

# LECTURE DE LA POÉSIE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

## Une démarche possible : la lecture d'une œuvre poétique complète

Jean-Pierre SIMÉON  
IUFM de Clermont-Ferrand - Poète - Prix Apollinaire

---

**Résumé :** La prise en compte de la poésie à l'école pose des problèmes spécifiques qu'illustrent deux positions extrêmes et contradictoires : soit, sacralisant le secret du poème, on refuse d'y toucher, soit on le réduit à un fonctionnement textuel particulier dont on décrit froidement les mécanismes. Refusant d'entrer dans ce mauvais débat et considérant qu'il y a nécessité à concilier un accès libre et intime au poème avec une approche réflexive et analytique, nous faisons l'hypothèse que la lecture d'œuvres poétiques complètes à l'école primaire peut être le lieu de cette conciliation. Nous exposons les objectifs et les modalités d'une telle démarche sur la base d'expériences menées dans des classes de CE1 et de CM2.

---

### 1. REMARQUES PRÉALABLES SUR QUELQUES MALENTENDUS RELATIFS AU STATUT ET À LA LECTURE DE LA POÉSIE

#### 1.1. La poésie dans le champ littéraire : l'exception incluse

Il n'est pas inutile, au seuil d'une réflexion qui envisage la lecture du *littéraire poétique* à l'école, de marquer, fut-ce brièvement, l'ambiguïté du statut et de la place de la poésie dans le champ littéraire. Si nul ne saurait contester en effet que la poésie soit de la littérature, peut-être même la littérature par excellence, on sait qu'elle est plus que d'autres un genre problématique et contesté, que nombre de lecteurs « cultivés » entretiennent avec elle un commerce difficile, que son lectorat tend traditionnellement à conférer à la personne du poète une responsabilité éthique spécifique et qu'elle assume toujours peu ou prou le « sacré de la langue » – toutes particularités qui ne sont pas sans conséquences troublantes, on le comprend aisément, dans son traitement pédagogique. Tout se passe comme si, **bien qu'incontestablement incluse dans le champs littéraire** conventionnel, la poésie jouissait – on souffrait ? – **d'un droit d'exception**. Marginale dans la société, elle l'est aussi dans le monde des lettres. Ainsi distinguait-on, il y a peu : « acteurs, musiciens, cinéastes, *écrivains* et *poètes* » dans le manifeste des États Généraux de la Culture. Et que dire de la multiplication des maisons de la poésie ? Imagine-t-on des maisons du roman ? Quant aux pratiques culturelles, il conviendrait également de méditer le phénomène suivant : combien de ceux, très nombreux, qui lisent du roman, de la philosophie, du théâtre, en écrivent ? En revanche, bien des enquêtes ont montré que

nous nous essayons tous ou presque un jour ou l'autre à écrire des poèmes et que, paradoxalement, très peu en lisent.

La question mériterait d'être étudiée plus avant et il ne serait pas vain de se demander si l'exception littéraire et culturelle qu'assume la poésie – son étrangeté – est la cause ou la conséquence des malentendus dont elle est l'objet, malentendus que son **statut équivoque et complexe dans l'enseignement** illustre tout particulièrement.

## 1.2. Poésie et enseignement : l'embaras pédagogique

C'est peu dire que la plupart des enseignants sont démunis devant la poésie, tant au niveau théorique que méthodologique. Le caractère approximatif et hétérogène des directives ministérielles en la matière très pertinemment analysé par Daniel Briolet dans le récent *Enseigner la poésie ?* (1) [voir aussi Y. Reuter ici-même] contribue à brouiller les cartes. Les innovations apparues dans les années 70, principalement inspirées du plan de Rénovation du Français et des propositions spontanées de quelques militants connus de la cause poétique tels que Georges Jean ou Christian Da Silva n'ont eu d'effets durables que chez une minorité, certes agissante mais fort restreinte, d'enseignants. En primaire, la récitation, les jeux de rimes, les cahiers de poésie restent souvent les activités dominantes. Voir par ailleurs le nombre de livres de poésies présents dans les BCD ou bibliothèques de classes (2)...

Il n'est pas dans notre propos ici de mener une analyse critique des pratiques courantes. Nous ne pouvons cependant, si nous voulons convaincre de la pertinence de la démarche que nous proposons plus loin, faire l'économie de signaler quatre malentendus majeurs dont la prise en compte et l'analyse peuvent contribuer à éclairer nos partis pris.

### 1.2.1. De quoi parlons-nous ?

#### *Une impossible définition de la poésie*

Quels que soient la perspective et les objectifs où s'inscrit une réflexion didactique concernant la poésie, force est de constater que tous ceux qui s'y risquent sont confrontés d'emblée à une manière d'aporie : la particulière **réticence** de la chose en question, la poésie, à **une définition claire et consensuelle**. De quelque façon qu'on pose la question : qu'est-ce qu'un poème ? ou : qu'est-ce qu'un poète ? On ne peut manquer d'être entraîné dans un maelström de propositions et contre propositions, qui mêlent de façon aussi inextricable que légitime les niveaux esthétiques, idéologiques, éthiques, linguistiques, historiques.

La poésie étant sans doute l'expression littéraire la plus ancienne et la plus universelle (3), elle a subi en effet un nombre infini de métamorphoses ; et pas moins le statut du poète qui ne cesse de varier non seulement d'un siècle à l'autre, mais d'une culture à une autre. Ce ne serait pas un obstacle si ce qui, en-deça ou au-delà de cette mutabilité, manifeste la permanence donc l'essence du poétique n'était précisément l'objet des plus violents litiges.

