

« AU VIF DES MOTS, AU CŒUR DES CHOSES » : RECHERCHES INRP EN POÉSIE DANS LES ANNÉES 70

Françoise SUBLET,
Université de Toulouse-le-Mirail

Résumé : Dans le cadre des recherches INRP conduites dans les années 70 sur la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, ont été conduites des innovations et des recherches descriptives sur les pratiques d'enseignement de la poésie et sur leurs effets dans les textes d'enfants. Le groupe de recherche concerné a construit une problématique articulant des approches théoriques en linguistique, psychologie et sociologie, définissant ainsi la poésie comme *forme-sens*, appelant une attention redoublée aux mots, au réel, à soi et aux autres dans une société donnée. Sont présentés des travaux rendant compte des innovations dans les classes, de la description du fait poétique dans les textes d'enfants. Une réflexion finale est proposée sur les apports et limites de cette recherche, sur l'état actuel des orientations et pratiques didactiques, et sur des perspectives futures.

1. CONTEXTE DES RECHERCHES EN POÉSIE, DANS LE CADRE DU « PLAN DE RÉNOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE »

1963, c'est l'ouverture du système d'enseignement secondaire à tous les élèves de l'enseignement primaire avec la création des Collèges d'Enseignement Secondaire. C'est encore le début des travaux de la Commission Rouchette pour préparer de nouvelles Instructions Officielles pour l'enseignement du français.

1966, c'est le début de l'expérimentation des orientations de la commission Rouchette, dans le cadre de l'IPN (Institut Pédagogique National, devenu, en 1970, INRDP, Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique, puis, en 1976, INRP) : une vingtaine d'écoles annexes ou d'application et quelques groupes scolaires de circonscription mettent à l'épreuve une « pédagogie renouvelée ».

1969-70, c'est la rédaction d'un document dit « Plan de Rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire » (désormais PR), sous la responsabilité d'Hélène Romian. Objet de polémiques, il est publié d'abord dans une version modifiée (INRDP, Janvier 1971), puis par un syndicat en version intégrale (FEN, Février 1971). Les Instructions Officielles de 1972 (MEN, 1972) s'ins-

pireront de certaines des orientations du plan, en tentant de ménager « traditionalistes » et « rénovateurs »...

Au départ, en 1966, plusieurs objectifs sont visés : « *rechercher les conditions pédagogiques d'un enseignement global du français comme moyen d'expression et de communication orale et écrite* » (IPN, 1969, p. 8) grâce à une expérience suivie et contrôlée, et évaluer l'efficacité de cet enseignement, par bilan comparatif au niveau du CM2.

Ces objectifs annoncent trois types de recherches : innovation, description des pédagogies et évaluation des résultats des enfants selon la pédagogie dont ils bénéficient. Je rappellerai de façon très rapide les orientations pédagogiques du PR : on pourra se reporter aux divers ouvrages de la collection INRP-Nathan, qui présenteront à partir de 1978 « des pratiques pédagogiques variées et des réflexions théoriques situées dans un espace et un temps donnés, vécues et contrôlées en équipe, expérimentées ».

La finalité essentielle est posée : « il s'agit de rendre l'enfant apte à s'exprimer oralement et par écrit et capable de comprendre ce qui est dit et écrit » (ib. p. 89). L'acquisition de connaissances sur la langue n'est qu'un moyen subordonné à cette finalité ; elle doit s'enraciner dans l'exercice de la communication, qui lui-même s'effectue comme la mise en œuvre d'un besoin de s'exprimer et de communiquer.

« L'entraînement à la communication :

- 1/ Naît et procède des activités de communication orales et écrites (temps global).
- 2/ Se renforce et se perfectionne par le maniement puis par l'observation et l'analyse de structures syntaxiques et de formes lexicales de plus en plus complexes, de mieux en mieux adaptées aux registres de langue requis par les diverses situations de communication que rencontre l'enfant (temps analytique).
- 3/ Débouche sur l'exercice conscient et maîtrisé de la communication orale et écrite (temps « synthétique où devrait intervenir un transfert des structures et des formes acquises au niveau de la phase précédente). » (FEN, op. cit., p. 89)

L'école doit compenser les déficits sociaux et permettre aux enfants de dépasser les premières acquisitions effectuées en milieu familial, dans le milieu social que constitue l'école. On apprend à communiquer en communiquant : l'école doit d'abord être un lieu de socialisation, un « lieu où s'échangent des informations d'élèves à maître et tout particulièrement d'élèves à élèves, de groupe à groupe » (FEN, op. cit. p. 89).

2. RECHERCHE-INNOVATION POUR DÉVELOPPER LES APPROCHES POÉTIQUES DE LA LANGUE À L'ÉCOLE

Intégrée aux équipes de recherche en 1969, ce n'est qu'en 1970 que je prends la responsabilité du groupe « Poésie-créativité », prenant la suite de Georges Jean, professeur d'École Normale, poète et animateur culturel, qui avait rédigé la partie du plan consacrée à la poésie. De 1970 à 78, notre groupe va donc mener de pair **une recherche-action** ancrée sur divers terrains, et **une**

recherche descriptive sur les différents types de pédagogie et sur le fait poétique dans les textes d'enfants.

Ces recherches, postérieures à la publication du PR, vont nous permettre à la fois de nous inspirer de ses propositions, mais aussi d'approfondir les réflexions théoriques et de mettre en œuvre des activités pédagogiques plus diversifiées.

2.1. Places respectives de la littérature et de la poésie dans le Plan de rénovation

La linguistique textuelle et discursive, fort peu développée à l'époque, est absente du PR : dans les passages relatifs à l'apprentissage de la lecture-écriture, la plus grande partie est consacrée aux apprentissages premiers, et c'est la phonologie qui est très souvent citée. L'approche du fait littéraire en tant que tel est quasiment inexistante. Certes, il est fait allusion à la lecture de textes : « la pleine maîtrise de la lecture requiert une activité de synthèse qui permet d'embrasser d'un coup d'œil le contenu global d'un texte, d'en pénétrer les articulations, le rythme, d'extraire l'essentiel d'une information ou d'un ensemble d'informations, afin de les utiliser d'une manière constructive » et il faut apprendre à lire entre les lignes, en sachant sentir la « tonalité intellectuelle, émotionnelle ou esthétique d'une page, d'un livre » (FEN, p. 95). Mais le terme même de littérature n'est employé que pour évoquer la « littérature enfantine », ou l'adaptation télévisuelle d'« œuvres littéraires » ; il n'est fait aucune allusion aux modes d'approche des textes littéraires dans la partie consacrée à la lecture. En définitive, l'enjeu, en 1970, est plutôt de recommander de développer le goût de lire d'abord par l'élargissement de l'éventail des lectures, par l'intégration de la lecture dans les activités de la classe, par l'ouverture sur les bibliothèques enfantines.

Par contre, on perçoit que c'est dans la partie consacrée aux « Approches poétiques de la langue » que le texte littéraire est de fait pris en compte : « le langage poétique peut et doit "tout dire" ; il fait passer dans l'expérience commune ce que personne d'autre que les poètes n'avait su dire ; il est le langage par lequel les mots "en un certain ordre rangés" organisent ce qui est proprement indicible et le rendent public » (p. 106). Deux orientations essentielles sont proposées :

- réserver une « place essentielle à la "communication poétique" dans l'ensemble d'une démarche pédagogique fondée précisément sur la fonction de communication du langage » (FEN, p. 106) et donc placer les approches poétiques de la langue **de façon transversale** par rapport à toutes les autres activités de communication ;

- présenter la poésie comme communication, langage, travail sur les mots : les moments de poésie peuvent devenir justement des occasions pour le maître de montrer comment l'effusion peut devenir poème au terme de ce qui est toujours un travail » (FEN, p. 106).

2.2. Approches théoriques multiréférentielles sur les contenus et processus d'apprentissage de la poésie

Ce que nous appelons à l'époque « approches théoriques » correspond à une construction progressive d'éclairages scientifiques divers : nous découvrons peu à peu des théories « compatibles », articulantes toujours les niveaux de la personne et du social, quel que soit le champ concerné.

2.2.1. Particularité du contenu du savoir, le langage poétique : apports de la linguistique

Notre réflexion a prioritairement porté sur l'élucidation de la **particularité du langage poétique**, « moyen de communication privilégié entre tous par lequel la langue prend corps et traverse les territoires réunis du réel et de l'imaginaire, cet autre réel », comme l'annonçait G. Jean dans son introduction à notre ouvrage collectif *Poésie pour tous* (1982, p. 20).

a. La poésie, un langage du corps : la matière sonore

Par les jeux phoniques, par ses répétitions et ses rythmes, la poésie est d'abord **un langage sonore** qui a accompagné les gestes, rites, et danses, et qui a pu conserver dans la mémoire orale les activités les plus quotidiennes, comme les plus « sacrées ». Par ces dimensions sonores, elle renvoie aussi à la jubilation de l'enfant découvrant le plaisir de jouer avec sa langue, bien avant l'acquisition du langage verbal, puis au plaisir de dire certaines formes populaires de la poésie orale (comptines, berceuses, dictons,...). Reconnaître cette particularité permet donc d'envisager l'accès au poétique comme une prise en compte des pratiques effectives des enfants, en tant que producteurs ou récepteurs de ces jeux sonores.

b. Les choses-mots et les mots-choses

La poésie permet de trouver la « **chose vive** », si du moins on arrive à détourner les mots de leurs usages habituels : elle dépasse la simple description des choses, des sensations, en visant à les recréer, par la mise en correspondance inattendue des mots et des choses. Nous étions à l'époque de grands lecteurs de F. Ponge qui, dans *La Fabrique du Pré* (1971), présentait son travail de création, à la fois « lecture d'un texte du Monde », mais aussi « attention redoublée aux mots qui le nomment » : « En somme, les choses sont, déjà, autant mots que choses et, réciproquement, les mots, déjà, sont autant choses que mots. C'est leur copulation, que réalise l'écriture (véritable, ou parfaite) : [...] L'amour des mots est en quelque façon nécessaire à la jouissance des choses » (ib., p. 22-25).

