

[Cet article a été repris, avec quelques modifications, dans l'ouvrage *La poésie à l'école. L'indispensable superflu* (Champ social, 2007, 209 p.), dont il constitue le premier chapitre.]

LA LANGUE POÉTIQUE ET LA LANGUE ENSEIGNÉE À L'ÉCOLE SONT-ELLES COMPATIBLES ?

Martine Boncourt
Laboratoire CIVIIC, Rouen.

Résumé :

Que ce soit au niveau sémantique (relations que le mot entretient avec le réel, que les signifiés entretiennent entre eux), que ce soit au niveau syntaxique (rapports que les signifiants établissent entre eux), il semble y avoir incompatibilité entre l'écriture poétique, hors les normes convenues, et les exigences de l'école, exigences reconnues de simplicité, de clarté, de rigueur et donc de régularités repérables d'une part, exigences moins avouées d'autre part, de sélection et de reproduction. Opposition formelle à dépasser.

Mots clés : Poésie, école, rapport linguistique, syntaxe, grammaire, procédés poétiques, opposition, réel imaginaire, contrainte, liberté.

Dans la représentation courante, l'image du poète est volontiers associée à celle de l'insoumis que le pouvoir en place, en particulier quand il est de type autoritaire, va tenter de museler. Il est vrai que les exemples de poètes poursuivis ou emprisonnés ne sont pas rares et que la tradition d'insoumission de la poésie ne date pas d'aujourd'hui. À travers les contingences historiques, au hasard des courants d'intentions, des courants de sensibilité dont il est

le porteur privilégié, le poète parle. Il dit, et sa parole, libérée de la contrainte, dévoile.

La dimension subversive de la poésie n'est pas sans incidence sur le sort qui lui est réservé à l'école élémentaire. Elle pourrait bien être à l'origine de l'ostracisme relatif dont elle est victime au sein de l'institution. Car, contrairement à l'idée que l'on s'en fait, école et poésie ne font pas toujours bon ménage, comme en témoignent un bon nombre d'études portant

sur le sujet¹. Comment, en effet, une institution relativement conservatrice, reproductrice, pourrait-elle accueillir avec une totale bienveillance une parole qui s'attaque aux contreforts de la société, à l'autorité sous toutes ses formes, police, justice, armée, religion, famille, école, argent... ? « Le poète, dit R. Char, est le passeur de tout cela qui forme un ordre. Et un ordre insurgé.² »

Le discours poétique, on le sait, fonctionne à deux niveaux qui se soutiennent et se confondent, celui du contenu sémantique et celui des procédés poétiques, deux niveaux si étroitement imbriqués qu'il peut paraître artificiel, voire impossible, de les dissocier. Pourtant, c'est à la forme du discours exclusivement que je me suis intéressée, considérant, à l'instar de Eikhenbaum³, qu'elle est « le véritable fond du discours poétique »⁴. Par ailleurs, directement repérables, donc observables, et porteurs en eux-mêmes des intentions du poète en raison même de leur étroite intrication avec le fond, ces procédés s'offrent à une comparaison point par point avec le fonctionnement de la langue établie, celle que l'école a pour mission première de transmettre.

L'axe prioritaire de l'étude est celui de la subversion. L'hypothèse est qu'il existe un antagonisme entre les deux types de discours. Car le poète qui s'octroie toutes les libertés, celle de dire ce qu'il veut, mais surtout celle de dire *comme* il veut, faisant souvent appel, par le canal des procédés poétiques, à l'imaginaire, à l'émotion et à la polysémie, ouvre le champ à

une multiplicité d'interprétations et semble ainsi s'opposer à une forme de pensée prioritairement rationnelle, véhiculée par une langue faite de règles et de cohérence, celle de l'école.

Naturellement, ces deux langues ne sont pas à mettre sur le même plan : il s'agit d'une part d'accéder à une maîtrise progressive de la langue telle qu'est écrite et parlée aujourd'hui, et d'autre part, de pénétrer l'univers et la richesse de la poésie par la fréquentation des auteurs, tout en autorisant les enfants à s'y exercer à chaque fois qu'ils le peuvent ou le souhaitent. Cependant, la mise en regard de ces deux « langues » ici a pour objectif de montrer que leur antagonisme de forme est un des éléments majeurs pour la compréhension du rejet relatif de la poésie hors de la sphère scolaire. En d'autres termes, ces deux langues, celle du poète, celle de l'école, seraient-elles donc incompatibles ?