Nous sommes en effet comme les astrophysiciens devant l'antimatière et les astronomes devant le trou noir : devant **une évidence invisible**.

Il n'est pas certain que les plus récents travaux épistémologiques de Jakobson, Barthes, Ricœur, Riffaterre ou Meschonnic dont les descriptions de l'acte poétique comme du texte-poème sont loin de converger, nous permettent de forger la clé de l'énigme.

Dès lors, on en connaît qui de guerre lasse, faisant de leur impuissance vertu, en viennent à définir la chose par son caractère essentiel d'indéfinition. Il y a fort à parier que le malaise avoué de la plupart des enseignants devant la poésie ait son origine dans cet insoluble débat sur les prémisses, malaise qui n'a évidemment pas d'équivalent en ce qui concerne les genres romanesques ou dramatiques. Comment en effet transmettre un savoir en une matière aussi labile et incertaine et comment déterminer des modes et des instruments pédagogiques **quand on ne sait pas soi-même finalement de quoi il est question**. Michel P. Schmitt, dans le récent « *Enseigner la poésie ?* » déjà cité, propose une analyse très éclairante de la « gêne » en question : « Qu'est-ce qu'un poète ? Autant la définition même implicite du romancier va de soi – quelqu'un qui écrit des romans, et il suffit d'en avoir écrit un seul pour mériter le titre –, autant celle du dramaturge ne fait pas de difficulté, autant celle du « poète » d'entrée de jeu gêne : est-ce quelqu'un qui écrit des vers ? Avant la coupure, fatale aux genres, que le Romantisme a marquée dans la littérature française, on serait tenté de répondre oui. La technique poétique s'apprend, on peut s'y montrer virtuose [...] Après, une pareille réponse devient grotesque : est poète celui qui a une certaine vision du monde qu'il met en rapport avec la quête d'un langage autre. La poésie est désormais partout et elle n'a plus même à se spécifier par la versification. »

Il va de soi que la première réponse : « le poète est **quelqu'un qui écrit des vers** » est la plus commode et je fais l'hypothèse qu'elle est celle à quoi se rallient, implicitement, la majorité des enseignants. Ce qui explique nettement la forte prédominance du corpus classique dans les classes (4) comme la focalisation du métadiscours des maîtres sur les caractéristiques formelles et l'appareil rhétorique. S'il s'agit de technique, on sait de quoi on parle et il y a un savoir objectivable à transmettre, un apprentissage obligé ! On le voit, entre le « je ne sais quoi indicible » et la rime majeure, il y a place pour toutes les définitions : entre « le haut langage » de Jean Cohen et « l'émotion » de Reverdy, « la forme-sens » de Meschonnic et « la vie entière » selon Cadou, « le dénivèlement de la pensée » d'Artaud, l'opacité du message selon Jakobson ou « la soupçonnée » de Char, faut-il choisir ?

### **1.2.2. Les représentations de la poésie et la promotion du « trésor poétique »**

Il est évident que le problème de la définition de la poésie ne se posera pas dans les termes que nous venons d'évoquer pour qui a une pratique personnelle, régulière et riche de la poésie. Qui a lu Homère et Bonnefoy, un ghazel et un pantoum, Gongora et Maïakowsky, sait que chacune de ses lectures définit le

champ du poème, l'approfondissant et l'élargissant, substituant au préjugé générique une vérité poétique exponentielle. La difficulté que rencontre l'enseignant tient au profond enracinement en lui d'archétypes culturels très limités en nombre issus d'un corpus sacro-saint légitimé par l'institution à laquelle de surcroît il appartient. Il s'agit pour faire bref de ce « **trésor** de la poésie française » dont le métadiscours professoral qui l'accompagne tient de l'exercice exclusif de l'**admiration** et du **respect**. Le terme de « trésor » souvent repris dans les titres d'anthologies (y compris par G. Jean dans sa variante « livre d'or des poètes ») institue d'emblée la chose comme une valeur définitive dont les qualités corollaires sont l'exemplarité et l'excellence tant formelles que morales. Il y a là une sorte d'absolu poétique que la formation initiale des maîtres, malgré des disparités, ne peut contester et qui sert implicitement de référence obligée, bloquant les représentations de l'enseignant (5). Ce qui en est exclu, à savoir la poésie contemporaine, la poésie étrangère, voire les textes, non légitimés par les manuels ou les anthologies, de poètes classiques, cela sera probablement exclu du champ littéraire sollicité par le maître.

Il résulte de cet état de fait une constante pédagogique à tous les niveaux d'enseignement : **mémorisation et explication de textes** concourent à une défense et illustration du trésor poétique, répertoire figé et indiscutable. Il est demandé à l'élève une admiration passive et soumise.

### **1.2.3. L'opacité du poème ou « on ne comprend pas »**

Les maîtres du premier degré sont souvent aujourd'hui initiés aux théories les plus récentes concernant l'acte lexique et n'ignorent donc pas que chaque type de texte requiert un comportement de lecteur spécifique. Or, s'ils manifestent une relative aisance dans le maniement des textes informatifs ou narratifs, ils semblent pour beaucoup fort **empêchés de définir les conditions d'une lecture efficace du poème**. Comment s'y prendre en effet pour repérer des formes textuelles hélas inconstantes, des structures souvent masquées, des modalités syntaxiques et lexicales au minimum irrégulières ? Mais il y a plus grave : le sentiment d'échec dans la compréhension du texte (« qu'est-ce que ça veut dire ? ») tient à un malentendu profond partagé par le maître autant que par les élèves. Tout se passe comme si malgré tout le poème devait livrer un message objectif à la manière du texte informatif par exemple. Or, le réel auquel il réfère n'est ni le réel immédiat, ni un réel en mémoire, encore moins un réel prévisible, mais un réel à trouver, que la lecture elle-même invente. C'est le travail coopérant du poète, du poème et du lecteur qui permet la mise à jour de cette *utopie*, l'invisible lieu *d'où ça parle*. Ce que Daumal, Eluard ou Ponge disaient chacun à sa manière : il n'est de sens que dans l'acte créateur du lecteur. Le problème ne se pose pas avec la même acuité dans la poésie narrative, descriptive, discursive ou didactique (Marie De France, La Fontaine, Hugo ou Prévert par exemple). D'où la prédominance de cette poésie dans le choix des maîtres, d'autant qu'elle s'appuie sur des arrangements textuels connus ou aisément récupérables.

