Parce qu'il est long; à vrai dire, un océan, c'est un peu long, grand... Plutôt long que large.

6/03 :

G1 : Nous on a cru que c'était... En fait, une personne court et il voit les arbres s'éloigner.

Moi: Hum, okay.

G1 : à qui ça appartient... Les bras appartiennent aux arbres, c'est leurs branches. Et par exemple, quand t'es en voiture ou que tu cours.

Chercheur : Je vois.

G1 : Et du coup, cette phrase veut dire qu'on voit un arbre agiter ses branches. ça donne un effet rigolo, car ça donne l'impression que l'arbre recule.

Chercheur : C'est clair, on se dit qu'un arbre de base n'est pas censé bouger.

G1 : Du coup, c'est rigolo.

G2 : Sahra? ça ne me donne aucune impression.

Chercheur : Non ? Alors, qu'est-ce que tu as trouvé ? à qui appartiennent les bras?

G2 : A l'arbre.

Chercheur : Du coup, c'est quoi les bras de l'arbre ?

G2 : Des branches.

Chercheur : Comment on explique que les arbres s'éloignent ? C'est l'arbre qui bouge ou c'est toi qui bouge ?

G2 : C'est les branches qui s'éloignent...

Chercheur : ça te donne quoi comme impression qu'on parle de "bras" pour parler d'un arbre ?

G2 : ça me fait un peu rire.

G3 : Nous, on pense avoir compris mais on a du mal à l'expliquer.

Chercheur : Oui ?

G3 : Quand on déforeste les forêts et qu'on met les arbres dans des camions, ça fait bouger leurs branches. Et s'éloigner...

Chercheur : Donc pour vous, les arbres, c'est eux qui s'éloignent ou le narrateur ?

G3 : Le narrateur voit les arbres qui s'éloignent, lui ne bouge pas.

Chercheur : Donc en gros, c'est quoi l'image que vous voyez ?

G3 (pas d'accord) : Bah moi, je vois plutôt une personne qui marche, à reculons, et qui voit l'arbre s'éloigner car c'est lui qui s'éloigne.

Chercheur : ça vous donne quelle impression ? Vous fermez les yeux, vous vous imaginez cette scène... Quelle impression vous en avez?

G3 : Bah, que... Il y a du vent. Si les branches bougent, on peut imaginer du vent.

Chercheur : Et le mot bras, qu'est-ce qu'il vous donne comme impression ?

G3 : Que l'arbre est vivant.

G4 : On a trouvé un peu pour la 3, mais on ne sait pas comment l'expliquer.

Chercheur : Ce n'est pas grave de ne pas réussir à le formuler à l'écrit. Là, on se concentre surtout sur l'oral et la discussion. Par exemple, comment vous m'expliquerez la 3 ?

G4 : Que c'est... C'est une personne qui voit le temps passer super vite, et du coup, les branches qui seraient en train de bouger, poussent.

G4 (pas d'accord) : Ou soit, c'est juste qu'il y a du vent.

G4 : Oui mais c'est dur des branches.

Chercheur : Vos hypothèses sont super intéressantes. ça vous donne quelle impression du coup ?

Si vous deviez fermer les yeux et vous représenter la scène, c'est quoi l'image que vous avez?

G4 : Moi c'est un arbre qui part avec ses racines.

Chercheur : C'est rigolo. Est-ce que c'est le fait de dire "il s'éloigne" qui te donne cette impression.

G4 : C'est ça, alors que ce n'est pas possible.

G5 : On a fini Sahara.

G6 : On a fini en même temps, on peut faire une question chacun ?

Chercheur : D'accord.

G5 : on dit que les bras, c'est les branches d'arbres. Et aussi, comment explique-t-on que les arbres s'éloignent, bah c'est... On peut imaginer une personne qui marche et qu'au loin, plus elle avance, plus elle les voit reculer.

Chercheur : Ouais.

G5 : Et du coup, cette phrase veut dire que les bras d'arbres bougent dans tous les sens quand il y a du vent, et que comment dire... Quand il y a une personne qui part, c'est comme si les arbres partaient. Et quelle impression ça me donne... Comme si je marchais vers un arbre chez mon père, genre, quand je m'éloigne, je le vois de moins et moins.