Des alliances scandaleuses... au viol du code

Entre le langage poétique et la prose, il existe une différence de structure linguistique essentielle : la relation qui unit le signifiant et le signifié dans le langage ordinaire est fondamentalement bouleversée en poésie. À l'inverse de ce qui se passe dans le langage courant où l'un renvoie à l'autre de manière arbitraire, ici, le signifiant, d'une certaine manière, retrouve son autonomie. G. Mounin, par exemple, qualifie de « signifiant hypostasié » l'ensemble des formes qui « créent et transmettent un signifié poétique non quelconque, et totalement distinct d'elles-mêmes »⁵. Et que l'on parle « d'alliances scandaleuses »⁶ entre les deux, de « pathologie du langage », ou de « violation systématique du code »⁷ qui régit leur rapport, ce qui prédomine, c'est presque toujours la valeur surajoutée, si l'on peut dire, qui est donnée au signifiant, son

¹ Voir à ce sujet : M. Cosem, *Les Cahiers pédagogiques*, n° 99 ; J. Charpentreau (1970) ; B. Duborgel (1983) ; F. Ferran (1974) ; J.-P. Gourévitch (1966) ; G. Jean (1978) ; M.-C. et S. Martin (1997) ; G. Tessier (1988) ; M. Boncourt (2001).

² R. Char (1958).

³ Cité par T. Todorov (1965)

⁴ Sur la dialectique permanente à l'œuvre dans la poésie entre fond et forme, voir M. Boncourt, *La poésie à l'école élémentaire. L'indispensable superflu*, thèse de doctorat, ss. la direction de J. Houssaye, à paraître aux éditions Champ social.

⁵ G. Mounin (1947), p. 28.

⁶ J.-P. Gourévitch (1966), p. 151.

⁷ J. Cohen (1966), p. 51.

« haut réglage ». Le poème d'Arthur Rimbaud « L'étoile a pleuré rose... » illustre de manière exemplaire la distance qui sépare le mot de l'objet qu'il désigne. Ici, chacun des signifiants, déconnecté du rapport logique à son signifié, renvoie à un univers nouveau que le lecteur intéressé se doit de reconstruire, en faisant partiellement abstraction de ses références langagières habituelles :

L'étoile a pleuré rose au cœur de tes oreilles,
L'infini roulé blanc de ta nuque à tes reins;
La mer a perlé rousse à tes mammes vermeilles,
Et l'homme saigné noir à ton flanc souverain¹.

On observera aussi qu'outre la relation très particulière que ce poème institue entre signifiants et signifiés, c'est de tout un rapport original des signifiés entre eux qu'il s'agit. En prenant en compte la forme externe du mot dans le processus de communication, la poésie rééquilibre les deux faces du signe linguistique mais, ce faisant, elle casse les habitudes de compréhension ordinaire. C'est donc bien davantage à un déséquilibre qu'on assiste, déséquilibre de nos manières de penser à travers ce véhicule alors déconstruit qu'est le langage.

Ce déséquilibre se voit accentué par une seconde rupture qui est celle d'avec le sens « obvie »² des mots, c'est-à-dire de ce qui nous vient tout naturellement à l'esprit à leur évocation, les automatismes et les associations. Libérés du carcan sémantique où ils se meuvent ordinairement, les mots s'inscrivent dans une syntaxe désormais bouleversée qui n'a plus rien de la logique à laquelle nous sommes accoutumés, mais qui participe plutôt d'une sorte de magie, d'un « exorcisme contre la banalité quotidienne du langage »³ par laquelle les associations verbales habituelles cèdent le pas à d'autres tout à fait marginales.

¹ A. Rimbaud (1960), p. 107.

² P. Emmanuel (1974).

³ J. Charpentreau (1970), p. 65.

Voyons de plus près où s'origine cette rupture, ce « viol du code », pour reprendre à la fois l'expression et l'analyse de J. Cohen⁴.

S'il est clair que viol et déconstruction du langage caractérisent l'écriture poétique, l'un et l'autre ne sont pas suffisants pour la distinguer de la prose. Car ce qui fait la différence entre la phrase absurde qui viole également le code et la phrase poétique, c'est que cette dernière reconstruit, là où l'autre se contente de l'effet déstabilisant. L'absurdité du poème qui lui est consubstantielle n'est pas simple jeu gratuit, elle vise à une clarté d'un autre ordre. Dans ce qu'il nomme « le sens du signifiant », J. Cohen distingue *le référent*, c'est-à-dire l'objet auquel il renvoie, et *la référence*, son substrat subjectif. Dans la poésie, comme dans la prose, le renvoi au référent subsiste, mais la référence se voit modifiée. En d'autres termes, la fonction du langage ordinaire, qui consiste à informer, fonction cognitive ou intellectuelle, perdure en poésie, mais elle se double d'une fonction appelée « affective » ou « émotive ». Pour la première, on se situe dans la dénotation ; pour la seconde, dans les connotations, pluriel pour l'occurrence quasi indispensable puisque aussi bien ce qui fait la valeur d'un poème a souvent à voir avec la richesse de ses connotations.