C'est d'ailleurs à Ponge (1961) que notre ouvrage *Poésie pour tous* se réfère dans son titre même : « Les mots viennent même si on n'a pas le talent de les écrire du premier coup, de les trouver du premier coup. Voilà la poésie faite par tous dont parlait Lautréamont [...]. Il faut trouver la chose vive. La difficulté, c'est que les mots sont tellement poussiéreux, il faut leur redonner cette vivacité et il est possible de le faire en ayant la sensibilité aux mots et en aimant ses personnages. »

c. L'accent mis sur le langage pour son propre compte

R. Jakobson (1963), définissant la fonction poétique, qui ne s'exerce pas que dans la poésie, insiste quant à lui sur le fonctionnement particulier du langage, lorsque la fonction poétique y est sollicitée : la célèbre barre de séparation instituée par Saussure entre signifiant (arbitraire, non motivé) et signifié, saute, les signifiants pouvant aussi faire sens : « toute similarité apparente dans le son est évaluée en terme de similarité/dissimilarité dans le sens » (ib., p. 220). Cette pratique du langage, qui génère de la complexité, multiplie les relations entre les éléments, mais à l'intérieur du cadre « porteur » et perceptible des signifiants.

Le lecteur va donc rencontrer dans le texte poétique une certaine subversion de la langue commune, qui est à la fois utilisée, mais « dévoyée » dans les jeux de correspondance entre forme et sens : il y a « autocréation de l'individu lui-même dans sa ressemblance et sa différence à ceux qu'on appelle ses semblables » (Ponge, F., 1971, p.18). Le poète poursuit à la fois cette recherche personnelle de lui-même dans la création poétique : attentif à ce qui le « pousse du fond » de son corps, de sa subjectivité, il dépasse l'expression solitaire, pour permettre à d'autres de suivre ses cheminements, en utilisant **les mots comme portes, clés et serrures**.

2.2.2. Sociologie du langage poétique

a. Un langage inscrit dans une société donnée

Comment le langage poétique est-il produit, diffusé et reçu dans un ensemble social donné ? Notre collaboration avec des poètes nous a conduits d'abord à nous intéresser aux supports divers (revues, livres originaux, de poche, encyclopédies, extraits de manuels, disques...), à leur diffusion particulière dans des lieux définis par des rapports sociaux.

G. Mounin (1968), précisément, a entrepris une réflexion sur ces rapports entre poésie et société : « Jamais sans doute il n'y eut **tant de gens pour écrire cette sorte de chose que personne ne lit** » écrit-il (p. 9). Peut-on seulement accuser l'école de « dégouter » les enfants de ce genre, à force d'imposer récitation et choix de textes plus moralisateurs que poétiques ? Se refusant à trouver des boucs émissaires, Mounin se tourne vers une réflexion sur l'histoire de la poésie dans ses rapports avec la société : « le divorce entre le petit public d'une poésie devenue toujours plus savante et toujours plus écrite, d'une part, et d'autre part, l'énorme public de la poésie restée toujours populaire et toujours orale et chantée, a commencé voilà presque mille ans » (p. 88). La poésie écrite est devenue aujourd'hui « plaisir de culture », au terme d'une rencontre heureuse avec l'écrit, et avec certaines formes de lecture : nous avons vu plus haut ce travail sur soi et sur le texte que suppose la poésie...

b. Le rôle particulier de l'école

Ces perspectives théoriques ont donc éclairé nos choix pédagogiques : une pédagogie de la poésie ne peut ignorer cette situation marginale de la poésie écrite dans notre société, ni les pratiques poétiques orales connues des enfants grâce à leur famille ou aux médias. L'accès à la poésie doit aussi pouvoir concilier le plaisir « immédiat », dans l'émotion, avec une lente et difficile

élaboration du texte : les activités d'écriture nous ont paru alors essentielles pour faire découvrir de façon ludique aux enfants cet autre usage de la langue, pour leur permettre de rencontrer une poésie adulte plus élaborée.

Enfin, il nous a semblé essentiel de faire découvrir aux enfants les textes dans de vrais supports, qu'ils peuvent retrouver dans des bibliothèques, librairies ou grandes surfaces, et ce ne sont pas les mêmes... La socialisation de la poésie va aussi passer par une diffusion des écrits des élèves (dans la classe ou l'école, mais aussi dans des revues où certains peuvent envoyer leurs textes, soumis au choix d'un comité de rédaction).

Cette approche sociologique de la poésie est en fait pour nous une façon de **mieux appréhender le triangle pédagogique** comme inscrit dans l'univers social, dans chacun de ses trois pôles (l'élève et ses pratiques sociales de la poésie, l'enseignant et sa culture à la fois sociale et scolaire, les contenus élaborés et transmis dans une société donnée), et dans leur interactions. Avant la lettre, nous explorons finalement les « pratiques sociales de référence », ainsi que les conditions de production de textes et de savoirs sur ces textes.

2.2.3. Éclairages d'ordre psychologique sur la créativité et la création

Deux types d'apports ont été fructueux pour nous : les recherches sur la construction de l'imaginaire enfantin, et celles sur l'intelligence créative. Bien qu'issues de deux courants psychologiques différents, elles nous ont permis de mieux appréhender les enjeux de notre recherche par rapport aux apprentissages des enfants. Ayant suivi les enseignements de Ph. Malrieu, ayant lu son livre, *La construction de l'imaginaire* (1967), je lui ai demandé de nous aider à réfléchir sur nos innovations. À la même époque, nous avons à préparer les épreuves d'évaluation sur la poésie et la créativité : il se trouve qu'Alain Baudot travaille à l'INRP avec les équipes de maternelle. Il vient de publier *La créativité à l'école* (1969), il est en contact avec des chercheurs américains, et en particulier avec Wallach et Kogan, dont les tests de créativité ne sont pas encore traduits en France. A. Baudot nous propose de les traduire et de les essayer en 1972 : nous allons alors nous tourner vers les travaux empiriques américains sur la pensée divergente.

a. Les apprentissages des enfants, dans l'approche poétique de la langue : personnalisation et socialisation dans la construction de l'imagination créatrice

Pour Ph. Malrieu (1972), « on peut dire qu'il y a création dès que l'enfant cesse de s'adapter au réel, par la mise en œuvre d'automatismes, instinctifs ou acquis, par le moyen d'habitudes, perceptives, motrices ou verbales, et leur substitue des comportements métaphoriques : des transferts » (p. 32), qui supposent des projections. L'enfant opère, à travers la création, l'analyse d'un domaine, grâce à son interprétation au travers du modèle expérimenté dans un autre domaine.

Dépassant Piaget et s'appuyant sur Wallon, Ph. Malrieu affirme qu'il faut prendre très tôt en considération **d'autres éléments que les structures formelles** de l'objet à assimiler, pour comprendre le simulacre, cette « imitation pour rire ». La genèse des simulacres et des constructions imaginatives dépend certes de l'action du sujet sur les choses, mais aussi de l'action qu'il veut exercer sur autrui, et sur lui-même. Il insiste aussi sur le fait que la créativité est en relation avec les modèles qu'une culture peut lui faire rencontrer, à condition que ces modèles stimulent l'enfant (au lieu de l'absorber) et qu'on permette à celui-ci de les renouveler grâce aux échanges entre enfants, entre enfants et adultes.

Cette analyse des activités d'imagination est cohérente avec nos propres conceptions de la poésie et des activités que requiert l'approche de textes poétiques, eux-mêmes lieux de conflits internes et externes, du point de vue de leur lecture et de leur écriture, qui appellent cette articulation entre l'action du sujet sur l'objet, sur soi et les autres.

b. Créativité et création

C. Clanet (1972) nous a aidés à analyser le concept de créativité, cité dans le PR sans être défini. Il nous fait connaître les travaux de J.-P. Guilford qui assimile la pensée créatrice à la pensée divergente et aux transformations : « Les capacités que nous croyons être le plus en rapport avec la pensée créatrice sont de deux catégories. Une catégorie est celle des "capacités de production divergente". Capacité qui consiste à engendrer les idées, à résoudre des problèmes d'une grande diversité... L'autre source potentielle de talents créatifs se situe dans les capacités de "transformation" à qui il appartient de réviser ce que l'on sait en produisant ainsi de nouvelles formes et de nouveaux modèles » (J.-P. Guilford, cité par C. Clanet, 1972, p. 28). Cette définition de la créativité la rend opérationnalisable et permet d'énoncer des facteurs de créativité, liés aux opérations de la pensée divergente : fluidité de pensée, flexibilité et originalité.