Chercheur : Okay.

G6 : Alors, la première, bah c'est à l'arbre, car les bras, ce sont des branches...

Chercheur : Ouais.

G6 : Elles bougent dans tous les sens.

Chercheur : Tu vois, c'est intéressant, car au final, on dit les bras, mais...

G6 : Oui, les arbres ils ont des branches, pas des bras!

Chercheur : Et du coup, comme vous expliquez que les arbres s'éloignent?

G6 : Les feuilles se décrochent et du coup s'éloignent.

Chercheur : Ouais... Donc pour vous, c'est une partie de l'arbre qui s'en va, c'est ça ?

G6 : C'est ça.

Chercheur : Que veut dire cette phrase alors ?

G6 : Les arbres bougent dans tous les sens, leurs feuilles aussi.

Chercheur : ça vous donne quelle impression ?

G6 : On voit que les arbres, bah ils s'éloignent.

Chercheur : Je vois.

13/03 :

G1 : J'ai pas compris cette question...

Chercheur : "Mon enfance s'est déroulée sans un nuage", qu'est-ce que ça peut vouloir dire ? C'est les nuages dans le ciel dont on parle ?

G1 : Non. Son enfance était bien.

Chercheur : Explique moi.

G1 : ça veut dire, qu'en fait, son enfance était bien.

Chercheur : En fait, pourquoi on fait une comparaison ? Parce que là on compare les nuages à quoi ?

G1 : à son enfance.

Chercheur : A son enfance, ouais... à quoi dans son enfance. Parce que tu me dis, en fait, que son enfance était heureuse. Je suis peut-être d'accord avec toi mais il faut que tu m'expliques pourquoi tu penses ça.

G1 : Je sais pas trop.

Chercheur : Je vous laisse y réfléchir. Est-ce que tu es du même avis que XX ?

G1 : Bah en fait, je ne comprends pas le mot nuage dans la phrase. Je ne sais pas ce qu'il essaie de dire.

Chercheur : ça te bloque ? Après, XX propose le postulat de l'enfance heureuse. Que serait le nuage alors ?

G1 : Des souvenirs...

Chercheur : Okay pourquoi pas.

G2 : Nous on pense que la phrase veut dire que son enfance s'est très très bien passé. Par exemple, quand il y a des nuages, ça ne donne pas trop envie quoi. Il pleut.

Chercheur : Ouais ?

G2 : Et du coup, son enfance se serait passée sans aucune difficulté.

Chercheur : Et du coup, "sans un nuage", qu'est-ce que ça donne comme impression ?

G2 : Que... Comment dire...

Chercheur : Prends ton temps.

G2 : Qu'il n'y a même pas eu de soucis dans sa vie.

Chercheur : Donc aucun problème.

G2 : Oui c'est ça, même pas plusieurs et même pas un seul.

Chercheur : ça marche, merci.

Chercheur : Je viens un coup vers vous. Oui ?

G3 : Nous, on pense que le nuage, ça rapporte à un problème.

Chercheur : Okay.

G3 : Et on dit aussi que “sans un”, ça veut dire qu’il n’a eu aucun problème. Sinon, on aurait dit “sans des nuages”.

Chercheur : Hum.

G3 : Et ça aurait pas de sens, car “sans”, c’est qu’il y en a pas.

Chercheur : Oui.

G3 : Du coup, cette phrase veut dire que son enfance s’est déroulée sans problème. Sans obstacles... Tout s’est bien passé.

Chercheur : Okay, merci.

Chercheur : Alors, qu’en pensez-vous, vous ?

G4 : On arrive pas à s’entendre.

Chercheur : Après, c’est aussi le but, de savoir confronter vos hypothèses, argumenter, débattre autour de la langue.

G4 : En fait, moi, sans un nuage, ça veut dire, tout s’est bien passé, il a une belle vie. Enfin, tout ça quoi... Le ciel est bleu, il n’y a pas de nuage.

Chercheur : Et toi XX?

G4 : Moi je pense que sa vie s’est mal passée, son enfance... Parce que... je ne sais pas comment expliquer.