Une pédagogie concertée de la poésie devrait commencer par là : **apprendre à lire le poème**, c'est-à-dire à échapper à la linéarité du texte, à pro-



céder par bonds, retours, cercles et transversales, arrêts et accélérations, à jouer du plaisir de l'hypothèse, à accepter l'ambiguïté et l'impasse. La lecture d'un recueil de poèmes en est justement l'occasion privilégiée.

### 1.2.4. La manie de l'anthologie ou la poésie en miettes

On le sait : dans le domaine de la poésie, l'anthologie est le support-roi à l'école. Les raisons en sont nombreuses et pour une part légitimes. Si J. Charpentreau notamment en a proposé d'excellentes (6), ces anthologies sont par ailleurs souvent contestables ou organisées sur des critères thématiques (Qu'est-ce que le thème d'un poème ? Et quels thèmes privilégier, pour quels enfants ?) ou fourre-tout. Elles ont surtout le grave inconvénient d'interdire de facto un accès valable à la **poétique propre d'un auteur** : ce n'est que dans le parcours d'un recueil qu'on peut appréhender la « silhouette » prosodique, rythmique, lexicale d'un poète, bref la langue qui le définit et définit son univers. Ce n'est évidemment qu'à la faveur de cette lecture multiple, vagabonde et pourquoi pas systématique qu'on peut réellement entrer en conversation avec son monde et si peu que ce soit soupçonner l'enjeu de son aventure. Affirmer cela c'est sans nul doute contredire violemment la coutume clairement illustrée par la quasi totalité des manuels scolaires qui veut qu'on propose aux jeunes lecteurs des échantillons de poésie. Qu'ils soient éparpillés sur l'étendue du manuel selon une répartition généralement thématique ou regroupés dans une sorte « d'aparté » sous un intitulé qui mériterait d'être analysé (du genre « Révons un peu » ou « Un moment de détente »), les poèmes ou fragments de poèmes retenus constituent ainsi les **pièces d'un impossible puzzle**. Le manuel *C'est à lire* – CM1 (7) offre ainsi quinze pages d'anthologie profuses, qui plus est, saturées d'illustrations figuratives animalo-naturelles, emblématiquement titrées **Gouttes de poésie**.

Nous n'ignorons certes pas que l'anthologie a le mérite de rendre compte de la diversité et de la complexité du champ poétique. À ce titre, elle est un outil indispensable. Nous avons pourtant la ferme conviction que l'usage quasi exclusif qu'on en fait à l'école maternelle et à l'école élémentaire prive les élèves d'un dialogue intime et profond avec la parole propre à un poète, dialogue qui ne peut se construire que dans l'étendue et la durée. Faut-il rappeler cette évidence qu'un poème, à de rares exceptions près, n'est jamais écrit seul et que la discontinuité formelle du livre de poésie n'est qu'une illusion ? Seule, peut-être, l'anthologie « par auteurs », telle qu'en propose la collection Folio Junior par exemple, ne trahit pas, de ce point de vue, le geste poétique originel.

Quoi qu'il en soit, le privilège accordé au « médium » en question, s'il s'explique par la commodité pédagogique, énonce aussi, nous en sommes persuadés, la pratique de la lecture des maîtres dont la plupart ignorent pour leur propre compte la fréquentation des recueils de poésie...

## 2. LA LECTURE D'UNE ŒUVRE COMPLÈTE DE POÉSIE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

### 2.1. Positions de principe

Les remarques préliminaires que nous venons d'exposer ne sont pas de vaines précautions oratoires. On ne saurait proposer pour la poésie une démarche didactique nouvelle sans prendre en compte les ambiguïtés évoquées. La démarche que nous proposons pour la lecture d'une œuvre poétique complète à l'école primaire, ne se justifie que **si l'on admet** :

1. qu'elle ne s'appuie pas sur une définition *a priori* et définitive de la poésie, forcément réductrice ;
2. qu'elle doit conduire les enfants à problématiser la notion même de poésie et son statut ;
3. qu'elle ne peut faire l'économie d'un regard attentif sur les caractéristiques formelles ce qui ne signifie pas une description théorique et brutale ;
4. que ces caractéristiques formelles s'inscrivent dans une vision du monde propre à l'auteur autant qu'elles l'inscrivent ;
5. que la poésie n'est ni un objet de vénération ni un modèle du bien sentir et du bien penser, mais l'occasion d'une compréhension dialectique et dynamique du réel ;
6. que le sens d'un poème est un manque à gagner et que c'est une chance ;
7. que l'anthologie comme un miroir brisé ne renvoie d'une œuvre poétique que des fragments d'image.