Du code dénotatif, ou code notionnel, qui fonctionne dans le langage usuel, on passe donc à un code connotatif dans lequel perdure cependant l'intelligibilité du message, puisque le référent reste le même, que la correspondance entre les deux éléments du signe est assurée. Mais les règles d'accord ont changé. À la compréhension première se substitue, ou plutôt se superpose, une autre axée sur l'émotion, la perception subjective, rappelons-le : *la référence*. « La phrase poétique est objectivement fautive, mais subjectivement vraie. [...] Mallarmé : "une poétique très nouvelle, que je pourrais définir en ces deux mots : *Peindre non la chose mais l'effet qu'elle produit*" »⁵.

⁴ J. Cohen, *op. cit.*, p. 201.

⁵ *Ibid.*, p. 212.

Voici un extrait du poème « Sol de Compiègne » de Robert Desnos¹, dans lequel on verra se réaliser de manière exemplaire la rupture entre les deux aspects du signe linguistique, en même temps que perdure le rapport ancien. En d'autres termes, et pour illustrer par un exemple de notre choix l'analyse de Cohen, chaque mot renvoie à son référent-objet, mais par le jeu des associations que font naître les sonorités, la brièveté des termes choisis et leur juxtaposition, une référence nouvelle est créée. Le poète nous entraîne ainsi dans un univers à la fois identique à celui qui est suggéré par le simple signifié des mots et différent de lui : c'est toute l'horreur et la cruauté de la guerre qu'il exprime ainsi.

Sol de Compiègne

CHŒUR (très pressé et comme se chevauchant) :

*Craie et silex et herbe et craie et silex
Et silex et poussière et craie et silex
Herbe, herbe et silex et craie, silex et craie*

(ralenti) :

*Silex, silex et craie
Et craie et silex
Et craie...*

On voit donc que le rapport que la poésie entretient avec le langage fait éclater les repères habituels, et que de ce fait, il existe un abîme entre...

... les mots du poète et les mots de l'école.

Avec la langue qu'elle véhicule et enseigne, l'école s'inscrit dans la relation classique : les mots disent le monde, au plus près, au plus juste, au plus précis. Au-delà du mot même, c'est sur la relation entre lui et la chose désignée

¹ M. Cosem (1980), « Ce cœur qui haïssait la guerre », p. 146.

qu'il importe de mettre l'accent. C'est un rapport unilatéral, d'une logique quasi mathématique, qui place entre l'objet, la chose désignée et le mot, un rapport d'égalité, un rapport d'équivalence. C'est à cette règle d'équivalence qu'obéissent signifiant et signifié dans le discours commun. On comprend alors pourquoi la poésie, moderne en particulier, qui rééquilibre les deux faces du signe linguistique en donnant au signifiant une valeur pour le moins équivalente à celle de sa référence, voire en brisant parfois même tout rapport, n'a pas bonne presse à l'école. « La stratégie du langage qui caractérise la production du discours en forme de *poème* semble constituer en tant que telle un formidable contre-exemple qui conteste l'universalité du rapport référentiel du langage à la réalité.² » Elle offre une résistance à la simplicité, à la clarté, au rapport d'équivalence immédiat sur lequel est construit l'enseignement, en particulier à l'école élémentaire où les bases se mettent en place. Certes, l'école n'enseigne pas que l'apparence des choses ; il y a place aussi pour la nuance, l'interprétation, la pluralité des perceptions. Place, oui, mais il faut bien admettre que l'enseignement, du moins dans les premières années et si l'on excepte l'école maternelle qui a d'autres objectifs que l'école élémentaire, s'inscrit bien davantage dans une conception rationnelle du monde qui ne peut pas ne pas avoir d'incidence sur le rapport à la langue. Celle-ci se doit d'être claire, sans ambiguïté, en un mot : « didactique ».

On comprendra alors pourquoi, contraire à la simplification – préalable souvent à l'œuvre en matière de pédagogie –, contraire à la fonction sociale du langage que l'école se donne entre autres pour mission de développer, la poésie a tendance à disparaître de la sphère scolaire. Et si l'on y trouve encore des résidus, c'est sous la forme d'emprunts soit à la poésie d'avant le grand schisme mis en évidence par R. Barthes, soit encore à celle, plus récente, mais dont la forme et l'esprit sont résolument

² P. Ricoeur (1975), p. 279.

tournés vers le passé, en écho d'ailleurs à la représentation qui perdure dans le public non spécialiste, à savoir une poésie munie de tous les artifices nécessaires à sa reconnaissance immédiate.