Chercheur : Essaie, ce n’est pas grave si tu prends le temps de trouver tes mots. Tu peux toujours te reprendre.

G4 : Je ne sais pas, un nuage, c’est la tristesse...

Chercheur : Ouais... Et si, du coup, la phrase, c’est : “mon enfance s’est déroulée sans un nuage”.

G4 : Ah ! J’avais pas compris !

G4 : Mais je te le dis depuis tout à l’heure !

Chercheur : Vous tombez d’accord alors ?

G4 : Bah oui du coup.

G5 : Sahra ? Tu enregistres?

Chercheur : Oui, je vous avais prévenu quand même. Oui ? Alors ? Donc, vous, vous avez écrit “des problèmes, des moments tristes”. Donc pour vous les nuages, c’est des soucis qu’il aurait pu rencontrer.

G5 : Bah oui. Quand il y a des nuages, ça veut dire qu’il va pleuvoir... C’est des problèmes, la pluie. à part pour ma mamie, c’est vraiment un truc cool pour ses plantes.

Chercheur : Si elle a un potager, tu m’étonnes...

G5 : Oui, elle a un grand jardin.

Chercheur : Donc... Okay. Qu’est-ce que met vraiment en avant le mot “un”?

G5 : Il n’y a eu vraiment aucun problème. Et pour la trois, ça veut dire que son enfance s’est passée dans la joie.

Chercheur : Okay, merci.

Chercheur : Alors, qu’avez-vous mis, vous ?

G6 : Nous... Alors le nuage, ça veut dire les disputes. Parce que quand il y a des nuages, c’est qu’il pleut, donc c’est un peu les disputes.

Chercheur : Okay, pourquoi pas.

G6 : Pour la deuxième question... Le “un”, c’est qu’il n’y a pas eu un seul, il n’y a pas eu une seule dispute. Du coup un...

Chercheur : ça voudrait dire aucun ?

G6 : Aucun. Et pour le troisième, cette phrase veut dire que son enfance s’est déroulée sans disputes.

Chercheur : Okay, ça marche.

Chercheur : ça va vous ? Alors, dites-moi.

G7 : on a un peu galéré.

Chercheur : C’est vrai ? Alors, c’est quoi “nuage” ?

G7 : C’est un nuage... On dit : mon enfance s’est déroulée sans nuage. Il n’a pas vu un nuage du coup.

Chercheur : C’est un vrai nuage ?

G7 : Oui c’est ça.

Chercheur : d’accord.

G7 : S’il n’a pas vu de nuages, c’est qu’il est resté enfermé.

Chercheur : Okay.

G7 : Et puis la deuxième question. Bah ça veut dire que même un, il en a pas vu. Et du coup : il n'a vu aucun nuage.

Chercheur : Okay, ça marche.

G8 : On comprend pas la deuxième question.

Chercheur : alors, dites-moi.

G8 : C'est un peu compliqué, que souligne le déterminant "un" devant nuage.

Chercheur : Qu'est-ce que ça montre bien, quand on dit que ça se déroule sans UN nuage ? Est-ce que ça veut dire qu'il n'y en avait aucun ? Qu'est-ce que ça montre ?

G8 : Oui, il n'y a aucun nuage ?

Chercheur : Okay. Et du coup, nuage, c'est quoi ?

G8 : Ce n'est pas un vrai nuage. Et bah... On a pensé que c'était un enfant qui n'a pas vécu une enfance très terrible. Quand on dit : "ton enfance s'est passée sans un nuage", et ben... c'est pas terrible quoi.

Chercheur : Du coup, c'est la présence de nuage qui rendrait heureux, ou l'absence de nuage ?

G8 : C'est l'absence de nuage qui rendrait triste quoi.

Chercheur : Et toi XX, tu es d'accord ?

G8 : Oui.

Chercheur : Okay, très bien.

24/04 :

G1 : on a fini.

Chercheur : Je vous écoute.

G1 : Bah déjà, d'où peut sortir le serpent de fumée noire, nous on pense d'un incendie. Parce que déjà la fumée est noire et puis le serpent...

