

en respectant le choix et l'ordre donné par l'élève à ses lectures (tout en gardant) la trace de ces manipulations soit aux fins d'analyse, soit aux fins de production ? »

« Nous avons isolé deux lieux d'intervention pédagogique : l'exploration de la distance esthétique et celle des dialogues intertextuels. » En conséquence, « le texte à lire et à comprendre, nommé **texte-cible** » est entouré de **textes satellites** ayant avec lui des similitudes « thématiques, linguistiques ou stylistiques » et relevant comme lui de l'altérité. Il est également accompagné de **textes facilitateurs** qui l'éclairent voire le développent. Le micro-ordinateur permet à l'élève d'explorer ces réseaux, de trier tel et tel texte, de surligner passages et fragments qui lui ont posé problème, qu'il aura remarqué positivement ou négativement, au maître et à l'élève de garder trace de tout cela.

Cyril Masselot présente le didacticiel **Didatext** (disponible en 1997 au CRDP de Besançon) qu'il a construit en collaboration avec les autres membres de l'équipe de recherche et avec les enseignants du lycée. Le lecteur s'y reportera. On note que C. Masselot ne se borne pas à une présentation technique mais enracine celle-ci dans une analyse linguistique, pédagogique et didactique. On note aussi que lui-même et l'équipe formulent les limites du « système tutoriel innovant ». Enfin, M. Masselot évoque les axes et les modalités de l'évaluation qui est prévue. On attend une future livraison de la revue du CRESLEF qui nous présente les résultats de celle-ci.

Gilbert Ducancel

POÉSIE, THÉÂTRE : COMMENT ?

- DEBREUILLE Jean-Yves (Dir.) (1995) : *Enseigner la poésie ?* IUFM de l'académie de Lyon et Presses universitaires de Lyon, Collection IUFM

Jean-Yves Debreuille le dit d'entrée de jeu : « C'est **sur le terrain** qu'il convient de considérer la poésie comme une occasion d'une autre relation avec la langue, avec les autres, avec soi-même. » C'est à cette tâche que s'est employée l'équipe de recherche sur la poésie de l'IUFM de Lyon, appuyée par une équipe universitaire. L'ouvrage issu de cette recherche présente d'abord une « réflexion critique sur ce qui a été tenté autour de la poésie dans l'enseignement au cours des vingt-cinq dernières années », puis brosse un état des lieux à partir d'enquêtes, se pose ensuite la question des corpus poétiques pour la classe et se demande, enfin, « que faire avec des poètes et leurs poèmes en situation pédagogique ? »

Daniel Briolet reprend, comme Françoise Sublet ici même, le concept de *forme-sens* inventé vers la fin des années 60 par Henri Meschonnic (*Pour la poésie*. Gallimard, 1970) et il insiste comme eux sur l'inscription du concept et de celui de rythme dans le discours, celui du poète, celui du lecteur : « l'homo-

généité du dire et du vivre » (*forme-sens*) et le *rythme* ne se réduisent pas aux figures et à la métrique, sont en conflit avec le plan de la langue, relèvent de « **l'organisation du discours par un sujet et du sujet par son discours** » (Benvéniste). Par ailleurs (ou en conséquence ?), il souligne la « spécificité du langage poétique comme tentative de dire une infinité de relations au monde » opposée à la « logique binaire du vrai et du faux. »

Daniel Briolet jette ensuite « **un coup d'œil** » sur les **Instructions officielles** de l'école, du collège et du lycée. Coup d'œil peut-être un peu rapide quand il note la continuité entre le Plan de rénovation du Français à l'École élémentaire et les Instructions ministérielles de la brochure *La maîtrise de la langue à l'école* (MEN-DE, 1991, CNDP-Hachette). Voir dans ce numéro l'étude rétrospective présentée par Françoise Sublet. Coup d'œil clairvoyant quand il note qu'à partir de la 6ème, des exercices occupent le devant de la scène, « qui risquent rapidement de se trouver réduits, dans la pratique, à une habile utilisation de techniques [...] perçues comme fins (et non) pour ce qu'elles sont, c'est-à-dire de simples ou complexes moyens. »

