

[Certains développements contenus dans cet article ont été repris dans diverses publications, notamment dans la brochure n° 41 de la collection *Pratiques et Recherches* de l'ICEM--Pédagogie Freinet, publiée en juillet 2004 sous le titre : *La poésie à l'école : un langage pour l'émancipation* (68 pages).]

# Enfant et poésie : un rapport complexe

Martine BONCOURT  
Laboratoire CIVIIC, Rouen

**(p. 83) Résumé :** L'association enfant/poésie repose sur un malentendu. Pourtant la poésie exerce sur l'élève un réel attrait, comme le montre notre enquête. Cet attrait s'explique par le goût que connaissent tous les enfants pour le jeu, par un retour aux origines que la poésie permet grâce au rythme et au langage non référé à des signifiés connus, par la transgression des codes usuels, enfin par la rupture du climat de tension permanente que la poésie, perçue comme gratuite, introduit au sein de la classe.

**Mots-clés :**

enfant ; poésie ; école ; rupture ; jeu ; gratuité ; régression.

**(p. 101) Children and poetry : a complex relationship**

**Summary :** The relationship between children and poetry is not well understood. The study reported in this article explains four reasons for real involvement : children's knowledge of games, the return to original feelings derived from the use of rhythm and language which do not refer to known significance, crossing familiar

boundaries in language use and a possible strategy of transition from a state of tension through the use of poetry.

**Keywords :** children ; childhood ; poetry ; primary education ; achievement ; success.

**(p. 101) El niño y la poesía : una relación compleja**

**Resúmen :** Al asociar niño y poesía se crea un malentendido. Y sin embargo la poesía ejerce sobre el niño un gran atractivo, como lo muestra nuestra encuesta. Este atractivo se explica por la afición que conocen todos los niños por el juego, y por un retorno a los orígenes que permite la poesía gracias al ritmo y al lenguaje no referido a significados conocidos, por la transgresión de los códigos usuales , y por la ruptura del clima de tensión permanente que la poesía, percibida como algo gratuito, introduce en la clase.

**Palabras clave :**

niño ; poesía ; escuela ; ruptura ; juego ; gratuidad ; regresión.

\* \* \* \* \*

## Un enfant, un poète ?

Affirmer comme un postulat que les enfants aiment la poésie ne choquera, des maîtres de l'école élémentaire, que ceux qui ne la pratiquent jamais. Il n'est que de voir l'engouement des jeunes élèves pour la poésie, dans les classes où elle est proposée régulièrement à leur appétit de savoir et de s'émouvoir, pour constater à quel point ce « langage dans le langage » leur parle. À l'origine de cet attrait, il arrive qu'on évoque un rapport particulier de l'enfant et de la poésie, perçu comme « naturel », comme exemplaire. Mais l'association un enfant /un poète va bien évidemment dépendre de plusieurs paramètres, dont les représentations, celles qui entourent la poésie, celles qui concernent l'enfant.

Voyons comment.

À partir de l'époque où l'enfant commence à être considéré dans sa spécificité, époque que P. Ariès situe vers la fin du XVII<sup>e</sup> siècle<sup>1</sup>, très progressivement va se mettre en place l'association enfance / poésie. La littérature, à commencer par Bernardin de Saint-Pierre, Diderot et Rousseau, s'empare de l'image d'une enfance riche et créative, et tend à l'assimiler à un état de grâce, touché par une magie fugitive que l'adulte a perdue mais dont il garde le souvenir. L'enfance est miroir d'un paradis enfui, comme en témoignent les textes d'auteurs plus proches : Baudelaire, Rimbaud, Supervielle. La sensibilité de l'enfant y est corrélée à celle du poète. L'idée d'une complicité entre les deux s'accroît par la nostalgie de l'enfance que des poètes éprouvent eux aussi et qu'ils expriment dans leurs poèmes ou dans leurs écrits. L'enfance est l'âge de référence à la fois pour l'adolescence... :

---

<sup>1</sup> P. Ariès (1973), *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Seuil.

...

*L'adolescent grandit  
il n'a pas étouffé tous les cris  
Il n'a effacé ni les  
rires ni les larmes...  
Les éducateurs  
veulent le jeter dans le grand pareil au  
[même  
il ne veut pas penser au pas  
il ne veut pas rêver à la baguette....*

*Il veut l'enfance<sup>2</sup>.*

... et pour la vieillesse :

...

*Oh comme elle est triste l'enfance  
Nous étouffons dans le brouillard  
Dans le brouillard des vieux vieillards*

*Et quand ils retombent en enfance  
C'est sur l'enfance qu'ils retombent  
Et comme l'enfance est sans défense  
C'est toujours l'enfance qui succombe<sup>3</sup>.*

C'est l'âge de référence, mais c'est aussi l'âge d'or où sont en germes les richesses du poète qui s'origine dans l'innocence, cette fraîcheur du regard et de l'émotion que la vie n'a pas, ou pas encore, entamée : « C'est peut-être l'enfance qui approche le plus de la "vraie vie" [...], l'enfance où tout concourait cependant à la possession, efficace et sans aléas, de soi-même.<sup>4</sup> »

Le poète a-t-il toujours raison ? Laissons-lui, quoi qu'il en soit, la responsabilité de sa parole... Il importe cependant de prendre conscience que l'assimilation de la poésie et de l'enfance peut être une manière de conjurer l'inquiétude

---

<sup>2</sup> J. Prévert, *Soleil de nuit*, « L'enfance ».

<sup>3</sup> J. Prévert, *Histoires*, L'enfance.

<sup>4</sup> A. Breton (1924), *Manifeste du surréalisme*, Idées, NRF, Gallimard, p. 74.

que l'image du poète suscite parfois. N'est-ce pas renvoyer dans l'irresponsabilité un personnage dont l'ordre établi, le pouvoir, l'argent, peuvent redouter la trop grande liberté ? Et à ce propos, comment ne pas faire référence au cas de Minou Drouet, que Barthes<sup>5</sup> a analysé comme étant celui d'une double mythification. La première concerne la poésie, assimilée, dans le mythe bourgeois, à une surabondance de formes, de « trouvailles » (métaphores, rimes, allitérations, etc.), grâce auxquelles l'identification au genre peut se faire de façon immédiate. Dans cette optique, la poésie, assimilé à une pléthore d'ornements, est véhicule d'irréalité.