Du côté de la grammaire

À cette rupture du rapport logique du signifiant au signifié s'ajoute une seconde qui est celle du code régissant les signifiants entre eux, c'est-à-dire de la syntaxe et, plus globalement, de la grammaire.

L'écriture poétique connaîtrait-elle sur ce plan une liberté identique à celle qu'elle s'autorise au plan linguistique ?

Du côté de la grammaire de phrase, on pourra noter l'emploi de phrases non verbales (comme le célèbre « Soleil cou coupé », dernier vers du poème « Zone » de G. Apollinaire¹), mais que J.-P. Seguin considère davantage comme un écart par rapport au modèle scolaire verbal imposé depuis la fin du XVIII^e siècle par Domergue que comme une véritable entorse à la langue². Autre transgression des règles à l'œuvre dans la prose, c'est le glissement de catégorie grammaticale, qu'on peut observer, par exemple, dans le poème de Rimbaud déjà cité : « L'étoile a pleuré rose... », dans lequel les mots *rose*, *blanc*, *rousse* et *noir* passent, sans modification morphologique, de la fonction d'adjectifs à celle d'adverbes. Frappante aussi chez La Fontaine est l'apposition du groupe « pleurés du vieillard » au sujet « il » avec lequel, selon la syntaxe d'aujourd'hui, il devrait s'accorder :

¹ G. Apollinaire (1965), pp. 35 à 43.

² J.-P. Seguin, (1993). « *Le verbe*. Il est formé du latin *verbum* qui signifie mot ; c'est qu'on a regardé le verbe comme le mot par excellence. Il est à la phrase ce que la clef est à une voûte ; il en lie les parties, il leur communique une heureuse solidité : par lui, l'assemblage des mots forme un tout. Ôtez la clef d'une voûte, l'édifice tombe ; ôtez le verbe d'une phrase, il n'y a plus de sens » (citant Domergue, p. 446).

Et, pleurés du vieillard, il grava sur leur marbre
Ce que je viens de raconter³.

Notons cependant que cette tournure, qu'on retrouve à de nombreuses reprises chez le même auteur et chez bien d'autres, est à attribuer davantage à une langue encore assez mal fixée – l'Académie Française voit le jour à peu près à la même époque –, qu'à une fragilité, voire à une intention poétique du fabuliste, lequel n'ignorait sans doute pas les prescriptions sur la langue fixée par Vaugelas quelque vingt ans plus tôt (1647), mais à l'instar de nombreux hommes de lettres (Boileau, Racine...) semblait n'en avoir cure.

S'agissant toujours de la place des mots dans la phrase, on observe aussi, par exemple chez Mallarmé, l'antéposition fréquente de l'adjectif qualificatif par rapport au substantif : « Sur le vide papier que la blancheur défend »⁴, ce qui peut paraître aujourd'hui audacieux, mais qui est souvent aussi la trace résiduelle d'un parler plus ancien.

L'agencement original des termes de la phrase se rencontre également dans le renvoi du verbe en fin de vers :

Accroupi près de lui j' avec soin déchirai
un livre à peine moins puéril⁵.

On pourrait sans doute compléter cet inventaire des moyens par lesquels le poète fait la nique à l'ordre établi par les grammairiens. Parviendrait-on alors à convaincre d'une réelle fracture dans le domaine de la syntaxe ? Car si l'on observe chacune de ces libertés, on s'aperçoit qu'elle n'occasionne jamais de rupture véritable, l'opération ne rompant en rien les règles de grammaire, puisque le mot, recalé dans une fonction à laquelle sa nature ne l'autorise pas, s'en attribue les caractéristiques :

³ La Fontaine (1929), « Le vieillard et les trois jeunes hommes », p. 436.

⁴ E. Mallarmé (1965), « Brise marine », p. 34.

⁵ R. Queneau (1969), p. 41.

place et accord sont maintenus. La rupture est davantage d'ordre sémantique que syntaxique. Ainsi les substantifs *vertèbre* et *fleuve* devenus verbes par la seule grâce du poète :

La chaleur se vertèbre
Il fleuve des ivresses¹...

Au plan de la grammaire et de la syntaxe, on ne peut donc avancer l'idée d'une rupture, au même titre que celle, de tout premier ordre, dont il est question, comme nous l'avons vu, entre signifiant et signifié, ou encore entre les signifiés entre eux. Point de révolution du langage, tout au plus peut-on parler de licences...