Si la **créativité** est recherche de profusion, investigation des possibles, la **création** est recherche d'organisation, de cohérence, prise en considération de contraintes internes (recherche d'un langage personnel) et externes (intégration de l'environnement culturel, économique, social). Des choix successifs s'effectuent, plus ou moins conscients, en fonction de ce que le créateur considère comme nécessaire, à la fois pour lui-même et pour les autres, sans que le créateur sache bien comment se fait cette alchimie entre les « élans » de la subjectivité et la recherche distanciée.

Ces perspectives nous permettront de comprendre le rapport particulier des enfants à la création : certes, ceux-ci sont capables très tôt d'établir des correspondances inattendues entre des éléments, mais ils n'acquièrent que très lentement cette disponibilité et surtout ce travail à la fois impliqué et distancié face au langage, à eux-mêmes, et aux autres.

2.3. La lecture-écriture de textes poétiques : dialectique entre l'univers du sujet et celui du texte

Ces diverses orientations théoriques nous aideront à mieux concevoir par la suite notre conception de la lecture et de l'écriture, comme acte de construction progressive des significations, par une articulation entre l'activité subjectivante et objectivante du sujet en relation avec les autres, aux prises avec le réel et les mots organisés dans le système « texte », dans un espace et un temps donnés.

La lecture du texte poétique se présente comme **une dialectique entre l'univers du sujet et celui du texte**. La lecture d'un poème est un lieu de conflits et de relations multiples à divers niveaux : celui du poème lui-même (dans la mesure où jouent en harmonie ou rupture les éléments de l'expression et du contenu), celui du lecteur (conflit entre l'attente vis-à-vis du texte, avant la lecture, et le questionnement pendant la lecture, l'insatisfaction ou la satisfaction après la lecture, la confrontation de sa propre lecture à celle des autres), celui de la société qui produit et diffuse de la poésie, génère un public de lecteurs (il peut y avoir conflit pour le lecteur entre sa propre demande de poésie et l'offre médiatrice de la société).

2.4. L'action médiatrice de l'enseignant

Après la rédaction du PR, plusieurs équipes de recherche se sont particulièrement efforcées de concevoir, réaliser, décrire et analyser un certain nombre d'activités poétiques, en suivant ou en précédant parfois dans l'action ces perspectives théoriques. Dans la mesure où nous avons repris et synthétisé nos travaux dans l'ouvrage collectif *Poésie pour tous* (1982), je m'appuierai ici sur cet ouvrage pour présenter les grandes lignes de cette recherche-innovation.

2.4.1. Variété des finalités et objectifs généraux

L'apport de ce groupe de recherche a d'abord été de décrire une multiplicité d'activités, permettant aux enfants de lire, dire, écrire la poésie, de préciser progressivement les objectifs qui les sous-tendaient. Nous avons énoncé ces finalités et objectifs dans un document écrit en 1977, mais non publié, dont je présenterai les grandes lignes.

Nos perspectives sont de réduire les inégalités d'ordre socio-culturel devant la langue, préparer l'enfant à être un adulte non pas consommateur, mais lecteur actif, créatif, producteur de textes, capable de jouer son rôle de citoyen actif d'une société démocratique, conscient des pouvoirs et des abus de pouvoir du langage dans la vie en société. Nous visons **plusieurs compétences** pour les enfants dont nous attendons qu'ils soient capables de :

- s'exprimer, exprimer leur vie et la vie de leur classe, échanger, acquérir une plus grande vitalité, une nouvelle puissance sur le milieu, à partir de leur expression spontanée, et par l'écoute, la lecture des autres (parmi lesquels les écrivains), en excluant tout racisme culturel,

- comprendre et utiliser le langage selon ses fonctions majeures (de communication, d'expression, d'information et poétique),
- reconnaître la spécificité de la fonction poétique par rapport aux autres : exprimer grâce à la poésie sa relation personnelle aux mots et aux choses ; développer tous les possibles de la langue (niveaux sonore, graphique, lexical, syntaxique, prosodique...), jouer des ruptures avec les diverses normes linguistiques,
- accéder à d'autres moyens d'expression, dont la spécificité sera reconnue (expression corporelle, musicale, plastique...).

2.4.2. Les objectifs en lecture-écriture

Les objectifs de lecture visent les dispositions/capacités à trouver et choisir des poèmes, les faire « circuler », les échanger, en découvrir divers niveaux de lecture, invitant à de **multiples « entrées » dans le texte** (par son titre, par son dessin, par son organisation syntaxique, lexicale, sonore, rythmique, par sa mise en relation avec d'autres textes). Dans certaines activités, nous avons aussi proposé l'entrée par les conditions de production/diffusion de la poésie inscrites dans des supports divers (recueil, revues, anthologie...), accessible dans différents lieux, ou encore par les différences opposant les textes poétiques à d'autres types de textes, y compris d'inspiration scientifique.

Nous tentons de faire découvrir aux enfants qu'aucun de ces niveaux de lecture n'est indépendant des autres : telle classe qui entre dans le poème *Belle Étoile*, en s'interrogeant sur la bizarrerie du titre, par rapport à l'ensemble du texte, en arrive à s'intéresser aussi à l'organisation thématique et syntaxique du texte (ib. pp. 104-108). Telle autre, intriguée par la disposition spatiale d'un texte, en vient à s'interroger sur le titre, pour revenir à ce qu'on peut imaginer dans les « blancs du poème », espaces des « drames » à peine évoqués dans le texte lui-même (ib. pp.129-130). Telle autre classe commence par une appréhension sensible d'un élément de façon syncrétique, avant d'en faire ensuite une approche poétique d'un côté, plus rationnelle de l'autre (ib. pp. 29-35, pp. 181-182).

Nous retrouvons dans le domaine de l'écriture, (lié très souvent d'ailleurs à celui de la lecture), une variété comparable des objectifs. Nous souhaitons en effet que les enfants soient capables

- d'articuler lecture et écriture : poursuivre l'écriture d'un texte poétique (tremplin ou matrice à sa propre écriture), jouer à partir de ses structures, les réinvestir dans leurs propres textes,
- d'avoir une relation sensuelle avec des éléments réels, questionner le réel dans et par l'imaginaire : jouer avec les choses, les explorer de tous leurs sens, agir dessus de façon réelle ou imaginaire, exprimer et communiquer leurs sensations et émotions premières, les « retravailler »,
- de poursuivre le goût de jouer avec la langue : pratiquer des jeux de poétique, en inventer,
- de réinvestir dans leurs propres textes cette nouvelle relation aux mots et aux choses.

2.4.3. Une démarche pédagogique articulant pratiques poétiques des enfants et structurations

Nous avons plus spécialement travaillé sur un meilleur ancrage de la structuration par rapport à l'expression première des enfants. Les enseignants sont invités à observer et à garder une trace de ces « premiers jets », qu'ils soient fortuits ou émis dans des situations provoquées : nous souhaitons en effet que les maîtres partent de ces traces pour poursuivre avec les enfants ces premières investigations, dans des situations structurantes dont les modalités peuvent être très variées.

- **Mise à distance et reprise** : renvoyer simplement aux enfants ce qu'ils ont dit ou écrit et leur demander de poursuivre. Après une promenade en forêt, des enfants parlent : l'un parle de SA forêt, la maîtresse propose aux autres de parler aussi de leur forêt, en reprenant la formule *dans ma forêt il y a...* (F. Sublet et coll. 1982, pp. 38-39). Ou encore, lorsqu'un enfant après la lecture d'un poème dit : *il y a des mots qui sont très doux à l'oreille : roseraie, adorée*, on peut proposer aux autres enfants de trouver leurs « mots doux » (ib. p. 190)

- **Explicitation** : demander aux enfants d'explicitier leurs propres réactions. À deux enfants qui disent d'*Automne malade* que *c'est poétique* la maîtresse renvoie : *qu'est-ce que ça veut dire poétique ?* De nouvelles découvertes du poème se font à partir des réponses données (ib. p. 123).

- **Interactions entre pairs** : faire réagir les enfants les uns vis-à-vis des autres, dans une perspective coopérative. Dans un CM2, un enfant apporte un « texte libre », à forme poétique : ses camarades trouvent que ce n'est vraiment pas de la poésie. Le maître les invite à produire eux-mêmes ce qu'ils appellent un texte poétique, sur le même thème (ib. pp. 220-222).

- **Rencontre avec des modèles culturels d'adultes** : favoriser la rencontre avec des textes d'auteurs, qui font écho aux investigations des enfants et qui proposent d'autres types d'écriture.

- **Investigations systématiques ouvertes à la créativité** : proposer une exploration systématique d'un élément réel ou de certaines expressions linguistiques. On peut ainsi provoquer un regard neuf sur un parapluie, en demandant aux enfants de jouer à *ce n'est pas un parapluie*, ou en leur montrant, comme les surréalistes, l'association incongrue de deux objets (une ombrelle et une orange), ou encore en les invitant après ces jeux à inventer l'histoire d'un petit parapluie (ib. pp.182-184). A partir de formes découvertes dans un poème ou d'expressions courantes, les enfants sont incités à repérer les règles à l'œuvre et les reproduire telles quelles (sous forme de pastiche), ou en les transformant : de très nombreux exemples de jeux poétiques sont donnés dans *Poésie pour tous* auquel on pourra se reporter.