Le second mythe postule une altérité de fond entre l'enfant et l'adulte. L'enfant y est perçu comme un être tout à la fois asocial et idéal, c'est-à-dire échappant à tout déterminisme socioculturel et incapable de rien produire d'autre que de sincère, de charmant et de distingué, incapable de banalité, de trivialité ou de grossièreté, « ce qui est aussi laisser à la porte de l'enfance une bonne quantité d'enfants, et ne reconnaître pour tels que les rejets gracieux de la bourgeoisie »<sup>6</sup>. D'autant qu'à ce mythe de l'enfance vient se superposer celui du génie – mythe bourgeois s'il en est –, considéré comme un don des dieux (autre manière de refuser les déterminismes sociaux). Et ce qui vient renforcer le mythe, c'est qu'aujourd'hui, dit Barthes, le génie consiste à gagner de l'argent le plus vite, le plus tôt possible.

La notion toute bourgeoise d'enfant prodige réalise dans sa perfection l'activité capitaliste qui consiste, tout en gagnant du temps, à réduire la durée humaine à « un problème numératif d'instant précieux ».

## Cent fois sur le métier

Mais si la poésie est un art, c'est aussi un travail. Sa force, sa richesse et son pouvoir n'ont

<sup>5</sup> R. Barthes (19567), *Mythologies*, Seuil.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 155.

rien à voir avec le hasard, celui qui veut que, assez souvent, le mot d'enfant ressemble à celui du poète. Et s'ils aiment à convoquer le monde de l'enfance, les poètes, dans leur majorité, reconnaissent humblement la part de peine qui préside à la construction de l'œuvre poétique : travail lent, pénible, douteux et besogneux. Ils parlent de « lutte collective, historique et continue » pour s'arracher à l'état de nature (« La poésie n'est pas un langage "naturel" »<sup>7</sup>) ; ils parlent de *triomphe*<sup>8</sup> sur la tentation de facilité qu'offrent les formes, ils parlent de maturation, d'imagination travaillée, nourrie de « lectures, de mythes, de légendes », de vocabulaire « enrichi au fil des ans »<sup>9</sup> ; ils parlent « de période de langage réfléchi, médité »<sup>10</sup>, de « recherche diligente et audacieuse... »<sup>11</sup>.

La poésie est un art dont la maîtrise du matériau, la langue, est indispensable. Et si le génie poétique se réfère à une enfance retrouvée, pour pouvoir en rendre compte, il aura fallu que le poète se dote, comme disait Baudelaire, des « organes virils et puissants » que représente tout le savoir-faire associé au genre.

Quoi qu'il en soit, s'il est un fait difficilement contestable, c'est l'attrait que la poésie exerce sur les enfants. S'ils semblent avoir davantage de goût pour la poésie que les adultes, c'est bien parce que ce langage trouve en eux des échos favorables, dont la résonance, plus tard, a tendance à s'affaiblir. Alors, pourquoi les enfants sont-ils souvent, non pas des poètes en herbe, mais des récepteurs bien plus attentifs que ne le sont souvent les adultes ?

<sup>7</sup> J. Charpentreau (1970), *Enfance et poésie*, Les éditions ouvrières, p. 31.

<sup>8</sup> R. Caillois (1958), *Art poétique*, Gallimard, p. 53.

<sup>9</sup> L. Guilbaud (1995), Parterre Verbal, in *L'enfant et la poésie*, Revue trimestrielle de poésie, avril, p. 17.

<sup>10</sup> G. Bachelard (1939), *Lautréamont*, Librairie J. Corti, p. 64.

<sup>11</sup> P. Claudel (1928), *Positions et Propositions sur le vers français*, NRF, Gallimard, p. 163.

## Une question de déformation

C. Freinet voyait en la poésie « la lumière et le parfum » de la pédagogie. Il pensait que les enfants, arrivant en début de scolarité, vierges de tout savoir « scolastique », n'étaient pas encore déformés et pouvaient « naturellement » entendre la poésie, comme un langage qui leur parle d'emblée. Savoir scolastique ou savoir en général d'ailleurs, la culture, au sens très large du terme, n'est pas qu'ouverture. Il n'est pas impertinent d'en envisager aussi l'aspect réducteur, c'est-à-dire de considérer qu'elle résulte de choix opérés parmi d'innombrables potentialités. L'apprentissage de la langue nécessite une entrée dans la réglementation et l'élimination progressive de ce qui va s'imposer petit à petit comme erreurs ou incorrections.

Mais au départ, le champ linguistique régi par la double articulation n'est pas restreint par l'usage et toutes les forces qui viendront en condamner l'exploration : la raison, les principes rationnels, le bon usage de la langue, la nécessité d'en privilégier l'aspect communicationnel, la prise de conscience progressive de son importance en tant que « pouvoir » sur l'autre, la dignité sociale et la pudeur, constituent autant d'éléments qui vont inhiber les facultés et les désirs de prospection du jeune enfant. Pour lui, le langage est neuf, les télescopes de mots, de sons, d'idées, de sentiments, lui plaisent, l'amuse, mais ne heurtent pas son entendement. Le langage conventionnel non encore intégré n'a pas fait son œuvre, qui consiste à fustiger et à envoyer à la trappe ce qui est perçu comme fautive. Certes ce travail de sélection s'opère dès le premier jour de la vie, progressivement, en même temps que le langage s'impose au nourrisson, par l'intermédiaire de la famille elle-même. Mais avec l'entrée à l'école élémentaire, et le désir de voir leurs enfants réus-sir à l'école, ce qui ne peut se faire sans une certaine normalisation, s'accroît la pression des adultes pour éliminer peu à peu ce

qu'ils considéraient jusqu'alors comme jolis mots d'enfant, mais qui passera désormais pour signes d'immatunité, voire de retard.