Pour finir, Daniel Briolet propose des « **perspectives de recherche pédagogiques et didactiques** ». Des recherches sur « les processus de construction des représentations du phénomène poétique » chez les élèves, chez les enseignants, prenant en compte les variables socio-culturelles mais aussi pédagogiques et, pour les maîtres, de formation. On ne saurait mieux dire. « Des recherches portant sur des *innovations didactiques et pédagogiques contrôlées*, autrement dit donnant lieu à *évaluations* systématiques. » On ne saurait non plus mieux dire. Françoise Sublet termine son article dans ce numéro de *REPÈRES* en essayant d'expliquer pourquoi de telles recherches n'ont plus guère cours. Dans ce même numéro, l'article de Jean-Pierre Siméon, poète lui-même, tend à tempérer le pessimisme. Il reste que les recherches qui existent sont rares, dispersées, peu diffusées (F. Sublet). Il nous semble, en tout cas, que l'argument – le plus souvent implicite ou implicite – d'une priorité à accorder à la « communication » « ordinaire », « efficace » est particulièrement irrecevable.

Jean-Luc Gaudet présente, en deuxième partie, un **état des lieux de la poésie à l'école** brossé à partir d'un questionnaire ayant recueilli, en 1993 et 1994, 239 réponses de maîtres d'écoles maternelles et élémentaires de l'Ain et du Rhône. C'est, à notre connaissance, la seule enquête de ce type depuis celle de Gourévitch et coll. en 1970-71 et d'Oprandi-Tessier en 1982. L'auteur réfère au Plan de rénovation du Français à l'École élémentaire et aux « recherches et ouvrages » dont il a été le « déclencheur ». « Vingt ans après, [...] nous avons voulu savoir comment l'« enseignement » de la poésie avait évolué au regard des différentes recherches et Instructions officielles au sein du premier degré. » Nous nous bornerons ici à relever les traits saillants des réponses.

Pour la plupart des maîtres, l'idée d'« enseigner » la poésie fait problème. « Il s'agit plutôt de **faire émerger un sentiment poétique** en gestation chez l'enfant (vieux mythe de l'enfant poète) en le trempant dans un « bain de poésie ». Comment s'effectue cette « initiation » ?

Les maîtres consacrent en moyenne 30 minutes par semaine à la **découverte** de poèmes (plus environ 20 minutes à l'apprentissage et à la récitation). Les poèmes présentés sont le plus fréquemment choisis et lus par le maître, **même au cycle 3**. « L'apprentissage par cœur reste un moment fort », plus fort **même en Maternelle** où les maîtres font l'amalgame entre poèmes, comptines et

chants et presque tous les enseignants mettent en place des moments de **récitation**. « La récitation n'est pas ressentie comme un moment de plaisir [mais] d'**évaluation**, car c'est le plus souvent le texte en cours qui est récité, rarement un poème au choix dit, lu ou présenté de manière spontanée. »

Trois maîtres sur quatre de l'école élémentaire (seule prise en compte ici) pratiquent des **activités de créativité poétique**, mais « un tiers seulement met en place des activités de façon suffisamment régulière et structurée pour être un tant soit peu efficaces ». Il s'agit le plus souvent de textes « à la manière de ou inscrits dans un jeu poétique réglé ». Ils témoignent « très rarement d'un imaginaire ou d'une créativité où l'enfant s'exprime comme sujet ».

En conclusion, Jean-Luc Gaudet souligne « la **dissonance** qui existe **entre les finalités** assignées à la poésie (sensibilisation, éveil, imaginaire, plaisir, créativité...) **et la pratique** quotidienne, qui demeure aux antipodes de ces finalités ». Cela confirme ce que maint formateur constate empiriquement. Il est dommage que l'auteur se contente, à partir de là, d'un discours fortement prescriptif et normatif dont la forme est elle aussi en dissonance avec la visée... Il reste que cette enquête rigoureuse, fiable, est précieuse, apporte des éléments utiles au dossier de la poésie et de son enseignement pour les didacticiens, formateurs et chercheurs.

Pierre Ceysson analyse des **recueils et anthologies de poèmes pour l'école primaire**. Selon lui, « cinq régulations et trois modèles » se dessinent « en fonction desquels les poètes se déterminent pour écrire en direction des enfants ».

Les « **régulations** » (le terme gagnerait à être défini avec précision) constituent un cadre pour la production poétique « pour » la jeunesse : elles permettent de situer les choix d'écriture des poètes et des responsables de collection, de repérer des lignes de force, de marquer des territoires et des valeurs. Ces régulations relèvent toutes, en définitive, de la représentation et de la conception que les auteurs et éditeurs ont de l'enfance et de la relation possible / souhaitable avec les enfants : choix de certains thèmes, reprise de formes traditionnellement considérées comme enfantines, sollicitation de l'imaginaire, formes propices à la mémorisation, contenus éthiques et culturels. Auteurs et éditeurs adhèrent à ou refusent telle et telle dimension, combinent à leur façon plusieurs de celles-ci.