- **Créations / appropriations** : inviter les enfants à créer eux-mêmes, par la diction d'un poème ou par l'écriture, pendant et après ces activités de structuration. Bien des séquences décrites témoignent de ce travail personnel, implicite ou explicite, manifestant l'intégration de ces diverses activités de structuration, sollicitant divers types d'activités opératoires. Nous avons en effet

essayé de varier le plus possible non seulement ces activités, mais aussi leur intégration relative. À côté d'activités intégrées autour d'un élément ou d'un thème, d'un ou plusieurs textes ou d'un auteur, il y a aussi des ateliers libres de lecture ou d'écriture, mais aussi des projets plus globaux.

2.5. Description des pratiques d'enseignement de la poésie

2.5.1. Trois types de pédagogies en contraste

La seconde phase de la recherche-action INRP prévoit de décrire les pédagogies du français, avant d'en évaluer les effets. Nous nous sommes inscrits dans le cadre général de la recherche en français où est posée l'hypothèse que les maîtres peuvent se situer selon leur proximité par rapport à trois « modèles » pédagogiques décrits dans trois textes (les Instructions Officielles, les œuvres de C. Freinet, le PR). Il faut donc décrire en quoi ces divers « modèles » se distinguent selon diverses dimensions : objectifs, démarche, langue orale, lecture, expression écrite, grammaire, orthographe, vocabulaire, poésie.

Nous avons bien sûr à identifier à l'intérieur de chacune de ces dimensions, des variables permettant une recherche empirique, mais les diverses modalités correspondant à chaque variable doivent relever chacune d'un des trois modèles pédagogiques identifiés. Donc, *a priori*, nous avons à mentionner l'appartenance de chaque type de réponse à un de ces « modèles » théoriques, étant entendu que certaines réponses peuvent appartenir à deux ou même trois modèles. L'exploitation d'un questionnaire (pour l'ensemble des dimensions des pédagogies du français) se fait donc en essayant de situer l'écart par rapport au modèle, puisqu'à chaque variable correspondent des modalités de réponses correspondant à chaque type de pédagogie.

Dès cette époque, dans nos équipes, un certain nombre de chercheurs s'opposent à cette façon de concevoir le questionnaire et son exploitation : toujours est-il que la conception des types pédagogiques pré-déterminés l'a emporté et a probablement mis au second plan la description de « profils » pédagogiques différents, par extraction de facteurs qui pourraient opposer significativement les maîtres, indépendamment de leur situation par rapport à ces modèles théoriques.

2.5.2. Les pédagogies de la poésie : dimensions principales

Pour la dimension poétique, j'ai donc été amenée à travailler sur trois grands types de textes : j'ai plus particulièrement analysé les Instructions Officielles sur la poésie, de 1923 à 1972 (F. Sublet, 1978), *La méthode naturelle* de Célestin Freinet (1968), le Plan de Rénovation de 1970, complété par des textes des équipes de recherche. À partir de là, j'ai effectué une description comparative des trois modèles pédagogiques, en dégagant des traits contrastés permettant de les opposer, en distinguant les fonctions de la poésie (finalités et objectifs) des activités proposées (cf. F. Sublet, 1983). Nous avons ensuite conçu des questions qui rendaient opérationnelles ces oppositions.

Grâce à ce travail, nous avons pu retenir, pour le questionnaire général d'identification des pédagogies, sept questions pertinentes sur les modes et critères de choix des poèmes, les objectifs attendus de la récitation, les pratiques d'écriture proposées aux enfants, ainsi que leurs effets sur certaines de leurs performances en écriture. Ces questions nous ont permis de différencier sur certains points les pratiques des enseignants rénovés par rapport à celles des autres.

J'aborderai maintenant la dernière phase de la recherche, l'étude du fait poétique dans les textes d'enfants, qui est sans doute la plus novatrice pour l'époque.

3. LE FAIT POÉTIQUE DANS LES TEXTES D'ENFANTS

De 1973 à 1976, j'ai animé une équipe de recherche pour effectuer la dernière partie de la recherche, consacrée à l'évaluation des productions des enfants. Cette équipe est composée de quatre professeurs d'École Normale (J. Alberton, M. Sandrini, J. Saint-Jean et moi-même), et de quatre universitaires (C. Latérasse et C. Clanet en Psychologie, C. Fabre et A. Viguier en Linguistique).

3.1. Hypothèses générales

Au départ, nous posons deux hypothèses très générales :

- les élèves ont la capacité à des degrés divers de manifester le fait poétique dans leurs textes. En me reportant aux définitions que j'ai déjà données de la poésie dans la partie 2, nous souhaitons apprécier leur capacité à jouer de la forme-sens du langage, à articuler en harmonie ou en rupture les éléments du contenu et de l'expression ;

- cette capacité est éduicable, en relation avec le type de pédagogie, les enfants de classes expérimentales (Exp.) étant censés manifester plus que les autres (Non-Exp.) l'exercice de la fonction poétique.

Mais de fait nous nous posons d'autres questions : existe-t-il une relation entre les performances dans le domaine de la créativité et dans celui de la création de textes dont la consigne appelle la présence du fait poétique ? Les variables sociologiques et les productions des enfants sont-elles en relation ?

3.2. Problématique de la recherche

3.2.1. *Un postulat : différences entre adultes et enfants devant l'exercice de la fonction poétique*

Le PR ne parle pas de « textes poétiques » ou de « poèmes d'enfants » : « Autant il est souhaitable que le maître soit à l'écoute des rythmes, des images, des mots nouveaux que l'imaginaire et le langage enfantin produisent, autant il serait néfaste d'en faire artificiellement les noyaux d'une fabrication poétique truquée qui ressortit plus à l'infantilisme qu'à l'enfance. » Sont visés là des

textes que nous rencontrons dans les classes, stéréotypés tant au niveau du contenu que de l'expression, et qui relèvent soit d'une vieille tradition d'imitation, soit d'une expression personnelle peut-être authentique à travers « l'expression libre », mais souvent conventionnelle.

3.2.2. Du texte poétique au fait poétique dans les textes d'enfants

Et pourtant notre expérience et nos observations dans les classes expérimentales nous amènent à parler de textes poétiques, ou encore de textes à fonction poétique dominante, que les enfants aient écrit à partir de jeux poétiques ou de poèmes, qu'ils aient tenté d'en écrire un d'eux-mêmes. Mais le mot « texte poétique » ne nous convient pas vraiment, vu l'incapacité supposée des enfants à concevoir l'ensemble du texte comme tel : s'ils sont capables de faire surgir une métaphore par exemple, ils ont du mal à l'explorer, à la poursuivre, à la travailler dans le surgissement et la maîtrise des mots. Nous nous sommes donc donné comme objectif d'analyser **le fait poétique** dans certains textes d'enfants, dont la consigne de production appelle la dominance de la fonction poétique.

3.2.3. Un itinéraire pour définir le fait poétique

Nous n'avons, en 1973, aucun travail de référence dans ce domaine : nous commençons cette étape de la recherche sur les textes, articulant et faisant évoluer perspectives théoriques et essais de méthodologies diverses pour analyser les textes.

a. Premiers essais : analyse de contenu au niveau du thème proposé dans le sujet...

Dans la mouvance à la fois de Bachelard, et de G. Durand, qui a consacré un chapitre des *Structures anthropologiques de l'imaginaire* (1969) au thème de la nuit (thème proposé aux enfants dans le sujet), nous nous engageons dans une analyse de contenu. Nous faisons dans cette phase-là l'hypothèse que le fait poétique peut se reconnaître d'abord à la variété et à l'originalité des évocations de la nuit. Nous comptabilisons le nombre de notations relatives aux divers thèmes liés à la nuit : choc noir, angoisse, croquemitaines, etc. (F. Sublet, 1983, pp. 81-84).

Nous nous retrouvons dans une **impasse**, car cette approche nous paraît intéressante d'un point de vue psychologique, elle permet même de distinguer les textes issus des deux types de classes (Exp et Non-exp), mais elle nous éloigne du fait poétique.

b. ...suivis d'une étude des figures (comparaisons et métaphores)

Nous nous engageons alors dans le repérage et l'analyse des divers types de comparaisons ou métaphores, dans une perspective quantitative. Mais là encore, nous pensons que cette lecture est beaucoup trop restrictive et peu économique, si on veut l'élargir au repérage d'autres figures. Deux ouvrages paraissent peu après, en 1975 et 1976 : nous ne les lirons qu'un ou deux ans

plus tard, mais ils nous conforteront, à travers l'exemple de deux types de recherches abouties, dans l'idée que nos deux types d'analyse initiaux ne correspondent pas vraiment à ce que nous cherchons.