Aimant le jeu et la fantaisie, apte à comprendre hors de la pensée raisonnable et raisonnable, l'enfant n'est pas choqué par l'extravagant, le saugrenu, le paradoxal, et ne craint pas de s'y essayer. Il agit alors conformément à cette mentalité enfantine que J. Piaget définissait comme distincte de la pensée adulte, non seulement en degré, mais en qualité, les deux étant si différentes, si opposées, que pour passer de l'une à l'autre, c'est à « une construction réelle » qu'il faut s'atteler, et non pas seulement « à un simple déploiement d'éléments préformés »<sup>12</sup>. Ainsi, la culture et la socialisation inhibent les facultés de créativité verbale, et tendent aussi à remplacer par la pensée rationnelle une forme de pensée plus spécifique à l'enfance, fonctionnant davantage sur des images, des associations, des ressemblances et des généralisations que sur des rapports logiques.

Cette forme de pensée sur laquelle le carcan formel qu'est la langue dans son usage le plus fréquent n'a pas encore eu l'impact maximum, et les implications de cet usage sur l'orientation résolument logique de son fonctionnement, expliquent en partie toutes ces associations entre enfance et poésie, notamment chez les poètes.

## Un malentendu

Mais la relation que les enfants entretiennent avec la poésie n'est pas toujours idyllique. Présentée comme le parangon du beau formel et moral, disséquée avec rationalité par l'enseignant, la poésie peut aussi être perçue par les élèves comme une matière semblable aux autres, ennuyeuse et vide de sens.

---

<sup>12</sup> J. Piaget, *La pensée de l'enfant obéit-elle à des lois propres ?*, cité par G. Mounin (1947), *Avez-vous lu Char ?*, Gallimard, p. 119 et 120.

Par ailleurs, les adultes ressentent parfois de la méfiance vis-à-vis des textes poétiques inventés par les enfants, dont la qualité éventuelle est souvent jugée aléatoire, résultat d'une heureuse maladresse. Selon P. Clanché<sup>13</sup>, cette méfiance a deux origines : une méconnaissance des capacités métacognitives et langagière des enfants – « Les enfants savent ce qu'ils font quand ils écrivent (...), il suffit de le leur demander, ce que les enseignants font rarement »<sup>14</sup> –, et une conception erronée de l'écriture poétique, dont il dit : « Il faut dénoncer le caractère prétendument décisive de l'acte poétique. Dans les faits, ce n'est pas l'auteur, mais le lecteur qui décide de la poéticité d'un texte.<sup>15</sup> »

Les enfants seraient donc tout à fait en mesure d'écrire des poèmes, mais les adultes, quant à eux, ne seraient pas dans les dispositions qui les rendraient capables de le voir. On retrouverait, par exemple, dans les écrits poétiques des enfants un « quelque chose » d'essentiel à la création poétique, qui aurait à voir avec le dépouillement, la simplicité, ou à tout le moins avec l'économie des signes, leur surabondance étant, selon R. Barthes, rappelons-le, la marque de la mauvaise poésie adulte.

## La poésie, j'adore !

Afin d'approcher de manière un peu moins intuitive les représentations que les élèves se font de la poésie, nous avons mené une enquête auprès d'une population d'enfants scolarisés à l'école élémentaire.

Cette enquête se faisant par écrit, nous avons choisi des élèves de cycle III (CE 2, CM 1, CM 2, ), pour qui l'écriture ne pose, en principe, plus de problème majeur. Au total, 217 enfants de 8 à 10 ans en moyenne au moment de l'enquête, soit 107 garçons et 110 filles, répartis sur

<sup>13</sup> P. Clanché (1988), *L'enfant écrivain, génétique et symbolique du texte libre*, Le Centurion.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 120.

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 123.

neuf classes, ont été interrogés par nos soins. L'enquête a eu lieu en milieu d'année scolaire, entre janvier et avril 1996. Eu égard à la difficulté que représente pour des enfants de cet âge un exercice d'attention, de réflexion et d'écriture, le test est court ; il comporte cinq questions, dont on ne retiendra ici que trois :

1. *Es-tu un garçon ou une fille ?* ;
2. *Aimes-tu la poésie ?* ;
3. et une seule question ouverte : *Selon toi, à quoi sert la poésie ?*

Les réponses à la seconde question confirment notre sentiment de départ, à savoir qu'une grande majorité d'entre eux (170 enfants sur 217, soit 78 %) affirment aimer la poésie, en particulier les filles : 91 % contre 65 % des garçons.

Cela dit, et même si ces chiffres sont à pondérer (en milieu scolaire, on touche davantage aux représentations secondaires dans la mesure où le cadre force la réponse, et qui plus est, la « bonne » réponse), il n'en reste pas moins que l'attrait qu'exerce la poésie chez les enfants est manifeste. Certains d'entre eux, à la question qui ne demandait qu'une réponse réduite : *oui, non* ou *un peu*, pris par l'enthousiasme et la spontanéité de cet âge, ont répondu : *beaucoup, énormément, Oh oui !, J'adore !*

C'est dans les réponses à la dernière question : *Selon toi, à quoi sert la poésie ?* que l'on trouvera des pistes qui nous aideront à comprendre pourquoi elle est plus appréciée des filles que des garçons. L'un d'eux, en effet, écrira : *La poésie, c'est des trucs d'amour pour les filles*. Cette affirmation, qui ne manque pas de saveur, fait sans doute référence à ces petits carnets dits « de poésie » que possèdent la plupart des petites filles actuellement en âge d'écrire, à l'école élémentaire, et qu'elles donnent à compléter à leurs camarades, filles de préférence, ou aux adultes de leur entourage. La consigne est d'y inscrire une « poésie » de son cru ou empruntée à un auteur, et de l'illustrer

par un dessin aux allures bucoliques ou sentimentales. Ces carnets témoignent de la croyance en un caractère que l'on prête volontiers à la poésie, populaire de préférence : sa relation avec l'univers affectif, et plus particulièrement avec l'amour.

À travers les réponses que l'on donne à un questionnaire, c'est certes incidemment une image de soi que l'on expose, ou celle plutôt que l'on aimerait exposer. Si bien que ce qui conduit les garçons à refuser la poésie associée au sentiment amoureux, association qui, dans la tradition populaire, est assez peu virile, fonctionne au contraire pour les filles comme pôle attractif, puisqu'à l'opposé, les représentations traditionnelles combinent volontiers féminité et sentimentalité.