Ceci définit clairement nous semble-t-il le **cadre théorique** dans lequel nous nous situons : nous ne recourons pas, comme à un préalable à l'action pédagogique, à une définition exclusive de la poésie qui déterminerait la lecture des élèves. Cette attitude, apparemment paradoxale, permet seule que s'élabore dans le lectorat que constitue la classe une définition dialectique et provisoire de ce qui est lu. Nous n'ignorons ni l'enjeu esthétique (accès à des singularités formelles signifiantes) ni l'enjeu éthique (accès à une vision du monde propre au poète dont l'élucidation collective par la classe doit coexister avec la réception libre et intime que chacun en a).

Notre **hypothèse** est qu'il est pertinent d'envisager dans le cadre de la « lecture d'œuvres complètes » au Cycle II, comme au Cycle III un travail suivi, concerté et organisé sur un livre de poèmes. Une telle pratique, à notre connaissance, n'existe pas avant le Collège, voire le Lycée même si son intérêt a parfois été évoqué, par Daniel Briolet par exemple, qui semble toutefois viser le second degré : « Importerait également le développement de recherches spécifiques sur les modalités d'étude d'un recueil complet, comme on aborde, pour le roman et pour le théâtre des œuvres intégrales ». Si l'on peut souhaiter que cette modalité pédagogique, en tant qu'elle favorise une lecture plus engagée de la poésie, se généralise et devienne naturelle, il ne s'agit nullement de la présenter comme une *nec plus ultra* des activités poétiques. Nous pensons même qu'elle n'a de sens

**que dans une pratique plurielle de la poésie dont elle serait l'un des points d'ancrage.**

Nous présentons ici un exposé des motivations, objectifs et modalités possibles de la démarche, ainsi qu'un bref compte-rendu d'expériences menées en CE1 et en CM2.

## **2.2. Motivations et objectifs**

Nous partons du principe que l'appropriation du poème ne peut être immédiate et que si la poésie n'est pas considérée comme une distraction facultative et fugace mais comme l'appréhension complexe et active d'un rapport au monde singulier, sa perception, sinon sa compréhension, exige la **durée** et un **engagement soutenu**. Ici, **lire c'est séjourner**, comprendre le poème c'est l'habiter. Seul un travail de trois à quatre semaines qui sollicite l'implication affective et intellectuelle des élèves sur un objet homogène et distinct, suffisamment ambitieux et dense pour receler un enjeu de lecture, permettra de satisfaire à ces exigences.

Il s'agit donc, en se situant résolument dans une perspective qui bouscule et dépasse les représentations et les pratiques scolaires traditionnelles, qui traitent des objets isolés dans des temps séparés (récitations, jeux poétiques), de s'approprier un ensemble textuel étendu au sémantisme complexe dans sa triple dimension symbolique, éthique et esthétique. Il convient pour ce faire de solliciter chez l'enfant – et de renforcer – ses compétences de conceptualisation, formalisation, mise en relation, catégorisation et déduction en lui faisant sinon décrire, du moins pressentir la circulation du sens à *travers* les éléments constitutifs du recueil.

Il est évidemment hors de question de fournir aux enfants *a priori* un métalangage critique. C'est dans l'action que se construisent des modèles de lecture nécessairement aléatoires et propres au lectorat particulier de la classe. Étant donné par ailleurs la forte charge existentielle et même passionnelle de la poésie, qui fait son prix, il importe de **ménager les voies simultanées** d'une implication intime et d'une mise à distance collective et objective plus complémentaires qu'antagonistes. On concilie ainsi une approche directe, intuitive et émotive et une approche réflexive et analytique. L'élève confronté à un univers, des intentions, une langue et une forme spécifiques doit pouvoir les éprouver, les objectiver et identifier ainsi quelle représentation du monde, quel rapport au réel sont à l'œuvre dans le texte. Le but n'est pas de construire un discours savant mais de permettre à l'enfant, en lui proposant des modes d'accès variés, de s'approprier un univers poétique et, *in fine*, d'approfondir et d'élargir sa représentation de la poésie.

## **2.3. Que lire ? Le choix du support**

Le problème ici relève moins de la difficulté supposée des textes (il est dans ce domaine des préjugés consternants qui ne résistent pourtant pas à l'épreuve des faits par exemple (8) sur la « **longueur** » du **recueil**). Dans l'espace

de trois à quatre semaines, il est en effet difficile de circonscrire sérieusement un livre qui excède les cinquante pages.

Leur dimension raisonnable de ce point de vue n'est certes pas la seule raison qui nous a fait opter d'emblée pour deux livres de la collection « *Poèmes pour grandir* » publiée par Cheyne éditeur (9). Dans le relatif marasme de l'édition de poésie pour la jeunesse, cette collection créée en 1988 par Martine Melinette fait référence. Ses nombreuses qualités – attrait de la présentation, exigence des textes, justesse du ton, variété des poétiques proposées, refus de la mièvrerie et du simplisme – font que ses titres sont particulièrement adaptés à la démarche que nous avons imaginée. On peut en juger à cette déclaration d'intention de la directrice de collection : « Dans l'ensemble des textes proposés aux enfants prédomine une poésie marquée par un sentimentalisme, par un romantisme le plus souvent fades et stéréotypés, une poésie narrative et descriptive qui livre de la réalité une vision figée et close. Si l'on veut réconcilier la poésie contemporaine et les lecteurs, il faut donner à connaître aux enfants le plus tpt possible une langue et un itinéraire poétiques qui sont ceux qu'ils rencontreront à l'âge adulte. Qu'elle s'adresse aux adultes ou aux enfants, notre maison tient les mêmes partis pris : promouvoir **une poésie de l'exigence**, de l'expérience intérieure, de l'incessant questionnement. » (10)

On voit que pour être destinée prioritairement à la jeunesse, cette collection n'entend sûrement pas sous estimer son lectorat. La barre est suffisamment haute pour qu'il y ait cet enjeu de lecture qui est le critère minimal mais crucial pour justifier l'activité d'élucidation et d'approfondissement envisagée. Nous faisons le pari que bien des adultes qui ouvriront les livres de Da Silva et Gabriel (voir *infra*) jugeront insensé le pari de les faire lire à des enfants de huit à onze ans. Il n'y a cependant pas eu un seul enfant des trois classes concernées pour manifester gêne ou refus.