Les œuvres et les usages que l'école en fait suivent, quant à eux, des **modèles**. Le modèle « **parapoétique** » se place au niveau de l'enfant, sans aucune prise de distance, et exploite un maximum de thèmes et de **procédés** formels hérités et valorisés par l'institution scolaire. Le meilleur exemple semble en être Maurice Carême. Le modèle **lyrique-rhétorique** renonce à parler « comme » un enfant et à la conception ornementale de la poésie. Il « accorde la priorité aux formes et aux données traditionnelles de l'héritage poétique français ». Jacques Charpentreau en serait le meilleur représentant. Enfin, le modèle **lyrique-imaginaire** réunit des œuvres « moins traditionnelles, moins marquées par une forme régulière » et qui majorent « rythme unique, voix profonde, cohérence de l'imaginaire ». Ce modèle paraît bien illustré par André Rochedy.

On peut toujours être réticent devant des entreprises de modélisation – surtout quand elles s'appliquent aux œuvres poétiques –, contester les **catégories**, les dimensions retenues, voire y repérer l'application de modèles littéraires plus

larges. Il reste que l'entreprise et la « grille » que propose Pierre Ceysson offrent aux formateurs, aux maîtres, une démarche, des outils qui **éclairent la lecture** des poèmes écrits ou rassemblés pour les enfants. À charge pour eux de ne pas les « dogmatiser », de ne pas perdre de vue leur propos et leur mode de construction.

La dernière partie de l'ouvrage s'intitule « **Que faire ?** ». On n'y trouve pas un ensemble de propositions pédagogiques, didactiques. Plutôt des coups de projecteurs éclairant ou proposant des innovations. Une table ronde réunissant des poètes qui sont intervenus dans des classes. Le compte rendu et la théorisation d'essais de « mise en voix » et aussi de mise à plat (au sens propre, assemblage sur une table des œuvres éparses d'un recueil) de poèmes, par opposition à l'explication de texte classique. Aussi un projet en quelque sorte polyphonique : faire entendre à chacun la voix singulière pour lui du poème en faisant plusieurs fois et à plusieurs entendre sa voix.

Au-delà de l'intérêt de chaque contribution, il est certain que la question liminaire ne recoit que des réponses partielles. Mais peut-être l'équipe de l'IUFM de Lyon envisage-t-elle un second volet de sa recherche qui aille plus systématiquement chercher des réponses « sur le terrain », avec les élèves, les maîtres, comme le posait Jean-Yves Debrenne dans son introduction.

Gilbert Ducancel

- **ENJEUX**. Revue de didactique du français. N° 35 (Juin 1995) : *Le théâtre. Le texte, la représentation*. Coordination : Jean-Pol DE CRUYENAERE, CEDOCEF, Facultés universitaires de Namur (Belgique)

L'introduction le rappelle : « les différentes méthodes d'appropriation du texte et de la représentation ne s'excluent jamais mais, au contraire, se renforcent mutuellement ». « La distinction (n'a donc ici qu') un caractère strictement opératoire. »

La première partie du numéro est consacrée au **texte**. Jean-Pierre Ryngaert fait d'abord le point sur le **retour au texte**. « Bien des demandes de formation théâtrale émanant du système éducatif concernent actuellement le texte de théâtre », alors qu'il y a quinze ans « elles portaient sur le jeu dramatique. » Ces demandes s'expriment davantage en termes d'« analyse » que de « dramaturgie » et s'accompagnent de souhaits d'ateliers « d'écriture dramatique ». Le « couple lire/écrire » semble donc prendre le pas sur le « couple lire/jouer ».

« Puisqu'il est question du texte, l'enseignant est sur un terrain de compétence, [mais] un malaise plane cependant, à cause de l'ombre du metteur en scène, ce premier lecteur, et du spectre de la représentation. » L'auteur plaide pour une **lecture dramaturgique** qui se situe entre une lecture du texte qui ne tient pas compte du fait qu'il est théâtral et une lecture qui mime celle du metteur en scène. Une lecture « qui saisit le texte « en route ». En route, mais pas en scène. Avec sa qualité de texte qui n'a pas encore subi la grande translation du théâtre, avec ses structures qui appellent l'espace et l'acteur mais qui n'en font cependant pas un texte [...] impropre à la lecture. » Si l'on a accès à la repré-