Par ailleurs, on doit pouvoir mettre l'adhésion modérée des garçons à la poésie en relation avec l'attitude qu'ils adoptent de façon plus globale face au travail scolaire, attitude qui est, comparativement aux filles, moins conformiste, plus réticente. À la question : *À quoi sert la poésie ?*, un nombre important d'enfants ont répondu à *apprendre*.

Or, si la poésie est vécue surtout comme surcroît de travail, il n'est pas étonnant que des enfants, et notamment des garçons dont l'ardeur scolaire, combinée à l'effet d'attente des enseignants (M. Duru-Bellat)<sup>16</sup>, est significativement distincte de celle des filles, n'éprouvent pour elle qu'un attrait très mitigé. Pour ce qui concerne notre enquête, les filles auront d'autant plus à dire sur la poésie – un dire qui semblera plus riche, plus construit, mieux référé – que la poésie relève des matières dites littéraires et que le stéréotype à l'œuvre dans la différenciation sexuelle des comportements scolaires classe les filles comme nettement supérieures aux garçons dans ce domaine, par opposition aux matières scientifiques plutôt réservées à ces derniers.

---

<sup>16</sup> M. Duru-Bellat (1994), *L'école des filles, quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, L'Harmattan.

## Rompre

« *À quoi sert la poésie ?* » Voici la question à laquelle on est véritablement sans cesse confronté, que l'on soit enseignant animé en permanence par le souci légitime de l'efficacité de sa pratique, que l'on soit poète et que soit renvoyée de manière directe ou non la question de son utilité (titre d'une conférence sur la poésie donnée par M. Butor en décembre 1996 à Metz : « Éloge de l'inutile »), ou que l'on soit élève enfin, contraint parfois d'apprendre par cœur des textes jugés ennuyeux.

La question se pose à tous sans pour autant que sa prégnance ne soit la même ni surtout que les réponses s'imposent avec une égale évidence. Car si l'adulte « responsable » se soucie du temps perdu et de ses conséquences, en est-il de même pour l'enfant, pour qui le temps perdu n'est autre que celui qui échappe au temps présent ?

Devant la profusion et la diversité des réponses données à la question *À quoi sert la poésie ?* par les 217 élèves interrogés, il a été procédé à un regroupement selon les axes majeurs qui se sont imposés, comme le montre le tableau 1.

Quelques précisions s'imposent concernant ces regroupements.

Ont été classées dans la rubrique « À elle-même » toutes les réponses qui tournent en rond, si l'on peut dire, par rapport à la poésie, c'est-à-dire qui ne renvoient qu'à elle-même. La poésie sert à la poésie. Par exemple *à faire des rimes, à connaître des poèmes, à devenir poète...*

Dans la catégorie « Utilité scolaire », nous avons regroupé les items qui sont liés directement aux objectifs généraux de l'école : travail sur la mémoire, acquisition d'un vocabulaire, expression orale, diction, articulation...

**Tableau 1 : À quoi sert la poésie ?**

Elle sert...	Garçons	Filles	Total
À elle-même	25 = 22 %	45 = 35 %	70 = 29 %
Utilité scolaire	21 = 19 %	24 = 19 %	45 = 19 %
Jeu, détente, plaisir	16 = 14 %	8 = 6,3 %	24 = 10 %
Entrée dans l'affectif	11 = 10 %	10 = 8 %	21 = 9 %
À rêver	4 = 3,5 %	6 = 4,7 %	10 = 4 %
À la création	4 = 3,5 %	2 = 1,5 %	6 = 2,5 %
À rien	1 = 0,9 %	1 = 0,8 %	2 = 0,8 %
Inclassables	4 = 3,5 %	8 = 6,3 %	12 = 5 %
Non-réponse	27 = 24 %	23 = 18 %	50 = 20 %
<b>Total</b>	113 = 100 %	127 = 100 %	240 = 100 %

Reste le versant éducatif, présent lui aussi par la référence qui est faite à la relation poésie / politesse. Il faut peut-être voir là trace de la morale des fables, ou bien est-ce plutôt une allusion à la correction, la richesse du vocabulaire qui, dans l'esprit des enfants, peut s'opposer au style relâché, voire familier ou grossier (les « gros mots ») qu'ils associent souvent à l'impolitesse ?

Dans la catégorie « Entrée dans l'affectif » figurent toutes les références aux émotions ou aux sentiments. Restent les « Inclassables » peu nombreux (12), les items qui renvoient au « Rêve » (10), « À la création » (6), catégories directement identifiables, c'est-à-dire qui ne nécessitent aucune interprétation, le regroupement : « Jeu / détente / plaisir », la catégorie « Ça ne sert à rien » qui ne contient que deux réponses mais dont on verra qu'elle se justifie pleinement, et enfin une dernière qui donne le nombre, impressionnant, de non-réponses, catégorie elle aussi très significative.

Postulons que les enfants auront donné comme utile ce qui en fait l'intérêt. Il s'avère alors que le point commun entre les diverses réponses émises par les enfants, c'est justement

que la poésie vient rompre avec les habitudes de l'école. Il semblerait que s'ils aiment la poésie, à l'école (l'aimeraient-ils autant dans un autre cadre ?), c'est parce que son irruption crée une rupture dans le rythme, dans les préoccupations, les intentions pédagogiques et éducatives, toujours présentes dans la moindre des activités de classe. Dans les représentations qu'ils se font de la poésie, peut-être domine le sentiment du jeu, de l'amusement, du loisir, d'une certaine détente, en marge de l'angoisse d'efficacité omniprésente à l'école et qui ne manque pas de générer de la tension.

Rupture de « climat ». La poésie peut être perçue comme une tentative de rapprochement, ou au moins une envie de briser le climat de tension permanent que la volonté de faire apprendre et de progresser crée dans la classe.

C'est dans cette dynamique que l'entrée, autorisée par ce canal, de l'affectivité, de l'émotion ou du sentiment, c'est-à-dire de la subjectivité et de l'individualisme d'ordinaire peu présents à l'école, peut séduire garçons et filles de manière quasi équivalente (10 % et 8 %). La poésie, c'est peut-être « des trucs d'amour pour

les filles », il n'en reste pas moins que les uns et les autres sont tout aussi sensibles au fait qu'elle sert à charmer, soit : *à ouvrir nos cœurs, à faire des poésies à celle qu'on aime, pour se fiancer* (garçons), *à faire de manière belle et poétique à la fois des lettres d'amour que l'on va lire à nos amoureux* (filles), et toujours *à exprimer ses sentiments* (garçons et filles).