#### 2.4. Modalités

La lecture de *Chaque aube tient parole* (11) de Pierre Gabriel a été menée dans une classe de CE1 de l'école d'Aulnat, classée en « zone sensible ». Les élèves achevaient ainsi leur deuxième année avec leur institutrice, Marianne Burlaud-Simeon, dont le goût et la compétence en matière de littérature et de poésie, en particulier, les avaient sûrement préparés à l'étude engagée. Ajoutons qu'ils avaient rencontré à trois reprises des poètes invités dans le cadre de la semaine de la poésie, organisée chaque année par l'IUFM de Clermont-Ferrand.

La lecture de *Pour que le soir te prenne par la main* de Christian Da Silva (12) a impliqué deux classes de CM2 de l'école Nestor Perret de Clermont-Ferrand. L'expérience concernait ici des enfants sans doute moins « préoccupés » jusqu'alors de poésie mais a bénéficié de l'enthousiasme et de l'esprit de recherche propres, à Franck Grath, le maître-formateur qui les dirige.

Dans les deux classes, le travail a été conduit selon des modalités semblables. On a déterminé **trois axes d'intervention** (l'ordre signifie *grosso-modo* une chronologie).



**- Mise en place d'un contexte fort.**

Il s'agit ici de plonger les enfants dans un « bain de poésie » dans le but de leur faire éprouver implicitement l'enjeu spécifique du texte poétique, de les familiariser à la diversité et à la complexité des registres poétiques et à initier chez eux le réflexe de l'intertextualité.

**- Appropriation libre, individuelle et collective.**

Les activités proposées ici ont pour but de favoriser une approche autonome et subjective des poèmes, d'autoriser une relation intime à la poésie, dégagée de tout discours savant ou « questionneur ».

**- Séquences de travail collectif d'analyse à finalités strictes.**

S'appuyant sur les deux axes précédents, le travail dirigé par le maître a ici pour fonction d'initier les enfants à une compréhension réflexive du fait poétique, de leur faire appréhender l'intérêt, les limites aussi peut-être, du métadiscours sur la poésie. On peut espérer légitimement problématiser la notion de genre et mettre en question l'interaction des formes et des sens.

**2.4.1. Mise en place d'un contexte fort**

- Affichage de poèmes par le maître puis par les élèves eux-mêmes.
- Lectures fréquentes (quotidienne en général) de poèmes à haute voix par le maître et les élèves.
- Table de poésie où sont exposés les livres de l'auteur, tous les titres de la collection *Poèmes pour grandir* et des livres d'autres auteurs (souvent apportés spontanément par les élèves).

**2.4.2. Appropriation libre, individuelle et collective**

- Corbeille à poèmes : de très nombreuses photocopies des poèmes des auteurs concernés sont mises à la disposition des élèves qui les prennent librement et les gardent.
- Emprunts spontanés des livres exposés. Livres emportés à la maison.
- Illustration de poèmes par les enfants (rien n'était prévu faute de temps dans ce domaine, mis à part l'observation et la discussion, lors de la première séquence « organisée », des illustrations de Martine Melinette. Il s'agit donc d'initiatives propres aux enfants).
- Constitution d'une anthologie personnelle (CM2). Poèmes ou fragments de poèmes, images choisies librement par les élèves et recopiées sur une feuille de classeur.

**2.4.3. Séquences de travail collectif**

Les activités signalées en 2.4.1 et 2.4.2. préparent, accompagnent et enrichissent le travail présenté ici, notamment en disposant les élèves à la prise en compte de l'intertextualité qui est, on le comprend, un enjeu majeur de notre démarche.

Observer les particularités de l'objet « livre de poésie » (papier, illustrations, typographie, par exemple), percevoir et nommer l'univers du poète, mettre en débat sa représentation du réel avec celle du lecteur, discerner les caractères de la forme littéraire « poème », identifier quelques procédés poétiques spécifiques, (structures répétitives et anaphoriques, processus analogiques, effets rythmiques, homogénéité du champ lexical) tels étaient les objectifs particuliers de ces séquences. Voici une brève présentation de la progression adoptée, traitée en cinq séquences par les CE1, en 4 séquences par les CM2.

- Approche de l'objet-livre. Rappel de savoirs culturels : notion d'auteur, d'éditeur, de collection, achevé d'imprimer, etc.
- Observation-analyse du titre, des titres ou incipit des poèmes. Regroupement thématique, inférences sémantiques, hypothèses sur les « contenus ».
- Étude du champ lexical. Dominantes et constantes dans le vocabulaire du poète.
- Travail sur l'analogie. De la comparaison à la métaphore. Fonctionnement de l'image.
- Structures des poèmes. Rythme, longueur des vers, blancs, strophes, ponctuation, etc.