Le texte libre, écriture des enfants de P. Clanché (1976) se propose d'étudier la façon dont les enfants peuvent s'exprimer de façon personnelle et authentique. Clanché s'intéresse d'abord à l'affectivité et à l'expression du sujet dans les textes. Cependant il rejoint en partie nos préoccupations lorsqu'il situe l'écriture des enfants entre celle des « écrivains » (exercice d'une parole « transitive » comme la nomme R. Barthes, où la parole n'est qu'un moyen pour décrire, expliquer...) et celle des écrivains (qui travaillent leur parole dans une écriture « intransitive »). Clanché situe alors l'écriture des enfants dans un *no man's land* entre la transitivité et l'intransitivité, en affirmant que c'est sur un mode ludique permis par le texte libre que les enfants sont capables de travailler leur parole.

La créativité verbale chez les enfants de R. Desrosiers (1975), se rapproche plus de nos préoccupations. Malgré la référence théorique à la seule créativité, elle vise bien l'analyse de l'« opacité » de textes produits, mais limite son analyse au comptage des figures : or, peut-on limiter le langage poétique aux figures, est-il seulement un « langage de l'écart », et toutes les figures, telles qu'elles sont décrites par les divers traités de rhétorique, sont-elles des écarts ? Par ailleurs, R. Desrosiers elle-même reconnaît que, si la figure est l'invariant de la structure de la créativité verbale, ce sont bien les réseaux de figures qui en sont les unités constantes et constitutives.

c. Sous le signe de *Linguistique et Pédagogie* : une analyse des divers niveaux de fonctionnement du texte

Avec l'arrivée de deux linguistes dans notre groupe et suite à la lecture de *Linguistique et Poésie* (D. Delas et J. Filliolet, 1974), nous nous sommes de fait engagés dans une étude plus ouverte, et élaborons une grille de dépouillement de textes qui devrait nous permettre d'en décrire dix dimensions : disposition spatiale, ponctuation, groupement du texte, graphie des mots, syntaxe, attaques de phrases, phonématique, prosodie, lexique, tropes. Mais après de premiers essais, nous réalisons que cette superposition d'analyses successives rend difficile une appréhension du texte dans son ensemble.

d. Recours à une nouvelle méthode d'analyse

Nous préférons alors nous référer aux **travaux récents sur le texte poétique**, tels que je les ai déjà présentés. C'est bien à cette époque que nous nous les sommes vraiment appropriés et que nous avons pu mieux définir le fonctionnement du texte poétique : l'expression y est forme et contenu à la fois, fonctionnant en harmonie ou en rupture à divers niveaux, à travers le jeu d'isotopies (itération d'une unité linguistique, aux niveaux syntaxique, lexical, sonore, prosodique, rhétorique), aux plans de la phrase et du texte.

Je tente moi-même de faire une analyse très approfondie d'un texte extrait d'un pré-corpus destiné à tester les effets de notre consigne (telle que je la présente plus loin dans la partie 4. 3) : ce « texte 8 » me paraît en effet poétique et susceptible de se prêter à une recherche d'isotopies. Je termine cette analyse en essayant de montrer l'interdépendance (en harmonie ou en rupture) entre ces

diverses isotopies, et le type de travail d'écriture qui se manifeste dans le texte : « se superposent dans le texte deux organisations fortes : celle autour du mot "nuit" [...] et l'organisation narrative. Or elles ne coïncident pas exactement », sauf dans le dernier verset où alternent interrogations et réponses, où l'enfant arrive à jouer à la fois d'effets sonores, graphiques, rhétoriques ; je reconnais alors que dans ce dernier verset :

La nuit ?

Cette forme noire apparaît et disparaît pour faire place à un forme blanche.

La nuit ? C'est un rêve, c'est aussi un univers qui passe dans les draps du lit.

La nuit.

il y a un fonctionnement poétique assez maîtrisé « parce qu'il y a un effet de condensation de divers éléments entrant en interaction dans le verset lui-même, et que cette condensation joue aussi par rapport à l'ensemble du texte qui fonctionne comme une métaphore » (F. Sublet, 1983, pp. 106-121).

Après cette première analyse, je formule ce que j'appelle à l'époque des observations, mais qu'après coup je reconnais comme une première série d'hypothèses que **les textes poétiques d'enfants** sont caractérisés par :

- un enchevêtrement de « passages qui présentent un fonctionnement assez maîtrisé à divers niveaux, et d'autres qui sont comme la trace du travail qu'a fait l'enfant »,

- une utilisation de stéréotypes, « ils savent aussi parfois les contourner, les explorer, les transgresser »,

- un recours au jeu des sonorités dans des passages poétiques ou non, « elles semblent jouer un rôle souterrain d'appel et / ou d'attente », jeu interprétable à la lumière des travaux en sémanalyse qui soulignent l'importance des dispositifs phonématiques et mélodiques, dérivant de pulsions inconscientes,

- le fait que l'utilisation de codes poétiques génère une cohérence textuelle plus grande, comme si les enfants « étaient portés par ce que le langage suggère à l'intérieur de ces codes » (F. Sublet, 1983, p. 121).

e. Choix d'un mode de catégorisation des textes :

manifestation différente du fait poétique selon des types de textes

L'analyse de ce texte 8 nous conduit à garder ce type de démarche et à la préciser en nous référant à la méthode des juges, chacun d'entre nous lisant l'ensemble des 60 textes et les classant en poétiques / non poétiques. Après discussion, nous arrivons à un consensus sur ce classement. Nos débats nous permettent à la fois d'affiner la méthode d'analyse, mais aussi de découvrir que la présence ou l'absence de fait poétique se manifeste différemment selon les catégories de textes

1/ descriptifs « à effet de réel »: description « pures », description-narration de la nuit,

2/ narratifs « à effet de réel » : narrations-descriptions dans la nuit,

3/ narratifs à effet de fiction,

4/ inscrits dans des modèles poétiques : apparemment cette dernière catégorie de textes n'est pas cohérente avec les trois précédentes ; on y trouve

en effet des descriptions et narrations, mais très nettement structurées par des formes poétiques (versification, spatialisation, figures) qui les font appréhender immédiatement comme relevant de la poésie, même si dans ces textes on peut distinguer ceux qui articulent ou non ces marques externes de poéticité avec des jeux aux autres niveaux de l'expression.

Nous parvenons alors à distinguer des textes poétiques (P) et non poétiques (non P), et dans ces deux catégories ce que nous appelons alors des « genres » différents : récit à effet de réel (R), description (D), fiction (F), modèles poétiques (MP).

3.3. Méthodologie de recueil des données

3.3.1. Les données pédagogiques et sociologiques

Les données pédagogiques sont recueillies à partir du questionnaire général d'identification des pédagogies. La passation du questionnaire se fait par entretien avec un psychologue scolaire. Les données sociologiques relatives aux enfants ont été recueillies à partir d'une « fiche répertoire-élèves » comportant des informations sur la profession et le diplôme des parents, le cursus scolaire et l'école fréquentée. Quatre groupes socio-professionnels sont constitués : cadres supérieurs, cadres moyens, petits propriétaires et artisans, ouvriers et employés.

3.3.2. Les performances des élèves

a. Les tests de créativité de Wallach et Koggan, traduits pour nous par A. Baudot, permettent d'apprécier la créativité verbale des enfants aux niveaux de la fluidité, de la flexibilité et de l'originalité des réponses : ces tests comprennent 3 épreuves verbales et 3 épreuves verbales à stimulus visuel. On se reportera à mon ouvrage de 1983 (pp. 37-38) pour une description plus précise de notre mode de catégorisation des réponses.

b. Les textes d'enfants produits dans une certaine situation

Nous proposons en effet une situation expérimentale particulière : nous fixons la durée (1 heure), annonçons aux enfants qu'il s'agit de textes destinés à des chercheurs, et fixons la consigne :

Faites un texte sur la nuit, un texte qui soit beau à voir, à entendre, à lire. Vous pouvez le faire long ou court et le disposer sur la page comme vous le voulez. Vous pouvez ou non faire un brouillon. Vous aurez une heure pour le faire.

Le choix de la consigne a été fait en fonction de nos hypothèses : le référent « nuit » est connu de tous les enfants, il est lié à leur vie affective et onirique, il fonctionne lui-même comme une forme rythmée (nuit/jour) qui peut appeler d'autres rythmes. La formulation *un texte beau* a été retenue afin de ne pas donner aux enfants des termes tels que « texte poétique », « poésie » ou « poèmes », parce que nous ne voulons pas mettre en difficulté des enfants qui n'auraient jamais fait en classe de tels types de textes. En connaissant les biais que pouvait induire le terme « beau », il nous a paru que l'allusion au plaisir esthétique permettrait de faire émerger le fait poétique. Enfin les termes *beau* à

voir, entendre, lire donnent la possibilité de jouer de l'espace graphique et sonore, ce qui correspond à notre définition du texte poétique.

3.3.3. Un échantillon réduit

- **Les maîtres** : nous ne retenons que 4 maîtres sur les 48 classes de CM1 participant à l'évaluation générale, vu les difficultés que nous entrevoyons à faire ce type de recherche.

- **Les élèves** : nous retenons seulement 60 enfants : 30 de classes expérimentales (Exp), 30 de non-expérimentales (Non-Exp), issus des 4 classes, avec équilibrage de certaines variables.