Tout proche du sentiment amoureux, peut-être par un semblable vague à l'âme, est le monde du rêve qu'une dizaine d'élèves vont évoquer (4 %).

Certes, un pourcentage significatif d'enfants auront relié la poésie aux apprentissages proprement scolaires : c'est le cas d'un enfant sur cinq. Mais cette constatation, inscrite de façon radicale dans la logique de l'institution, tient probablement plus à l'automatisme qui veut que tout ce qui se fait à l'école soit unidirectionnellement orienté, qu'à une perception « objective » de l'activité poésie. Pour les filles comme pour les garçons, la poésie est rupture. Rupture du code scolaire par le plaisir, le jeu, et que le rire parfois vient signaler.

## Plaisir de jouer avec les mots

Un des plaisirs que la poésie procure à l'enfant est sans doute celui qui s'approche le plus de ce qu'il connaît bien, de ce qui a construit sa vie jusqu'alors, le jeu. Jeu de mots, jeu sur les sonorités, qu'il compose ou qu'il entend, peu importe, liberté de dire ce qui peut paraître incohérent, ce qui frôle le n'importe quoi et que l'école d'ordinaire pourfend, voilà bien de quoi se faire plaisir ! Joie de se mouvoir dans un espace sonore fait d'allitérations et de dissonances, de mots-sons, mots-jouets, mots-fantaisie, mots dont le moindre des bonheurs n'est pas celui de son absence de rattachement à un signifié. Et l'on sait avec quelle subtilité ce lien, en poésie, peut se dissoudre, combien les mots peuvent se suffire. Le pouvoir qu'ils exercent sur les enfants, intrinsèquement, en

tant qu'objets sonores, est bien connu des enseignants. Tout se passe parfois même comme si, une fois rattachés à une signification, ils perdaient leur magie. Ils se trouvent alors comme prisonniers, ligotés, dépourvus des potentialités dont l'imagination, confrontée au « vide sémantique » de l'ignorance, les avaient dotés. Un exemple parfait de ces significations imaginaires et de l'ordre du désir que les enfants prêtent aux mots inconnus est l'« am stram gram » de leur comptine. Perdure en chaque adulte le souvenir délectable de cette rengaine qu'il a serinée des récréations entières, faisant ainsi la nique aux règles élémentaires du langage, comme si les murs d'enceinte de cette cour d'école limitaient alors un véritable espace de re-création d'autres règles aux accents lointains, incantatoires et magiques :

*Am stram gram  
Pic et pic et colégram  
Bour et bour et ratatam  
Am stram gram...*

La fonction ludique de la comptine explique largement l'attrait qu'elle exerce sur les enfants. Cette fonction puise également dans la magie. Mais qu'en est-il de la poésie « proprement dite » ? Sans doute, affirme J. Huizinga, la poésie est née dans la sphère ludique à laquelle était associé le sacré, une sphère que, prétend-il encore, elle n'a jamais quittée. Dans la mesure où, comme nous l'avons vu également, elle rompt avec une perception rationnelle de l'environnement, qu'elle rompt aussi avec la logique qui relie les choses entre elles, qu'elle rompt encore avec le sérieux conçu comme ce qui « s'exprime dans les termes de la vie lucide » pour ouvrir à l'imaginaire, pour ouvrir, au-delà du sérieux, « dans ce domaine originel propre à l'enfant, à l'animal, au sauvage, et au visionnaire, dans le champ du rêve, de l'extase de l'ivresse et du rire »<sup>17</sup>, la poésie a « de fortes accointances avec le monde du jeu »<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> J. Huizinga (1951), *Homo ludens, essai sur la fonction sociale du jeu*, Gallimard, p. 198.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 197.

De ce monde du ludique, à la fois sacré et solennel, énigmatique et extravagant, divertissant et mythique, où le genre poétique trouve son origine, la poésie d'aujourd'hui, sans doute, garde encore des traces. Rien d'étonnant alors à la fascination qu'elle exerce sur les enfants d'aujourd'hui.

## Plaisir de la transgression

Le plaisir de transgresser, par la parole ou l'écriture poétique, les codes du langage que l'école tente laborieusement de mettre en place, est un plaisir réel, absolu. D'autant plus vivace, puissant, que s'il n'est pas *perçu* au niveau conscient par les enfants, il est *vécu* par eux, à n'en point douter, directement comme tel. Et de toutes ces transgressions au code linguistique, au code moral, au code social ou à d'autres codes, de toute cette subversion inscrite au cœur de la poésie, il est bien évident que l'enfant ne saurait parler, mais il n'en est pas moins vrai qu'il sait la vivre avec délectation.

On peut s'étonner de ne voir que si peu d'enfants associer la poésie à la création (2,5 % d'entre eux, soit six enfants seulement). Il est probable que les jeux poétiques, « créatifs », s'ils ont connu une certaine vogue dans les années soixante-dix, après la parution des nouvelles instructions officielles qui faisaient une large place à la poésie sous toutes ses formes, ont perdu une part de leur intérêt auprès des enseignants. Quoi qu'il en soit, jouer avec les mots ou les voir triturer poétiquement, que ce soit là le fruit de son imagination ou de celle d'autrui – cette imagination qui « joint jouer et jouir » ( P. Éluard ) –, n'a peut-être pas la même portée, mais l'un et l'autre s'inscrivent dans une commune jubilation qui naît de la conjugaison d'un univers en rupture (parce qu'ouverture) et d'une « revanche », comme dit le poète, sur l'imposition. Dissolution de la tension et transgression des codes à l'intérieur même de l'édifice dont l'apprentissage est

l'objectif, participent toutes deux du plaisir inégalé que procure la poésie.