Comment pourrait-il d'ailleurs en être autrement ? Comment pourrait-on à la fois transgresser tous les codes linguistiques et prétendre *dire* ? Ne faut-il pas à la pensée, et à l'émotion du lecteur, quelques repères pour se fixer, quelques repères pour pouvoir construire, avec le poète, un univers différent et semblable ? Si tout vole en éclats, si les référents multiples sur lesquels le langage est construit disparaissent, alors la parole ne fonctionne plus. Mais, lorsque la syntaxe est respectée de façon rigoureuse, c'est tout un cadre qui est offert, dans lequel une liberté peut s'exprimer :

Jabberwoqueux

Il était grilheure ; les slictueux toves
Gyraient sur l'alloinde et vriblaient :
Tout flivoreux vaguaient les borogoves ;
Les verchons fourgus bourniflaient.²

Même si la poésie « entre en rapport d'amitié et d'abandon avec le langage, quitte à promouvoir des alliances scandaleuses à nous donner le vertige »³, dans la réalité « ils ne prennent pas le large »⁴ : ils restent attachés à une perception, à une compréhension acces-

sible, ils ne s'emballent ni dans le n'importe quoi ni dans l'absurde. La règle les attache sans jamais les enchaîner ni les contraindre. La parole poétique, de chaotique qu'elle risquerait d'être, grâce à la rigueur syntaxique, est perçue, admise comme parole de liberté.

Une liberté qui s'octroierait, par exemple, le pouvoir d'utiliser un vocabulaire empruntant à tous les langages, du soutenu à l'argotique. Foin des belles-lettres dont l'esprit plane toujours un tant soit peu au-dessus du mot « poésie », foin des tournures recherchées et d'un vocabulaire labellisé, nombreux sont les poètes contemporains qui flirtent sans vergogne avec les mots les plus familiers :

Qu'un confrère connard secrétât ta maison ?⁵

Et du vocabulaire trivial, de la tournure osée, à l'image triviale, il n'y a qu'un pas que le poète, bien sûr, franchit allègrement : « Voici l'homme qui a séparé enfin le couple maudit *arbre* et *marbre* et rafraîchi l'étreinte de ces vocables damnés *oncle* et *furoncle* !⁶ »

Et la grammaire de texte ?

Admettons donc l'idée que, du côté de la grammaire de phrase, les poètes soient plutôt conformes. Mais quel sort réservent-ils à la grammaire de texte, celle sur laquelle se penchent depuis quelques années les didacticiens, concepteurs des programmes et instructions scolaires ? C'est sans doute sur ce plan que le décalage entre ce qui est considéré comme la norme et ce que les poètes en font, est non seulement le plus sensible mais, pour ce qui nous concerne, le plus intéressant.

La grammaire de texte, rappelons-le en nous référant à la *Grammaire méthodique du français*⁷, s'intéresse à l'organisation du discours

¹ J. Brel (1998), p. 335, « Je suis un soir d'été ».

² L. Carroll (1979).

³ J.-P. Gourévitch (1966), p. 151.

⁴ *Ibid.*, p. 151.

⁵ R. Queneau, *op. cit.*, p. 117.

⁶ P. Claudel (1928), pp. 68-69.

⁷ M. Riegel, J.-C. Pellat, R. Rioul (1994).

écrit dans sa globalité, aux thèmes et propos, aux formes de progression dans le texte « à thème constant, linéaire, éclaté », et donc plus précisément, à la ponctuation, aux anaphores (reprises pronominales et nominales par synonymes, périphrases ou répétitions...), aux connecteurs de phrases. Elle se donne donc pour rôle d'analyser tout ce par quoi un texte fonctionne dans sa chronologie, sa progression, sa logique, sa cohésion.

Et c'est précisément cette cohésion qui est mise à mal dans le poème, puisque c'est au niveau de la grammaire de texte, comme nous allons le voir, que le poète se permet le plus de libertés. Ce qui montre bien que, pour préserver la cohésion, le texte poétique obéit à un autre ensemble de règles, ensemble que nous appellerons la grammaire *harmonique*.

Voyons d'abord comment se comporte le texte poétique au plan des anaphores, (pronominales, nominales, adverbiales, verbales, adjectivales), ces éléments linguistiques qui se définissent « traditionnellement comme toute reprise d'un élément antérieur dans un texte »¹. Elles ont pour fonction d'assurer une continuité dans l'évolution du récit en renvoyant à un antécédent lui-même plus ou moins défini, ce qui permet d'éviter les répétitions.

Observons d'abord que la répétition étant un procédé poétique souvent utilisé, le rôle des anaphores est nécessairement reconsidéré.