Il importe également de signaler qu'il n'y a eu ni dans nos intentions ni dans la conduite des séquences, de solution de continuité entre **l'élucidation du symbolique** (le monde affectif et mental du poète) et **le repérage des caractéristiques formelles** – ce qui eut malencontreusement renvoyé à la pratique extérieure et mécaniste de l'explication de texte. Le très fort engagement des enfants dans l'exploration textuelle s'explique du reste sans doute par la prégnance dans les deux recueils d'un questionnement existentiel insistant autour du temps et de la mort, dans une tonalité nettement émotionnelle. Quoiqu'il en soit, les enfants semblent avoir perçu, en raison de l'espace laissé à l'expression de leurs affects et de leurs décisions interprétatives, que l'analyse formelle n'était pas gratuite et l'on peut espérer que leur lecture a approché implicitement ce que Meschonnic nomme la « forme-sens ».

## **2.5. Expériences menées à Aulnat et Clermont-Ferrand**

### **2.5.1. Lecture de Chaque aube tient parole à Aulnat**

Nous ne rapporterons ici que les éléments les plus propres à évaluer la pertinence de la démarche. La première séquence consistait à observer/analyser **l'objet-livre** et le **paratexte**, les « seuils » comme dit Genette. Le travail a permis notamment une comparaison avec *Le petit humain* d'Alain Serres (13) lu précédemment et de marquer d'emblée une différence générique. A. Serres étant par ailleurs connu comme poète par la classe, une recherche a permis de repérer sa présence sur la quatrième de couverture parmi les auteurs de la collection. L'interprétation du titre de la collection *Poèmes pour grandir* par un élève : *Pour apprendre à savoir des choses sur la vie* semble avoir fait l'unanimité et coïncide (par hasard ?) avec le fort souci éthique de la poésie de Gabriel. L'étude du titre en relation avec l'analyse de l'illustration de couverture (planètes

bleues, roses, violettes) a suscité un débat autour des termes clefs : **aube / nuit / soleil / terre / lumière / promesse / joie / malheur**, qui représentent convenablement le réseau des sèmes fondamentaux du recueil.

Dans la seconde séquence, on a demandé aux enfants d'opérer un **classement thématique** des vingt cinq titres de la table des matières (annexe I). Le travail effectué en deux temps (tri par groupes de deux, puis synthèse collective) a été très riche. À partir des douze rubriques décidées par les groupes, il a été constitué, après discussion, regroupements et reformulations des intitulés, la grille suivante (14) :

- **ce qu'on trouve dans la nature,**
- **les animaux,**
- **l'eau,**
- **le temps,**
- **l'homme / la vie / l'espoir,**
- **la parole / le silence / les secrets / les questions.**

La troisième séquence avait pour objectif de faire découvrir le principe des **structures analogiques** (comparaison ou métaphore). Les élèves par groupes de deux devaient satisfaire à la consigne : **cherchez dans les poèmes indiqués un objet de la réalité et trouvez à quoi il est comparé**. Ils devaient remplir un tableau simple sur le schéma suivant :

- page 13.  
Le caillou blanc

|                  |                      |
|------------------|----------------------|
| Ce dont on parle | À quoi on le compare |
|------------------|----------------------|

Les élèves ont évidemment d'abord repéré les comparaisons avec « comme » du genre : « [la pomme] brille de tous ses feux comme un soleil têté ». Mais ils ont su également noter l'effacement fréquent du comme et par exemple dans la formule « les pays qui voguent dans tes songes » inférer du verbe voguer l'élément de référence « bateau ».

Les trois vers « Bien serré au creux de ta paume, / le caillou blanc ramassé en chemin / s'est endormi, tiède comme un oiseau » a donné lieu entre autres à un débat riche et inventif sur l'analogie problématique *oiseau / caillou blanc* pour aboutir à cette conclusion possible : *l'écriture du poème est magique, elle transforme le caillou en oiseau ou l'oiseau en statue*. Formulation qui atteint en effet à la vérité métaphorique du poème fondée sur le principe de l'échange métamorphique. Du reste, l'intervention d'un enfant *Les mains aussi sont blanches* » pour justifier la couleur du caillou « serré dans la paume relève du même processus de contagion, on le sait, proprement poétique.

Durant la quatrième séquence, on s'est attaché à attirer l'attention des élèves sur les **caractéristiques formelles**. Ils ont été capables de décrire des régularités rythmiques, (*c'est toujours le même rythme comme une horloge*) des effets harmoniques (*en musique, c'est la note, ici c'est la syllabe*), de nommer à leur façon des allitérations et bien sûr, d'identifier les unités vers et strophes.

Une approche de l'élément lexical a été tentée à partir du poème *Un grillon*. Elle a conduit les élèves à distinguer quatre champs lexicaux : l'air (oiseau, ciel) la terre (terre, herbe) l'eau (pleure, grêle) le feu (grille, poêle, étoile, grésille, juillet, été) et la prédominance de ce dernier.

La dernière séquence proposait deux exercices, l'un pour confirmer l'**identification du lexique** propre à Pierre Gabriel, l'autre pour **se l'approprier** (annexe II).

La très forte implication de ces jeunes élèves de CE1 dans l'ensemble des activités, l'investissement affectif marqué par un débat récurrent sur le thème de la mort et de la fragilité du bonheur témoignent au minimum d'une lecture concernée et sensible au discours métaphysique sous-jacent à l'œuvre de Gabriel.

### **2.5.2. Lecture de *Pour que le soir te prenne la main* à l'école Nestor Perret**

Les caractéristiques et les modalités de l'expérience menée dans les classes de CM2 coïncident pour l'essentiel avec celles que nous venons de décrire plus haut. Nous nous contenterons donc de rapporter **quelques traits spécifiques**. Nous ne nous attarderons pas autrement qu'en les mentionnant sur le plus haut degré de formalisation des savoirs construits, le recours plus franc au métalangage rhétorique comme à l'écrit instrumental dans la réalisation des tâches, différences naturelles et prévisibles qui ne sont évidemment pas propres à la nature du travail mais au niveau d'enseignement.