Elle donne aussi à l'enfant l'occasion de braver des tabous puissants à l'école, et notamment ceux qui ont trait à la sexualité, au corps en général, à ses fonctions, quelles qu'elles soient. Qu'on songe, entre autres, à celui qui pèse sur le thème de la scatologie, que l'on retrouve dans bien des « gros mots » d'enfant. La prise en compte de ce type d'expression est pour P. Boumard<sup>19</sup> absolument indispensable. L'ignorer ou la proscrire, ce serait accentuer le processus de refoulement. On voit mal cependant comment l'école peut réagir positivement face à des situations de ce genre. Or, il arrive que le poète s'autorise aussi sur ce plan quelques écarts. Grâce à lui, peut-être, et sans pour autant qu'elle perde son crédit de « respectabilité », l'école retrouve avec l'enfant la complicité qu'il peut attendre.

## Poésie, corps...

### ... et rythme encore

Dans le plaisir que l'enfant éprouve à la fréquentation d'un poème, on trouve une grande part de cette sensualité que le rythme du poème éveille.

Certes, l'évocation de la sensualité du poème ne saurait à elle seule expliquer le goût que les enfants ont pour l'écriture poétique, l'adulte étant sur ce plan-là également concerné. Il suffirait, pour s'en convaincre, de lire l'étonnant ouvrage d'A. Spire : *Plaisir poétique et plaisir musculaire*<sup>20</sup>, qui tente de démontrer que le langage de la poésie est *essentiellement* un langage corporel, produit par le corps, résonnant dans le corps, depuis le socle du diaphragme, dit-il, jusqu'aux lèvres, tous les

<sup>19</sup> P. Boumard (1978), *Les gros mots des enfants*, Stock 2.

<sup>20</sup> A. Spire (1949, 1986), *Plaisir poétique et plaisir musculaire*, J. Corti.

organes formant un ensemble instrumental dont joue le poète.

Mais pourquoi les enfants seraient-ils particulièrement sensibles à cette forme de plaisir ? Peut-être parce que la faculté qui est la leur de vivre le présent de façon intense, et qui ira progressivement en s'estompant pour laisser place à une vision plus intellectuelle et donc plus distante, est concomitante d'une espèce de fusion du moi et de l'univers dans laquelle les sens sont sollicités plus qu'ils ne le seront jamais. Aidés par une perception du monde de type impressionniste, ils sont plus à même d'entrer dans le poème, véritable stimulus à sensations physiques (sons, toucher, odeurs, goût, images, présents métaphoriquement). G. Bachelard enracine la sensibilité du poète dans la physiologie, elle-même reliée à l'enfant qu'il était, en tant qu'être de sensations, et que la rêverie poétique vient retrouver. La rêverie cosmique et sensuelle devient rêverie poétique ; le souvenir du passé nourrit le poète ; l'enfance dans sa dimension biologique est un réservoir dans lequel il puise son inspiration<sup>21</sup>. En outre, toujours en référence à l'œuvre de G. Bachelard, la sensorialité des poèmes est inscrite dans une thématique récurrente : tout comme les contes, ils convoquent très souvent les éléments physiques (la terre, le feu, l'air, l'eau), dont la présence crée un univers qui rappelle la sensation plus charnelle que cérébrale du tout premier contact.

Enfin, il y a le rythme. La puissance du rythme. Sa capacité de générer de l'apaisement, du bien-être, de la sérénité ou de l'excitation. On s'accorde à dire que c'est par l'écho qu'ils rencontrent en nous-mêmes, et que lui renvoient ceux du corps, cardiaque, respiratoire, déambulateur, que les rythmes extérieurs ont tant de pouvoir, ceux de la musique d'abord sur lesquels souvent le corps se met à danser, mais aussi ceux des mots, de la poésie. Les poètes, évidemment, jouent de ce pouvoir-là, pour faire en sorte que le lecteur ou l'auditeur accède à

<sup>21</sup> G. Bachelard, *La poétique de la rêverie*, op. cit.

l'état désiré, afin que le corps soit en symbiose avec le thème évoqué.

C'est un fait, le rythme séduit. Il séduit les enfants, comme en témoigne leur intérêt pour ces phrases « sans queue ni tête » qu'ils répètent à l'envi, leur goût pour les comptines, les ritournelles, le temps démesuré qu'ils passent sur des balançoires, le plaisir qu'ils manifestent à frapper sur la même pulsation dans des mains, à sauter à la corde, à lancer des balles contre un mur, interminablement. Tout se passe comme si, pris dans l'une ou l'autre de ces activités, ou bien l'enfant se soustrayait au temps présent, comme si pour lui plus rien n'existait que ce geste, cette parole mille fois répétés, ou bien, à l'inverse, il s'inscrivait dans ce temps, en le structurant. D'une façon ou d'une autre, c'est bien de rapport au temps qu'il s'agit.

Rythme, pulsation, balancement, répétitions, le transportent, au sens physique du terme, dans un temps encore assez proche et dont il garde un souvenir plus vivace que l'adulte, celui des tout premiers jours, c'est-à-dire de la vie intra-utérine. La régression à ce stade archaïque de la vie emprunte un canal rythmique régulier qui fait écho aux mouvements maternels perçus et vécus dans l'utérus, cœur, respiration, marche, et qu'il associe à la sécurité, la sérénité, au bien-être absolu de cette période privilégiée dont nous gardons, disent les spécialistes, la nostalgie.

## Régression et toute-puissance

Mais le langage poétique fonctionnant à plusieurs niveaux, c'est dans la même perspective d'un retour aux origines qu'il faut considérer les mots dépourvus de sens, dont nous avons déjà dit l'espèce de fascination qu'ils exercent sur les enfants. Le poème, dans son apparent hermétisme, fourmille de ces zones d'ombre qui semblent *a priori* ne se rattacher à aucun signifié connu. On admet cependant qu'un poème puisse plonger un enfant dans

l'enchantement, même s'il ne peut en percevoir tout le sens, *surtout* s'il ne peut en percevoir tout le sens...