3.4. Les résultats

Je commenterai très rapidement les résultats, (cf. le traitement statistique in F. Sublet, 1983, pp. 73-75) dans la mesure où je pense que l'intérêt de cette recherche a résidé beaucoup plus dans la définition d'une problématique et d'une méthodologie, que dans des résultats qui portent sur un échantillon très faible : ils doivent être interprétés avec prudence.

3.4.1. La créativité des enfants

Elle est appréciée uniquement par les scores de fluidité et de flexibilité :

- l'influence du milieu social est peu importante sur les résultats des enfants ;

- par contre, dans les classes Exp, les scores sont bien meilleurs que dans les classes Non-Exp ;

- en croisant milieu social, pédagogie, et résultats aux tests, l'effet de la pédagogie se maintient. À pédagogie constante, l'effet du milieu social est nul ;

- pas de relation entre créativité et fait poétique, sauf dans l'épreuve de flexibilité, où les réponses de type « équilibre » (E) sont en relation avec la présence ou l'absence de fait poétique. Cela nous confirme dans l'idée que le fait poétique est sans doute dépendant plus de capacités de type pré-conceptuel ou conceptuel, que relevant de l'accommodation (imitation représentative ou réfléchie) ou de l'assimilation (affectivité, aspects ludiques, affectivo-moteur) selon notre mode de catégorisation.

3.4.2. Le fait poétique dans les textes d'enfants varie selon le type de pédagogie

- 24 textes sur 60 ont été classés en « poétiques » (P), dont 15 provenant des classes Exp et 9 de classes Non-Exp : l'effet de la pédagogie paraît avoir joué (après calcul de χ^2 , : 2.5, très proche du seuil de signification 2.71).

- Par contre, quand on examine la répartition des enfants selon le genre de texte, des différences plus nettes apparaissent : le genre MP qui peut aider le plus à faire un travail d'écriture, n'est jamais utilisé par les classes Non-Exp, qui utilisent par contre le genre traditionnel de l'école, la description. On peut sup-

poser que la lecture active et diversifiée de textes poétiques, ainsi que la pratique de jeux poétiques dans les classes Exp est à l'origine de ce résultat.

3.4.3. Les enfants et leurs ébauches de structuration du texte poétique

D'un point de vue qualitatif, cette recherche a pu montrer la façon dont des enfants de 9-10 ans étaient capables de construire progressivement le concept même de texte poétique, à travers les usages qu'ils font de certaines structures.

a. Les structures phonologiques : on ne trouve guère que des assonances vocaliques, en fin de vers ou en fin de structures syntaxiques ; quand elles sont utilisées, elles sont bien repérées comme telles, mais sans qu'il y ait une organisation particulière des assonances.

b. La prosodie : un des exemples les plus frappants encore est la façon dont ils appréhendent les phénomènes prosodiques, en particulier les règles de versification. Ce n'est pas tant le nombre de syllabes qui guide les enfants que d'autres repères qu'ils maîtrisent mieux : repères syntaxiques (le vers correspond à une phrase simple : sujet + verbe + attribut ou complément d'objet, à un groupe nominal : déterminant + nom), graphiques (c'est le dessin du vers, appréhendé par la longueur de la ligne, qui guide l'enfant : l'un d'entre eux, très explicitement, a marqué par des barres de début et de fin de ligne les bornes du vers), phonologiques (quand certains enfants jouent de ruptures syntaxiques dans le vers, c'est pour respecter un jeu de rimes).

c. L'espace du texte : le dessin du texte de façon générale joue un rôle essentiel pour repérer les limites du texte poétique, qu'il s'agisse de vers, de versets, ou même de paragraphes dans un texte de prose poétique. On trouve beaucoup de jeux par rapport à des alignements verticaux, la page est en général l'unité de composition graphique avec des marges blanches à droite et à gauche, les lettres peuvent prendre des dessins particuliers.

d. La syntaxe du texte, sous-tendue par des formes poétiques connues : au-delà de l'usage très fréquent de la répétition de structures syntaxiques, les enfants organisent souvent leurs textes à l'intérieur de formes poétiques données : litanie, chanson, hymne, allégorie vont permettre d'organiser de façon particulière le jeu des répétitions.

e. Structures sémantiques : beauté du texte, beauté du référent ? Les enfants qui ont manifesté un travail personnel de leur parole centrent rarement leur texte sur l'exaltation de la beauté de la nuit, ou, lorsqu'ils le font, ils intègrent cette thématique à la structure générale du texte, dans laquelle on peut discerner un angle de vision personnel. En général d'ailleurs, cette « beauté de la nuit » est tout-à-fait particulière, et on passe de la beauté de LA nuit, à celle d'UNE nuit : *Voilà la nuit, une belle nuit qui s'incline dans les étoiles. Les oiseaux dorment dans leur nid. La bise coule doucement.* (ib. p. 138). Par contre dans les textes non P, l'évocation de la beauté stéréotypée de la nuit est censée « faire poétique » : *La lune... Les étoiles... est un spectacle féérique. Les étoiles scin-*

tillent dans la nuit brune. La lune est une grosse boule de lumière qui fait une lumière trouble [...] (ib. p. 142).

f. L'utilisation détournée ou non des stéréotypes de la description/narration scolaire : à tous les niveaux du fonctionnement du texte, nous avons pu repérer l'utilisation de stéréotypes qu'ils soient d'ordre sémantique (les attributs de la belle nuit), syntaxique (organisation d'une description ou une narration), prosodique, rhétorique. Ces stéréotypes relèvent et de codes culturels largement répandus dans la société, et de ceux véhiculés par l'école. Mais certains enfants savent les détourner ou les traiter de façon personnelle, par exemple en cassant une lexie figée (*le croissant chaud de la lune*), en revenant au sens premier par substitution de termes (à partir de *la nuit tombe*, un enfant écrit : *Voilà la nuit, la belle nuit qui s'incline dans les étoiles*), ou encore par accumulation insolite d'éléments convenus et originaux : *La nuit est belle avec ses chouettes, ses chauves-souris, avec les lézards, avec les bruits d'oiseaux* (F. Sublet 1983, p. 130).

Reprenant les perspectives piagétienne à propos de la construction des structures logiques, nous avons donc pu montrer qu'il existe chez les enfants **des modes d'élaboration originaux de la fonction poétique, par rapport à ceux des adultes**. Les enfants construisent par approximation les structures d'un texte poétique, organisant les constituants de son fonctionnement, de façon implicite dans l'acte même de l'écriture : notre postulat de départ sur les différences entre textes d'enfants et d'adultes se trouve confirmé et expliqué dans une perspective constructiviste.

À la fin de mon ouvrage, je note déjà que de nouvelles recherches devraient être conduites :

- recensement des pratiques verbales où les enfants utilisent de fait la fonction poétique du langage, en situation ludique ou scolaire ;
- étude des représentations que les enfants se font du texte poétique et/ou de la fonction poétique : nous avons commencé d'ailleurs des travaux dans ce sens (classement par les enfants de textes d'adultes P/non P, explicitation verbale de ces classements, production en situation semi-dirigée de textes P/non P et activité réflexive). J. Zonabend a initié ce travail dont elle rend compte dans un article sur « les représentations que les enfants se font de la poésie » (*Repères*, n°57, 1980).

3.4.4. Relations entre performances des enfants, appartenance sociale et pratiques pédagogiques

Sur 31 enfants « favorisés », on trouve 10 textes P ; sur 29 enfants plutôt défavorisés, 14 textes P, ce qui confirme notre hypothèse que ces enfants peuvent effectivement exercer la fonction poétique, un peu plus même que les autres.

Nous avons déjà montré que les performances des enfants sont meilleures dans les classes expérimentales : mais il demeure qu'un peu plus du tiers à peine des enfants manifeste la capacité à écrire un texte à fonction poétique.

Dans l'essai général d'évaluation, les deux-tiers des maîtres des classes rénovées sont plus caractérisés par une intégration de savoirs linguistiques dans des situations de communication, que par une démarche de découverte, articulant réellement libération de la parole des enfants et structuration de la langue. H. Romian explique cet état de fait surtout par la formation insuffisante des enseignants de ces classes : l'essai de 1972 a lieu en effet un an et demi à peine après la diffusion du PR.

4. RÉFLEXIONS GÉNÉRALES SUR CETTE RECHERCHE

4.1. Son originalité et ses apports

De façon très originale pour l'époque, s'articulent pour la première fois, (pas seulement en poésie mais dans l'ensemble des recherches liées au Plan de Rénovation), les apports d'une science-mère, la linguistique, et ceux de deux sciences d'appui, la psychologie et la sociologie. Cette construction théorico-pratique se fait progressivement, et en particulier dans le domaine de la poésie, de façon très libre et ouverte : vu la nouveauté du domaine de recherche, nous tâtonnons, essayons d'élaborer des propositions cohérentes, tant dans le domaine de l'action que dans celui de la description des pratiques et des productions d'enfants et en se référant à une même problématique. Force et faiblesse probablement de cette recherche où des acteurs d'origine différente, praticiens, professeurs d'École Normale, universitaires se sont investis à des titres divers, et où il a été de plus en plus difficile de « tout mener » en même temps. Il est possible aujourd'hui d'avoir une approche plus distanciée, à la fois sur le contexte de cette recherche et sur le type de recherche-action mis en œuvre.