Les poèmes de Da Silva ne comportant pas de titres, il a été demandé aux élèves de travailler sur la table des incipit proposée à la fin du livre. On pouvait s'attendre, compte tenu de la plus grande hétérogénéité du corpus et de la moindre constance des « premiers vers » à thématiser, à une récupération plus aléatoire et moins pertinente des sèmes fondamentaux du recueil. Il n'en a rien été tant est grande chez l'auteur la redondance du lexique nommant la nature, les animaux, l'univers, le temps et le lieu d'enracinement (maison/village). Une étude du **titre** en rapport avec ce **substrat thématique** a autorisé des hypothèses fines et complexes. Une réflexion a été menée sur le tutoiement utilisé dans le titre, esquissant un travail qui mériterait d'être approfondi à ce niveau sur le cadre énonciatif, le statut du destinataire et la notion de « lecteur idéal » au sens où l'entend Eco (15).

Une piste intéressante a été suggérée par le maître concernant l'**étude des champs lexical et sémantique**. L'idée était de mettre en relation le travail sur le titre, les incipit, les dominantes thématiques et un inventaire des choix lexicaux de l'auteur. Par exemple, en répondant à la demande suivante : *Relever dans les cinq poèmes choisis le lexique correspondant aux thèmes mis en évidence lors de la séquence précédente* [i.e. est la première], à l'aide d'un tableau à double entrée.



L'analyse des **caractéristiques formelles** n'appelle pas de remarques particulières si ce n'est qu'elle a pu s'appuyer explicitement sur des compétences linguistiques (structures phrastiques par exemple) que ne possèdent pas les élèves de CE1. En outre, l'étude comparative de plusieurs poèmes sur le mode : *Ce qui se ressemble / Ce qui diffère* dans les domaines rhétorique et linguistique, difficile à assumer avant le CM, a eu le mérite de mettre à jour, peu ou prou, les processus intertextuels forcément à l'œuvre dans un recueil de poèmes.

Enfin, les **activités centrées sur l'image**, outre qu'elles ont fortement mobilisé les élèves (attrait de la nouveauté ?), ont fait l'objet d'une intéressante évaluation à la faveur de la démarche de métacognition mise en place par le maître. Les élèves ont été invités à rédiger un **Bilan des conseils donnés par la classe à quelqu'un qui n'arrive pas à repérer les images poétiques de Da Silva** dont voici un aperçu :

***Il faut relire la poésie plusieurs fois.***

***Repérer le début de l'image et réfléchir.***

***L'écrire pour la décrypter.***

***Prendre son temps.***

***Chercher le double sens des mots.***

***S'imaginer être dans le poème.***

***Penser aux choses qui sont impossibles ou peu probables.***

***Inventer des formes.***

***Lire d'autres livres de Da Silva [...]***

Il y a là, on le voit, d'excellentes intuitions ...

Il va de soi que, compte-tenu de l'âge des élèves et de leurs compétences en lecture, nous sommes sans doute limités pour ce qui concerne le travail sur les métaphores, à la recherche d'analogies et de comparaisons. Il n'en reste pas moins qu'il s'agit là d'une première étape indispensable dont la prise en compte, sous cette forme ou une autre, favoriserait grandement l'apprentissage systématique des tropes tel qu'on peut le rencontrer au collège.

### 3. CONCLUSION

Le travail que nous avons entrepris présente, nous ne l'ignorons pas, toutes les imperfections et les approximations propres à une **expérience première**. Il n'en reste pas moins que s'il n'entend pas modéliser une pratique, il tend à prouver qu'une saisie réflexive et critique de la poésie **est possible** à l'école élémentaire et qu'elle n'est pas antagoniste d'une nécessaire démarche d'initiation et d'appropriation affective.

On ne peut cependant envisager **qu'avec une grande prudence la généralisation** d'une telle procédure pédagogique : elle requiert au préalable une large familiarisation des maîtres avec le répertoire poétique classique et contemporain, une mise en question des représentations figées du genre et des comportements de lecteur qui leur sont traditionnellement liés. Il existe également un sérieux danger d'une dérive techniciste et formaliste qui prendrait bientôt la

forme d'un apprentissage directif et contraint, condamnable, non pas tant parce qu'il serait trop précoce comme le disent les I.O. (16) mais parce qu'il est, dans la perspective d'une appropriation de la parole poétique, une voie de garage. La lecture organisée et finalisée d'une œuvre poétique intégrale est sans doute possible et profitable avec de jeunes enfants mais elle **ne devra jamais se substituer à la « démarche fantaisiste et rêveuse »**, ingouvernable et secrète, qu'évoque en lecteur gourmand J.Y. Debreuille (17).