Car il est alors renvoyé à l'époque lointaine où les paroles n'étaient que des sons, amalgame de phonèmes et de monèmes, simples sensations acoustiques et articulatoires non référées à un signifié, mais pouvant jouer, selon certains psychanalystes<sup>22</sup>, le rôle de l'objet transitionnel de Winnicott dans la mesure où, meublant l'espace laissé vide par l'absence temporaire de la mère, ils permettent à l'enfant de la fantasmer. « À mon avis, la poésie [...] prend son origine dans la sublimation des pulsions les plus archaïques au niveau des mots et des sons. [...] Le poème garde la nostalgie de la fonction dyadique fœtale et de la communication audiophonologique, olfactive, tactile et kinesthésique des premiers mois de la vie.<sup>23</sup> »

La poésie aurait alors le pouvoir de recréer ce temps où l'homme croyait, disait Freud<sup>24</sup>, à la puissance de la pensée sur les choses, à la force magique des mots, et où il pouvait alors exercer sa toute-puissance inconditionnelle. En jouant avec les sonorités : allitérations, consonances, dissonances, onomatopées..., avec les procédés, verlan, bloustrophédon, mots-valises, mots étrangers, il s'attaque au système d'oppositions distinctives sur lequel se fonde le langage qu'il capture pour s'en rendre maître. « Cette transgression s'appuie sur la volonté de pulvériser l'unité signifiant/signifié, car l'enfant joue et jouit de la langue, et le plaisir qu'il en tire rapproche ses créations du jeu d'esprit.<sup>25</sup> »

La possibilité de créer en poésie est certes moins évidente, mais elle est de même nature. L'enfant n'invente pas les mots, mais au travers

<sup>22</sup> P. David (1974), « Psychanalyse et poésie » in *Poétique du vers français*, revue *Langue française*, Larousse.

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 128.

<sup>24</sup> S. Freud (1914), « Pour introduire le narcissisme », in *La vie sexuelle*, PUF, 1977.

<sup>25</sup> F. Peypoudat (1994), *La formulette de tradition orale et ses modes d'appropriation par l'enfant en milieu scolaire et spécialisé*, thèse de doctorat, ss la dir. de P. Clanché, Université de sciences de l'éducation de Bordeaux II, p. 136.

de leur hermétisme, grâce aussi à la polysémie, il lui est donné de retrouver à la fois le plaisir des sonorités gratuites qui les projettent dans l'espace-temps de jadis, et d'investir, par l'imaginaire, un champ ouvert à l'interprétation. Et comme le corps est mis à contribution, qu'alors l'axe de la rationalité n'est plus l'axe dominant, les mots, les expressions inconnues revêtent un aspect ésotérique qui ouvre la porte sur un univers autre, merveilleux, magique.

Sans aller aussi loin que le fait la formulette sur la voie de la communication avec le monde de l'au-delà, sans revêtir avec la même force de persuasion ou de conviction les éléments distinctifs du langage glossolalique<sup>26</sup>, la parole poétique, par la brèche qu'elle ouvre vers un ailleurs aux couleurs de mystère proche de celui des contes, semble offrir à l'enfant le moyen de retrouver une part du sentiment de toute-puissance fantasmatique attaché à ses origines.

Il nous a semblé voir dans l'enfant captivé – *capturé* – par les jeux ou les énoncés à caractère répétitif le désir de se soustraire à la fois aux activités à dominante éducative et au temps. La rupture d'avec le temps présent, le temps linéaire qu'autorise parfois la parole du poète lorsqu'il parvient à en « suspendre le vol », rupture à laquelle l'enfant est sensible, est à comprendre comme une autre manière de retrouver l'illusion de la toute-puissance. Par le pouvoir créateur du rythme, des sonorités, il est replongé dans les moments fusionnels avec la mère, temps flottant et unique, temps figé qui nie l'avant et l'après, qui nie les repères spatio-temporels, où la conscience de l'inéluctable achèvement de la vie n'existait pas, en lieu et place du sentiment d'extase et d'éternité. N'être soumis à aucune contrainte, à aucune règle, à

<sup>26</sup> F. Peypoudat emprunte à R. Jakobson le concept de « glossolalie » : « Un trait caractéristique des énoncés glossolaliques est en effet la coalescence de deux fonctions : d'une part, ils relient le monde des hommes à celui de Dieu comme ferait une prière ; d'autre part, ils sont autant de messages transmis par la divinité humaine qui s'en trouve inspirée, unifiée et exaltée » (*ibid.*, citant R. Jakobson, p. 112).

aucune limite, pas même à celle que nous impose la mort, n'est-ce pas là le rêve éternel auquel peut croire l'enfant non encore autonome, et que la poésie parfois peut tenter de lui faire vivre ? Être aussi puissant qu'un Dieu...

Ainsi, l'immersion dans la toute-puissance fantasmatique que l'enfant n'a pas encore totalement quittée (la quittera-t-il un jour ?) et dont l'éradication est un des objectifs de l'éducation, est-elle une des sources du plaisir que l'enfant goûte dans le poème.

## Alors, à quoi sert la poésie ?

Pour les enfants, à pas grand-chose qui la justifie dans le contexte scolaire.

Puisqu'elle n'est que plaisir et, d'une certaine manière, régression.

Elle ne sert à rien.

Mais si ce rien-là génère quelquefois dans l'esprit de l'adulte angoisse et malaise, il semble bien que pour l'élève de l'école élémentaire, il soit plutôt perçu comme une échappée salutaire. Parmi les enfants interrogés par nos soins, huit sur dix aiment la poésie et le reconnaissent. Mais une majorité d'entre eux, y compris et surtout parmi ceux qui l'affirment, ne lui reconnaissent ou ne lui trouvent pas d'utilité.

Seraient-ils nombreux à être déjà gagnés par le sentiment si largement répandu que la poésie, « ça ne sert à rien » ? La brutalité de la formulation, seuls deux enfants sur les 217 l'auront osée. Mais les autres ? Est-ce par égard pour l'interviewer ? Par respect pour l'école qui ne se définit que par son projet éducatif ou pédagogique, qu'aucun élève ne peut ignorer ? La formule « La poésie sert à apprendre », par son laconisme, renvoie aussi à l'incapacité de définir une autre fonction que celles qui sont ordinairement assignées à l'école. L'école, c'est le lieu de l'*apprendre*. La poésie sert bien à quelque chose ; à quoi ? Difficile à dire, mais puisque c'est à l'école que cela se passe, c'est forcément lié à l'apprendre. Soit un quelque chose qui n'a d'utilité qu'en soi et dans un cercle fermé : « Ça sert à faire des rimes... », « à connaître des poèmes »...