Par exemple, dans le texte « Déjeuner du matin » de J. Prévert², elles sont inexistantes, ce qui fait peser sur le pronom personnel *il* répété à maintes reprises sans qu'il renvoie à un référent précédemment défini, une espèce d'ambiguïté sur l'identité de ce personnage et entraîne une multiplicité d'interprétations (qui est ce *il* répété treize fois ? un amant ? un père ? un fils ?...).

¹ *Ibid.*, pp. 612 à 616.

² J. Prévert (1983), pp. 150-151.

Déjeuner du matin

Il a mis le café

Dans la tasse

Il a mis le lait

Dans la tasse de café

....

Et il est parti

Sous la pluie

Sans une parole

Sans me regarder

Et moi j'ai pris

Ma tête dans ma main

Et j'ai pleuré.

Faisant écho à ce *il* non anaphorique parce que ne se référant pas à un personnage auparavant identifié, le *je* du narrateur, qui se présente comme tel en fin de poème, reste anonyme. Tout au plus, par le chagrin qu'il exprime en tant que témoin muet de la scène décrite, peut-on y projeter, en miroir, une maîtresse ? un enfant ? une mère ? avec une probabilité plus grande que ce soit une femme, à qui l'on prête davantage de disposition à verser des larmes qu'à un homme.

Et de ce fait, le *je* fonctionne comme une cataphore, « terme qui désigne le renvoi à un élément postérieur dans le texte »³ dans la mesure où il oriente l'identification (dans le sens de donner progressivement une identité, et non au sens psychanalytique) de ce *il* mystérieux. De même le contexte, et plus particulièrement le chagrin de ce second personnage, qui donne une indication plausible sur la relation affective (perturbée) qu'entretiennent entre eux les deux personnages du poème, joue le rôle de ce que l'on pourrait appeler une cataphore contextuelle.

Le jeu des anaphores, qui ne respecte pas ici la règle habituelle du récit ou du discours, modifie sensiblement, on le voit, le rapport du lecteur au texte. Il peut avoir pour effet de créer une ambiguïté qui jette le trouble dans son

³ M. Riegel, J.-C. Pellat, R. Rioul, *op. cit.*, p. 612.

esprit et, conjointement, en vidant les personnages de caractéristiques propres, il génère un manque qui aspire le lecteur sur la scène et braque le projecteur sur lui. L'identification au sens psychanalytique cette fois, fonctionne.

À l'inverse du récit, du discours scientifique ou pédagogique qui construit progressivement un tableau (que ce soit un paysage ou une situation) ou une démonstration dans lesquels le lecteur petit à petit s'installe et trouve ses marques, le poème, par cette première entorse à la grammaire de texte, sème donc le trouble et la déstabilisation. Le lecteur se voit alors contraint de recréer, de se mettre en *je*, avec les matériaux sémantiques et phoniques qui lui sont donnés.

Qu'en est-il maintenant de la ponctuation en matière de poésie ?

Dans un grand nombre de poèmes, surtout parmi les auteurs contemporains, elle a totalement disparu. (Notons, avant de poursuivre, que cette particularité affecte tout autant la grammaire de phrase que la grammaire de texte.) On peut, bien entendu, s'interroger sur les raisons de ce choix. Observons la seconde strophe du poème « La rivière endormie » de Claude Roy¹ :

La rivière engourdie par l'odeur de la menthe
dans les draps de son lit se retourne et se coule
Mêlant ses mortes eaux à sa chanson coulante
elle est celle qu'elle est surprise d'être une autre

Si dans les trois premiers vers, l'absence de ponctuation ne gêne pas la lecture, par contre, le dernier vers échappe à une compréhension immédiate. Soit « elle est celle qu'elle est », soit « elle est surprise d'être une autre »... Le lecteur est amené à choisir entre les deux propositions, ou à opter pour une troisième qui serait celle d'un emboîtement d'idées, dont la saisie se ferait en un même espace-temps, opération qui pourrait se représenter ainsi :

¹ C. Roy (1993).

Elle est celle qu'elle est...

... elle est surprise d'être une autre

Pour G. Apollinaire, le texte poétique peut se passer de ponctuation, car le rythme et le vers donnent le souffle nécessaire à sa perception. Le signe forme une barrière, une entrave au vers et lui fait perdre son autonomie, la liberté, par exemple, de se prolonger ou de se dissoudre lentement. Pour C. Debon, qui signe l'introduction à *Alcools et Calligrammes*², la suppression de la ponctuation dans la deuxième version d'*Alcools* enrichit le texte par la possibilité qui est alors offerte au lecteur de prolonger le vers par le rève.