4.2. Perspectives critiques

4.2.1. Les effets du contexte de recherche

Nous avons connu des problèmes d'organisation de l'animation des équipes de terrain, vu leur dispersion sur la France entière. Par ailleurs, cette recherche-action a eu du mal à articuler des préoccupations d'innovations qui font évoluer sans cesse les pratiques pédagogiques et les modes d'observation (c'est ce domaine qui intéresse le plus les instituteurs avec qui nous travaillons), avec des intérêts pour la description des pédagogies et des productions des enfants, qui nécessitent des efforts pour acquérir des connaissances théoriques ainsi qu'une prise de distance avec les diverses pratiques locales (ceci intéresse beaucoup plus les professeurs d'École Normale et universitaires impliqués dans la recherche).

4.2.2. Limites d'un point de vue méthodologique

Nous avons tenté de contrôler un certain nombre de variables en demandant aux enseignants de faire des comptes-rendus, de tenir un cahier-journal, d'enregistrer parfois des séquences au magnétophone ou à la vidéo, plus rare-

ment, de remplir des questionnaires sur tel ou tel aspect de leur pédagogie que nous voulons étudier, et de garder aussi les productions des enfants. Nous n'avons cependant pas pu obtenir que tous les maîtres élaborent ces documents et ce n'est que progressivement que nous avons construit les grandes lignes d'une observation plus méthodique. Autant dire que d'un enseignant à l'autre, nous n'avons pas toujours les mêmes informations.

Par ailleurs, nos statuts et intérêts divers vis-à-vis de cette recherche ne sont guère analysés ; l'implication personnelle des uns et des autres étant très variable, il est difficile d'apprécier la part de l'investissement personnel dans la mise en place de dispositifs, ou même dans les observations que nous nous avons faites.

4.2.3. Description des styles didactiques

Le type de description des pédagogies, tel que nous l'avons mis en œuvre à l'époque présente un certain intérêt, malgré les critiques que nous faisons déjà vis-à-vis de ce genre de recherche qui se réfère à un cadre théorique de type philosophico-idéologique : nous nous efforçons de définir des styles d'enseignement, en présupposant que les enseignants devaient se référer à l'un d'eux. Par ailleurs, l'élaboration de variables à partir des textes de référence pour chaque pédagogie nous a entraînés à proposer des formulations trop proches des textes d'origine, ce qui pouvait biaiser les réponses.

Mais l'essentiel de l'acquis de cette recherche pour la suite est non pas de donner des directives aux maîtres, fussent-elles « rénovées », mais plutôt des repères pouvant leur permettre d'effectuer des choix plus libres. Vers la fin des années 70, « il ne s'agit plus de définir une norme – et que celle-ci soit nouvelle ou non ne change rien, fondamentalement » (H. Romian, 1979, p. 234). Le problème est maintenant d'**aider les maîtres à « comprendre comment ils fonctionnent**, en accord ou non avec leurs options déclarées » (ib. p. 236-237) : les outils de la recherche permettent de **faire des choix individuels, cohérents et explicites**.

4.3. Les retombées de cette recherche

Bien entendu, il faudrait faire une recherche d'ordre historique pour connaître le rôle de cette recherche dans la transformation des orientations et pratiques poétiques à l'école. Je me contenterai donc d'évoquer quelques éléments de la situation actuelle en les référant à notre recherche.

4.3.1. L'institution scolaire et la transposition des produits de la recherche

Attardons-nous sur la façon dont les perspectives ont été intégrées par l'institution scolaire elle-même, puisque, ne l'oublions pas, ce Plan était destiné à préparer de nouvelles Instructions Officielles (I.O.). Les I.O. de 1972 ont repris certaines de nos orientations, en critiquant les anciennes I.O. : « c'est surtout

par la récitation que la poésie apparaissait dans nos classes, et l'on voyait dans cet exercice un moyen d'enseigner l'usage correct des mots et des tours de notre langue en mettant à profit le soutien que le rythme prête à la mémoire. Mais ces motivations, intéressantes pour le maître sont nulles pour l'enfant » (MEN, 1973, p. 35). J'ai moi-même écrit un chapitre sur « la poésie et l'institution scolaire de 1923 à 1972 » dans *Le Pouvoir de la Poésie* (1978) : on y retrouvera une analyse plus approfondie des propositions nouvelles (choix et présentation des poèmes plus ouverts, intérêt pour l'expression des enfants), et des contradictions entre ces dernières et la **persistance d'une conception ancienne** de la poésie et de la créativité enfantine.

Si on analyse les dernières Instructions Officielles de l'école primaire (1985 et 1995), on est frappé à la fois par la reconnaissance de la poésie dans certaines dimensions de l'apprentissage du langage, mais aussi par un éclatement des activités de poésie dans divers domaines (il en est d'ailleurs de même pour la littérature en général), si bien qu'on **n'y perçoit plus la particularité d'une approche poétique de la langue et des textes**. On pourrait en trouver maints exemples dans les derniers programmes : à l'école maternelle, le travail sur les sonorités de la langue est bien proposé à travers des jeux de langage, mais on ne retrouve plus dans les activités sur les mots ou sur l'initiation à l'écrit de propositions inspirées par une perspective poétique et / ou littéraire. Ou encore, dans les I. O. du Primaire, la centration sur la typologie de textes (narratif, descriptif, informatif, argumentatif) fait quasiment oublier que les textes poétiques peuvent relever aussi de cette typologie, mais qu'ils ont un fonctionnement et une lecture qui relèvent d'une pratique littéraire originale.

On trouve seulement dans ces I. O. quelques lignes consacrées à l'usage poétique de la langue : « mémorisation et récitation de comptines et de poèmes, jeux poétiques sur les mots, les structures et les images, première constitution d'une anthologie, correspondance avec d'autres formes d'expression : la musique, la danse, les arts plastiques, le théâtre... » (CNDP, 1995, p. 48 et 59). Par rapport aux instructions de 1972, on peut certes constater que l'éventail des textes à apprendre s'est ouvert, que les jeux de langage ont trouvé leur place, et que l'approche esthétique est présente à travers la mise en relation avec d'autres formes artistiques, mais on ne trouve **pas de propositions cohérentes sur la poésie en tant que telle**.

4.3.2. Les pratiques de la poésie dans les classes

Les pratiques paraissent avoir évolué depuis le début des années 70, puisque l'école est bien considérée comme lieu d'initiation à la poésie. Mais les résultats de l'enquête conduite par J.-L. Gaudet (1995) montrent que « cette initiation est davantage conçue par les enseignants du premier degré comme une sensibilisation, une imprégnation, **un éveil plus qu'un véritable enseignement**, qu'il est difficile d'"organiser" et de "planifier" sous peine de détruire le "plaisir", la "beauté", la "communication" inhérents à cet art ou à cette discipline » (p. 41). Les risques d'une scolarisation de la poésie paraissent bien réels pour les enseignants, mais tout se passe comme s'ils ne voulaient plus se référer à une péda-

gogie traditionnelle, tout en faisant de la récitation une « activité omniprésente », 93,3% des enseignants disant la pratiquer...

Par ailleurs, J.-L. Gaudet montre qu'en dix ans, les enseignants ont diversifié leurs pratiques pour favoriser la créativité des élèves : 77,9% des enseignants de son échantillon disent pratiquer des activités de créativité poétique (dont seulement 33,3% de façon assez régulière). Mais J.-L. Gaudet note aussi que « les enseignants se contentent le plus souvent de reproduire des **activités** ou des **jeux qui sont sans grande nouveauté** », ce qui peut expliquer que l'écriture personnelle des élèves demeure assez figée : « ce sont surtout des textes issus d'un modèle basique "à la manière de" ou inscrits dans un jeu poétique réglé » (p. 58).

4.3.3. Des relations difficiles entre émotion et analyse, jeu et travail sur le langage

Peut-on arriver à mieux appréhender pourquoi il est si difficile d'aider les élèves à s'engager dans une autre relation aux mots, au réel et à eux-mêmes ? Ne peut-on pas faire l'hypothèse que, de fait, la poésie bénéficie encore de son aura d'objet hyper-valorisé par une culture savante, fruit supposé d'une « émotion inspirée », qui appelle une jouissance immédiate (et non médiée) ? Dans une recherche sur les livres de jeunesse au cycle des apprentissages premiers, Y. Prêteur et moi-même (1989) avons pu constater une tendance du même ordre à utiliser pour l'apprentissage systématique de la lecture, soit des textes fonctionnels ou produits par les enfants, soit des textes de manuels, la lecture de livres de jeunesse (essentiellement des textes narratifs) étant plutôt réservée à des situations de lecture libre ou à haute voix par l'enseignant, censées développer le goût de lire « naturellement » : « à eux le plaisir direct et facile, à d'autres les efforts laborieux. En définitive, ne peut-on reconnaître l'**opposition traditionnelle sous-jacente entre Travail et Jeu**, qui ignore l'implication possible de la personne dans le travail et la rigueur, exigée par le jeu ? »

Ces réflexions renvoient à ce que j'écrivais dans *Poésie pour tous* (p. 203) : cette représentation d'une poésie « inspirée » appelant une lecture de type émotionnel « méconnaît la double activité de plaisir et d'analyse que tous les lecteurs de poèmes pratiquent de fait. [...] On ne peut donc pas parcourir d'emblée le poème comme si c'était une surface lisible transparente. Il s'agit plutôt d'y entrer comme dans un espace traversé par de multiples échanges entre les éléments mêmes du texte » (p. 103).