Parions qu'une majorité des enfants qui n'ont pas répondu à la question (ils sont 50, soit 20 %) n'ont tout simplement pas su quoi dire. Non, dans la logique de l'école, logique d'utilité, d'efficacité, la poésie n'a pas sa place ; la poésie, ça ne sert à rien. Parce que si nous admettons que les non-réponses ont cette signification-là, de même que les items ne renvoyant qu'à la poésie ou encore les items de la catégorie « plaisir, jeu, détente », alors nous arrivons à la répartition suivante :

**Tableau 2 : À quoi sert la poésie ?**

Elle sert...	Garçons	Filles	Total
Utilité scolaire	21 = 19 %	24 = 19 %	45 = 19 %
Entrée dans l'affectif	11 = 10 %	10 = 8 %	21 = 9 %
Création	4 = 3,5 %	2 = 1,5 %	6 = 2,5 %
Inclassables	4 = 3,5 %	8 = 6,3 %	12 = 5 %
À rien	73 = 64 %	83 = 65 %	156 = 64 %
<b>Total</b>	113 = 100 %	127 = 100 %	240 = 100 %

On pourrait se demander pourquoi les items anciennement indépendants dans la catégorie « Jeu, détente, plaisir » ont grossi le nombre de ceux qui signifient l'inutilité, alors qu'un sort identique n'a pas été réservé aux items « Entrée dans l'affectif », par exemple.

Pour ce qui concerne le rôle de l'affectif à l'école et la façon dont les enfants le perçoivent, nous pensons qu'on ne peut ni les associer au concept d'utilité, ni les en dissocier. Ça se passe à la fois dedans et ailleurs. C'est-à-dire que l'affectivité des enfants imprègne absolument tout ce qu'ils vivent. Certes, la poésie est réellement liée à l'émotion, au sentiment, mais c'est « en plus », c'est ce qui permet à l'affect omniprésent de s'exprimer, c'est une des fonctions reconnues à la poésie. Mais on ne peut pas dire que cette dimension-là soit inutile puisqu'elle est dans chaque chose que vivent les enfants.

Mais ce n'est pourtant pas sous cet angle qu'ils perçoivent la poésie. La poésie, ils la vivent à part entière, en soi, pour soi, et non comme un élément d'une stratégie qui voudrait que, dans un souci de plus grande efficacité, on fasse alterner des moments de tension, ou d'attention soutenue, avec des temps de repos moins contraignants. Si bien qu'aux concepts « détente, plaisir » est immanquablement associée l'idée d'inutilité. L'association travail/déplaisir est déjà bien en place dans l'esprit des enfants. On est à l'école pour travailler, pour apprendre, et cette opération-là se fait le plus souvent dans l'ennui ou la contrainte. Ce qui signifie aussi que ce qui s'opère dans le plaisir n'a rien à voir avec le travail.

Ils semblent donc avoir déjà bien intégré le point de vue dénoncé par A. Jacquard, qu'il résume ainsi : « N'est-on pas sur cette terre pour souffrir et ne va-t-on pas à l'école pour travailler ?<sup>27</sup> »

Petit à petit, lorsque les enfants entrent dans le projet de l'école, qu'ils en perçoivent les

finalités, qu'ils y adhèrent, ils ne rejettent certes pas les activités agréables, mais celles-ci perdent peut-être une grande part de leur crédit.

Ainsi en serait-il de la poésie ?

L'histoire d'amour que vivent l'enfant et la poésie aurait les apparences d'une histoire d'amour assez banale. On y retrouverait les ingrédients habituels : l'illusion de fusion qui se heurte à une réalité tout autre, la dialectique permanente du même et du différent, le plaisir : plaisir du jeu, plaisir sensuel, plaisir notoire de la régression... Mais la comparaison s'arrête là.

Car entre enfance et poésie, la fusion relève souvent d'une confusion délibérée qui tend à neutraliser le pouvoir déstabilisant et démythifiant du poète en le renvoyant dans les limbes de l'irresponsabilité enfantine, en même temps qu'elle verse au bénéfice de l'innéité les facilités créatrices de certains enfants, ignorant ainsi superbement les déterminismes socioculturels.

Entre enfance et poésie pourtant, la confusion trouve racine dans la complicité qui unit souvent l'une à l'autre, et qui réside d'abord dans l'aptitude à accepter dans la parole poétique l'anti-conventionnel, le non-rigidifié par le code, en résumé, dans l'aptitude préservée à se mouvoir dans un univers que la culture n'a pas encore hérisse de règles de tous ordres – linguistiques, morales, sociales – et où n'a pas été étouffée la liberté de créations et de télescopages insolites. La parole de l'enfant, parfois, s'apparente à celle du poète, même si l'adulte ne sait pas toujours le voir.

Enseignée par l'école, dans le cadre de l'école, la poésie est d'évidence porteuse, chez les enfants, de représentations associées aux objectifs institutionnels. Elle servira donc les apprentissages, la maîtrise de la langue, le développement de la mémoire et la morale sous la forme d'un « bien parler », d'un langage poli ou policé. Mais, au-delà des fourches caudines

---

<sup>27</sup> A. Jacquard (1998), *L'équation du nénuphar, les plaisirs de la science*, Calmann-Lévy.

du pédagogique ou de l'éducatif sous lesquelles il faut bien passer – serait-il possible d'aller à l'école pour autre chose que pour apprendre ? –, un accord presque parfait semble se faire autour de l'idée d'une rupture avec le climat habituel de la classe, tendue en permanence vers le souci, toujours le même, du dépassement nécessaire à l'apprentissage. Rupture, la poésie est vécue comme rupture dans la mesure où elle est associée de ce fait au plaisir, plaisir sensuel du rythme et du mot-son,

du mot libre de toute attache signifiante, auquel fait écho cet autre plaisir de type régressif que procurent les retrouvailles avec le monde archaïque des origines, plaisir de la prise en compte d'un affectif très souvent laissé au vestiaire de la classe, plaisir enfin de la transgression de ces codes mis en place de façon si autoritaire, dont le moindre n'est pas celui de s'inscrire en faux par rapport à la règle d'efficacité omniprésente à l'école : la poésie ne sert à rien!