Quoi qu'il en soit, c'est au prix d'une mobilisation toute particulière au plan de l'attention, voire d'une oralisation, c'est au nom d'un choix, et c'est en fonction de sa sensibilité, que le lecteur entrera ou non dans le poème. L'absence de ponctuation, de contrainte qu'elle est dans un premier temps – le poème ne se donne pas à qui ne vient pas vers lui –, peut se lire aussi comme liberté que le poète offre à son lecteur. Plusieurs lectures deviennent possibles, et qui plus est simultanément ; c'est une nouvelle entrée dans la polysémie, et ce n'est pas la dernière.

Les connecteurs qui relient les différents éléments du texte et lui assurent, ce faisant, à la fois sa cohésion interne et sa progression, sont bien souvent inexistantes en poésie. Le discours poétique, qui n'est un discours ni argumentatif ni narratif et encore moins scientifique, exclut de sa syntaxe ces mots-charnières qui « marquent les relations sémantico-logiques entre les propositions ou entre les séquences qui le composent », et grâce auxquels l'articulation des idées ordinairement s'opère. Et c'est bien parce qu'on est dans une tout autre logique de communication que celle qui cherche à informer, à démontrer, à prouver, à convaincre, ou

² G. Apollinaire (1991), Introduction, pp. 9 à 26.

même simplement à raconter, en résumé à assurer l'enchaînement linéaire du discours, que la grammaire de texte à l'œuvre ailleurs n'est plus opérante ici.

L'amoureuse

Elle est debout sur mes paupières
Et ses cheveux sont dans les miens,
Elle a la forme de mes mains,
Elle a la couleur de mes yeux,
Elle s'engloutit dans mon ombre
Comme une pierre sur le ciel.

Paul Éluard, *Mourir de ne pas mourir*,
Gallimard, 1924.

L'absence de connecteurs a pour effets de pulvériser les repères spatio-temporels et de permettre une entrée, magique, dans un temps redéfini, où les événements se vivent en parallèle, là encore. Et toujours au regard de la grammaire de texte, la présence en un même poème de temps verbaux passés, présents et futurs, sur des actions qui ont lieu au même moment...

Moi, je buvais, crispé comme un extravagant,
Dans son œil, ciel livide où germe l'ouragan,
La douceur qui fascine et le plaisir qui tue.¹

... peut se rattacher au principe, très puissant en poésie, d'un éclatement des habitudes à s'inscrire dans un temps linéaire, principe fondamental, sur lequel nous serons amené à revenir.

Harmonieuse ou harmonique ?

À la grammaire logique, qui peut se définir comme un ensemble de règles qui rendent compréhensibles les associations de mots sur un axe syntagmatique, se superpose, sans toutefois l'évincer, un autre système qu'on pourrait

¹ C. Baudelaire (1940), « À une passante ».

nommer, par analogie avec celui qui est à l'œuvre en musique, *l'harmonie*. Ce qui importe n'est pas la cohérence logique des mots entre eux, mais leur cohabitation sonore. La plupart des procédés poétiques ont pour rôle la construction d'un univers où le mot, tel une note de musique, joue de sa substance acoustique et des alliances possibles avec ceux qui l'entourent (consonances, assonances, dissonances, ruptures...) pour créer une sorte de mélodie qui soutient le texte mais en faisant éclater son carcan nécessairement restrictif. Dans cette grammaire harmonique, « les sons appellent les choses, les unissent ou les séparent, les dissocient ou les composent »². Ainsi, le poète, comme dit P. Claudel, « se sert des mots non pas pour l'utilité, mais pour constituer de tous ces fantômes sonores que le mot met à sa disposition un tableau à la fois intelligible et délectable. [...] C'est à quoi sert la répétition des sons, l'harmonie des syllabes, la régularité des rythmes et tout le champ prosodique »³.

Todorov affirme que « la langue poétique ne désobéit pas aux lois principales de la syntaxe prosaïque »⁴, mais qu'à celles-ci s'ajoutent « des lois de combinaison des mots qui sont aussi des lois du rythme ». Ces deux structures, rythmique et sémantique, n'existent pas séparément, mais elles apparaissent simultanément : deux univers cohabitent dans le vers, un univers musical constitué par la sonorité de la phrase, et un univers sémantique où le poids des mots fait écho au choc de leur image sonore.

La simultanéité de ces deux mondes qui s'interpellent, se complètent parfois et souvent se heurtent, nous renvoie une fois de plus à ce que nous avons déjà observé à propos de la grammaire de texte : aux libertés que le poète s'autorise à son égard, (ponctuation inexistante, connecteurs absents, temps verbaux peu respectueux de la chronologie...), c'est-à-dire à un

² Y. Belaval, Préface de Queneau (1969), *op. cit.*, p. 21.