## NOTES

- (1) *Enseigner la poésie ?* Sous la direction de Jean-Yves Debreuille - Presses Universitaires de Lyon - Collection IUFM 1995.
- (2) Il est vrai que dans les cent livres sélectionnés par une commission ministérielle dans le cadre du Plan Lecture, les ouvrages de poésie se comptaient sur les doigts d'une main...
- (3) Cf. *Poésie et Magie* - Thomas M. Greene - Conférences, Essais et leçons du Collège de France. Juillard 1991.
- (4) Y compris, quoi qu'on dise, dans le préélémentaire et l'élémentaire. S'il est vrai que le répertoire du XXème siècle y est plus sollicité que dans le secondaire, c'est souvent à travers justement des poèmes de forme régulière (Apollinaire, Paul Fort, Desnos, Fombeure, Careme...).
- (5) Il serait urgent de promouvoir des recherches et un travail d'investigations sérieux sur l'attitude des enseignants de tout niveau par rapport à la poésie et sur la diversité des pratiques que l'on peut rencontrer dans les classes. Les convictions dont je fais état à ce propos dans le présent article s'autorisent d'une part de mon expérience de professeur de lettres à l'École Normale et à l'IUFM de Clermont-Ferrand, de la fréquentation des maîtres du primaire en formation continue notamment. Elles se fondent d'autre part sur ma pratique de « poète-intervenant » : depuis une douzaine d'années, j'ai rencontré plusieurs centaines d'enseignants de la maternelle à l'université, aux quatre coins de la France, ce qui donne une vision panoramique du problème, qui pour être subjective n'en est pas moins richement informée...
- (6) *La nouvelle guirlande de Julie* par exemple. Aux éditions ouvrières 1969.
- (7) Hachette - Écoles. 1991.
- (8) Cf. supra note (5).
- (9) À propos de cette collection, on peut consulter : *Poésies aujourd'hui* page 56. 59. Bruno Gregoire. Seghers. 1990, *Territoires poétiques*, Patrick Kechichian - In *Le Monde* 6 Juillet 1994, ou encore *Paysages des poètes de l'École Buissonnière*, Serge Martin in *Griffon* n°149, Décembre 1995 - Janvier 1996.
- (10) In *Poésies aujourd'hui*, op. cit.
- (11) Cheyne Éditeur, 1988, 1993.
- (12) Cheyne Éditeur, 1989, 1991.
- (13) Gallimard. Collection Folio, 1986.
- (14) Deux titres d'interprétation délicate ont été délibérément laissés de côté.
- (15) *Lector in fabula*. Livre de Poche - Biblio. Essais, 1993.
- (16) Cf. *La Maîtrise de la langue à l'école*, CNDP, 1992.
- (17) Op. cit.

## REPÈRES BIBLIOGRAPHIQUES

- CAILLOIS R. (1978) : *Approches de la poésie*. Bibliothèque des sciences humaines, Paris, Gallimard.
- COHEN J. (1979) : *Le Haut Langage. Théorie de la poéticité*, Paris, Flammarion.
- DEBREUILLE J.Y. (dir.) (1995) : *Enseigner la poésie ?* Collection IUFM, Lyon, PUL.
- DELAS D. (dir.) (1990) : *Aimer/Enseigner la poésie*. Paris, AFEF-Syros.
- ECO U. (1993) : *Lector in fabula*. Paris, Livre de Poche. Biblio. Essais.
- GREGOIRE B. (1990) : *Poésies aujourd'hui*. Paris, Seghers.
- JUARROZ R. (1987) : *Poésie et création*. Le Muy, Unes.
- Lecture Jeune n°73* (1995) : Les adolescents la poésie. Janvier.
- MESCHONNIC H. (1970) : *Pour la poétique*. Paris, Gallimard.
- MESCHONNIC H. (1985) : *Les états de la poétique*. Paris, PUF.
- Parterre Verbal n°13/14* (1995) : L'enfant et la poésie, Rochefort s/Nenon.
- REVERDY P. : *Cette émotion appelée poésie*. Paris, Flammarion.
- RICCEUR P. (1975) : *La métaphore vive*. Paris, Le Seuil.
- RIFFATERRE M. (1983) : *Sémiotique de la poésie*. Paris, Le Seuil.

**ANNEXE I**

**Table du recueil *Chaque aube tient parole* de Pierre GABRIEL, p. 43, Cheyne éditeur.**

|                              |                         |
|------------------------------|-------------------------|
| 9 Dis-moi                    | 26 N'écoutez pas...     |
| 11 Une branche...            | 27 Cette nuit-là...     |
| 12 Le vieux platane          | 29 La mer en liberté    |
| 13 Le caillou blanc          | 30 Les bêtes de la nuit |
| 14 Les bœufs                 | 31 La dernière pomme    |
| 15 Plus loin que le vent     | 32 Un grillon           |
| 16 Au voleur !               | 34 La flaque            |
| 18 Les secrets               | 36 Chaque heure...      |
| 19 Quest-ce-que le présent ? | 37 Signes de vie        |
| 20 Et si c'était...          | 38 La queue leu leu     |
| 22 Les yeux du chat          | 39 Si tu sais...        |
| 24 La vague dit...           | 40 L'espoir.            |
| 25 Mais que font-ils ?       |                         |

**ANNEXE II**

**Exercices proposés aux élèves de CE1 d'AULNAT en vue d'identifier et de s'approprier le registre lexical de Pierre GABRIEL.**

De tous ces mots, quels sont ceux qui font penser à la poésie de Pierre Gabriel. Entoure-les.

|                    |                 |                |                  |                |               |
|--------------------|-----------------|----------------|------------------|----------------|---------------|
| <i>oiseau</i>      | <i>songe</i>    | <i>silence</i> | <i>autoroute</i> | <i>étoiles</i> |               |
| <i>travail</i>     |                 |                |                  |                |               |
| <i>chemin</i>      | <i>montagne</i> | <i>guerre</i>  | <i>vent</i>      | <i>mort</i>    |               |
| <i>espoir</i>      | <i>chant</i>    | <i>colère</i>  | <i>voguer</i>    | <i>jour</i>    | <i>secret</i> |
| <i>frigorifère</i> | <i>soleil</i>   | <i>villes</i>  | <i>lumière</i>   | <i>mépris</i>  |               |

Écris une phrase avec les 2 mots les plus importants pour toi :

.....

.....

.....