Mais là est aussi la difficulté : comment faire dans l'isolement d'une classe, sans qu'on ait forcément été formé, sans trouver dans l'étayage d'un manuel une démarche ouverte à la fois à la découverte du langage et à l'émotion ? Comment connaître ce que savent et font les élèves quand ils lisent ou écrivent un texte poétique ? Comment les aider à se saisir progressivement d'un texte de façon variée, sans passer forcément par un commentaire analytique desséchant ?

Dans le cadre de notre propre recherche, nous avons constaté la **nécessité d'une formation** qui prenne en compte les relations qu'avaient les enseignants à la poésie, de leur faire vivre un certain nombre d'activités à leur propre niveau d'adultes pour les inciter à découvrir et partager des formes variées d'investigation des poèmes : il y a fallu du temps, un travail collectif, des rencontres diverses avec des textes et des poètes, une reconnaissance de la créativité pédagogique qui passait elle-même par la communication à d'autres.

4.4. Et la recherche pédagogique ?

4.4.1. L'arrêt d'une recherche

Les difficultés évoquées plus haut pour poursuivre une recherche sur la France entière, pour concilier rédaction d'ouvrages et poursuite d'actions d'innovations et recherches descriptives, ces difficultés donc étaient bien réelles et expliquent en partie que cette recherche ne se soit pas poursuivie.

Mais au-delà de ces causes, risquons une hypothèse qui n'est pas sans relation avec la partie précédente : quand cette première vague de recherches liées au PR est arrêtée en 1978, quand une autre vague commence en 1982, c'est plutôt une **perspective de communication « efficace »** qui l'emporte, centrée sur l'apprentissage par les élèves de la lecture / écriture, sur une approche différenciée de la langue et de ses variations, sur l'usage de la langue dans des situations de résolution de problèmes et j'ai moi-même été responsable d'une recherche sur les approches sémio-langagières. L'usage poétique de la langue peut se retrouver dans ces recherches, mais dilué dans l'ensemble des activités de communication et non les traversant de façon pleinement originale et reconnue comme telle.

Dans leur présentation du II^e Colloque International de didactique et pédagogie du français en décembre 1983, H. Romian et A. Petitjean eux-mêmes soulignent les problèmes politiques à résoudre à l'époque, et qui de fait contribuent à orienter les thèmes de recherche : « En France, où la décentralisation et la transformation des collèges sont les deux urgences pour réduire l'échec scolaire, trois thèmes dominent la problématique des "politiques" : faire du Français est l'affaire de tous les enseignants, prendre en compte l'existence du fait régional, trouver des solutions efficaces pour résoudre les problèmes de la lecture, problèmes scolaires, mais aussi problèmes sociaux » (INRP, 1985, p. 8). Dans ce même colloque, une seule communication sur une trentaine (celle de D. Briolet) est consacrée à « l'initiation à la poésie (lecture et écriture) comme base de l'enseignement littéraire dans les classes de Second Cycle ».

Je pense aussi que cette centration sur les « apprentissages fondamentaux » liés à la communication orale et écrite s'est passée à une époque où les recherches sur les textes et l'énonciation se sont développées et ont été mieux connues. Or un des effets inattendus des recherches sur les typologies de textes est d'avoir en partie contribué à occulter la particularité des textes littéraires en général, et des textes poétiques en particulier.

4.4.2. *Actualité de notre recherche*

J'ai déjà évoqué les perspectives critiques qu'on peut avoir sur certaines dimensions de notre recherche. Elles ont peu porté d'ailleurs sur la conception même de la poésie et de son enseignement, dans la mesure à la fois où, au-delà d'avancées actuelles sur certains éléments (typologie de textes et énonciation en particulier), nos orientations générales me paraissent encore pertinentes. Nous signalions d'ailleurs à la fin de *Poésie pour tous* les pistes de recherche qu'il fallait poursuivre et qui rejoignent largement certaines orientations actuelles. Ainsi D. Briolet (1995) présente des préoccupations de recherche analogues : étudier les processus de construction des représentations du phénomène poétique chez les élèves et les enseignants, évaluer les innovations didactiques.

4.4.3. *Les recherches en didactiques de la poésie aujourd'hui*

Des recherches se sont poursuivies ailleurs : recherche-action, comme celle coordonnée par J. Jolibert qui en rend compte dans un ouvrage collectif *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes* (1992), et recherches descriptives sur les pratiques d'enseignement. Il est significatif qu'un des premiers soucis soit aujourd'hui de faire un état des lieux sur la façon dont s'enseigne aujourd'hui la poésie, à travers des enquêtes diverses, comme celles menées dans le cadre de l'IUFM de Lyon. Mais on trouve aussi des types de recherches sur la façon dont l'école elle-même contribue, en particulier à travers les sélections et appareils pédagogiques des manuels, à présenter une certaine image de la poésie, « ensemble composite et flou, par "essence" indéfinissable » (Michel P. Schmitt, 1995, p.115) faite de considérations sur la liaison entre homme et œuvre, sur la technicité poétique, tout en occultant le POÈME « le seul lieu justement de mise en œuvre verbale d'une émotion poétique [...] » (ib. p. 118).

Ce qui me frappe enfin dans ces années 90, c'est aussi la **difficulté à identifier les recherches en didactique de la poésie** : est-ce dû à leur rareté, à leur dispersion, à leur absence de diffusion, aux obstacles rencontrés pour en effectuer, dans un contexte où il est peu aisé d'en conduire dans le cadre des IUFM ou des Universités ? Le champ de la didactique de la poésie est en émergence : il est temps peut-être que les divers responsables de recherche se rencontrent pour situer et confronter leurs problématiques et méthodes, pour envisager comment la formation initiale et continue peut aider les enseignants à faire du langage poétique, comme le rappelaient les auteurs du PR, le lieu d'une « libération du langage inséré aux racines les plus profondes de l'être » et de « la rigueur dans l'organisation de ce langage ».

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAUDOT, A. (1973) : *Vers une pédagogie de la créativité*, Paris, ESF
- BRIOLET, D. (1995) : Approche du phénomène poétique dans l'enseignement, in Debreuille, J.-Y., op. cit.
- CLANET, C. (1972) : « À propos de la notion de créativité », *Repères* n°17, pp. 21-31
- DELAS, D., FILIOLET, J. (1973) : *Linguistique et poétique*, Paris, Larousse Université, coll. Langue et langage
- DEBREUILLE, J.-Y. (Dir.) (1995) : *Enseigner la poésie ?* Presses Universitaires de Lyon
- Fédération de l'Éducation Nationale, (1971) : « Le plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire », *L'enseignement public*, supplément au n°5, pp. 87 - 108
- GAUDET, J.-L. (1995) : La poésie à l'école, à quoi ça rime ?, in Debreuille, J.-Y., op. cit.
- I.P.N. (1969) : « Projet d'instructions », *Recherches pédagogiques*, n° 38
- I.N.R.D.P., 1971, « L'enseignement du français à l'école élémentaire, principes de l'expérience en cours », *Recherches pédagogiques*, n°47, pp. 1-48
- JAKOBSON, R. (1963) : *Essais de linguistique générale*, Éditions de Minuit.
- JOLIBERT, J. (Coord.) (1992) : *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*, Hachette Education
- JEAN, G., LASSALAS, P., PASCOT, A., SUBLET, F. (1982) : *Poésie pour tous*, Nathan, Coll. INRP.
- MALRIEU, Ph. (1967) : *La construction de l'imaginaire*, Bruxelles, Dessart.
- Ministère de l'Éducation Nationale, (1973) : *Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire*, circulaire n°72-474 du 4 décembre 1972, Paris, Imprimerie Nationale
- MOUNIN, G. (1968) : *Poésie et société*, PUF, coll. SUP.
- PETITJEAN, A., ROMIAN, H. (Dir.) (1985) : *Ilè colloque international de didactique et pédagogie du français, langue maternelle*, INRP, Décembre 1983, *Recherches actuelles sur l'enseignement du français, Communications*, tome 1
- PONGE, F. (1971) : *La Fabrique du Pré*, Skira, coll. Les sentiers de la création.
- ROMIAN, H. (1979) : *Pour une pédagogie scientifique du français*, Paris, PUF, coll. L'éducateur
- ROMIAN, H., LAFOND, A., *Essai d'évaluation des effets d'une pédagogie du français, 2, Vers l'observation des variables pédagogiques*, INRP
- SCHMITT, M. P. (1995) : D'une gêne technique à l'égard de la poésie, in Debreuille, J.-Y., op. cit.
- SUBLET, F. (1978) : « La poésie et l'institution scolaire de 1923 à 1972. La pédagogie de la poésie à travers les instructions officielles », in Groupe Français

d'Éducation Nouvelle (éd.), *Le pouvoir de la poésie*, Paris, Casterman, pp. 55-83

SUBLET, F. (1983) : *Essai d'évaluation des effets d'une pédagogie du français, 5 : créativité et poésie dans les textes d'enfants du CM1*. Paris, INRP.