Chercheur : Donc pour vous, ça ne serait pas un vrai serpent.

G1 : Oui. Et le point commun... Un serpent, quand il a peur de nous, c'est comme s'il s'évaporerait, ils bougent et partent dans tous les sens. Et la fumée aussi, ça part dans tous les sens.

Chercheur : Okay.

G1 : Et du coup, que veut dire cette phrase... ça veut dire que la fumée, comme un serpent, ne va pas stagner, elle va s'évaporer.

Chercheur : Très bien, ça marche.

Chercheur : Je vous écoute.

G2 : Bah moi, j'ai pensé qu'un serpent, c'est comme de la fumée noire. Un serpent, ça monte vers le haut. Il y a des serpents qui se dressent, comme de la fumée.

Chercheur : Donc pour vous, c'est de la fumée, et pas un serpent ?

G2 : Ouais.

Chercheur : donc pour vous, c'est ça le lien, c'est que ça se ressemble à quelque part.

G2 : Ouais.

Chercheur : Et qu'est-ce que ça veut dire alors ?

G2 : La fumée va vers le haut et se dresse.

G3 : En fait, on pense que ça sort d'une cheminée la fumée noire.

Chercheur : Ouais.

G3 : et on pense qu'un serpent, c'est long et épais et que la fumée d'un feu de cheminée c'est long et épais aussi.

Chercheur : Okay.

G3 : Donc le sens de la phrase, ça serait : un long tube de fumée noire sort de la cheminée.

Chercheur : Okay, très bien, merci.

Chercheur : Oui, j'enregistre, je le fais à chaque fois.

G4 (au micro) : bonjour.

Chercheur : Alors.

G4 : on a pensé que... Le sens de la phrase... C'est de la fumée qui sort, et qui a la forme d'un serpent.

Chercheur : Ouais... okay. Donc en gros, le rapprochement entre la fumée et le serpent, ça serait la forme ?

G4 : Oui, et la couleur.

Chercheur : Ce serpent pourrait aussi être de couleur noire, c'est ça ?

G4 : Oui.

Chercheur : Vous avez écrit que pour vous, ça sort d'une cheminée. Donc ce serait de la fumée et pas un vrai serpent.

G4 : C'est ça.

Chercheur : okay, ça marche.

Chercheur : Oui, alors...

G5 : Alors pour nous, le grand serpent de fumée noire, ça sort d'une cheminée et après, ça a la forme du serpent.

Chercheur : Okay.

G5 : En fait, c'est la fumée qui a la forme d'un serpent. Un serpent, c'est en zigzag, et quand la fumée sort de la cheminée, c'est aussi en zigzag. Et la fumée a la forme d'un serpent, mais en beaucoup plus gros.

Chercheur : oui, bien sûr. Je vois, merci.

Moi: Oui ?

G6 : bah là, nous on a mis, euh... Que le serpent peut sortir d'une usine, parce qu'avec la fumée...

Chercheur : Okay.

G6 : Et le lien entre le serpent et la fumée, c'est que le serpent c'est long...

Chercheur : Hum.

G6 : Comme... et que la fumée sort de la cheminée comme un serpent.

Chercheur : Oui, je vois.

G6 : Donc la phrase voudrait montrer comme un fil de fumée.

Chercheur : Très bien.

G7 : Pour nous, en fait, ce serait de la poussière, la fumée noire.

Chercheur : Comment ça ?

G7 : La terre, c'est noir... Un serpent, quand il essaie de se cacher sous terre, ça va soulever la terre et faire comme si c'était de la fumée noire.

Chercheur : D'accord, donc pour vous, le serpent est un vrai serpent, et la fumée serait la terre soulevée.

G7 : Oui, c'est ça, ça fait comme de la fumée quand la terre est sèche.

Chercheur : D'accord, je vois.

Chercheur : Et vous ?

G8 : On a dit, que la fumée noire était une mauvaise pensée que pouvait avoir le serpent.

Chercheur : Une mauvaise pensée en lui ?

G8 : Oui, en fait, le serpent à de mauvaises pensées et ça serait comme une forme de fumée noire.

Chercheur : Okay.