³ P. Claudel, *op. cit.*, pp. 98-99.

⁴ T. Todorov (1965), p. 148.

éclatement de nos repères spatio-temporels forgés, entre autres, par la langue parlée usuelle. Deux syntaxes y sont à l'œuvre : celle, ordinaire, qui sert une première lecture, heuristique, et une autre superposable et simultanée, dont les liens avec la première sont colorés d'ambiguïté, syntaxe rythmique ou phonique. C'est dans la combinaison des deux que réside la structure proprement linguistique du langage poétique, et c'est dans cette combinaison et dans ce qu'elle implique au plan de la perception originale du monde et de sa complexité que se trouve un des éléments qui font que la poésie reste aux portes de l'institution scolaire.

Car là réside la véritable « inacceptabilité à la performance »¹ du texte poétique, l'expression étant à prendre, pour l'occurrence, comme un dysfonctionnement de nos habitudes de lecteur. En effet, à une première saisie heuristique, en rapport avec le sens premier des mots, lesquels semblent bien établir des relations directes avec les choses qu'ils désignent, se superpose une seconde saisie qui concerne le plan herméneutique. Ce second plan n'est pas inexistant dans le langage et l'écriture non poétiques, mais il revêt ici une importance si particulière que sans cette contrainte d'un double déchiffrement, le lecteur ne peut accéder au cœur du texte.

Variations sur le rythme et la rime

Rythme et rime participent donc de cette grammaire harmonique et contribuent à donner au texte sa force et ses résonances poétiques.

Pourtant, l'un et l'autre ont été ressentis de manières diverses, et utilisés pour servir des objectifs qui n'avaient rien à voir avec la

¹ Chomski (*op.cit.*), sur la base de l'opposition compétence / performance, distingue la *grammaticalité* de l'*acceptabilité* des phrases. Il s'agit de voir dans un premier temps si la phrase est d'abord agrammaticale, et le cas échéant, si elle est pourtant acceptable.

poéticité de l'écrit. Moyens mnémotechniques destinés à fixer des textes religieux ou à visée politique, artifices, ornements dont l'un des objectifs était de signifier l'appartenance à un genre réservé à l'aristocratie, carcan réducteur pour les poètes modernes, outil subtil de rhétorique utilisé pour contraindre à notre insu ou convaincre de façon à peine moins inconsciente..., la liste des usages est longue et nombreuses les raisons de s'en méfier.

Pourtant, pour le sens commun, la rime, c'est la poésie. Nonobstant l'orientation de la poésie moderne, celle qui a su amorcer le virage de la révolution poétique en supprimant, entre autres, cette contrainte pour lui préférer le vers libre, il demeure bien souvent qu'un poème, c'est ce qui rime. Tous les poètes « modernes » d'ailleurs ne l'ont pas abandonnée : elle survit chez Aragon, Guillevic, Bonnefoy, et même assez souvent chez l'un des poètes que l'on considère comme parmi les plus novateurs, René Char ; de manière déguisée, il est vrai, comme est parfois cachée aussi dans l'écriture d'allure prosaïque une métrique rigoureuse. L'extrait suivant est la quatrième strophe du poème « Allégeance » de R. Char. Allégeance sans doute à l'amour. Mais peut-être aussi au genre poétique, à ses règles anciennes ?

Dans les rues de la ville il y a mon amour.
Peu importe où il va dans le temps divisé. Il n'est plus mon amour, chacun peut lui parler. Il ne se souvient plus ; qui au juste l'aima et l'éclaire de loin pour qu'il ne tombe pas ?²

Les enfants aiment particulièrement cette manière de terminer le vers qui trouve un écho dans le suivant. Certes le côté ludique, le jeu sur les sonorités, est un atout majeur qui explique une part de la séduction qu'exerce la rime. Mais en parallèle avec l'écho phonique, G. Jean voit dans la rime un « écho sémantique » dans la mesure où « les mots dont les finales constituent

² R. Char (1947).

les rimes offrent soit des analogies, soit des contrastes de sens, ou créent par leur *choc* un autre élément sémantique. »¹

On retrouve d'ailleurs une idée semblable chez J. Cohen pour qui le principe du parallélisme phono-sémantique établit une corrélation directe entre l'homonymie des termes utilisés et une synonymie induite. Sens et son fusionnent en quelque sorte pour ne former qu'une seule unité sémantique : « ... ce serait commettre une simplification abusive que de traiter la rime simplement du point de vue du son. La rime implique nécessairement une unicité sémantique entre les unités qu'elle lie »².

Les publicistes jouent à loisir sur ce principe d'équivalence. « Décathlon, à fond la forme » fonctionne sur les deux procédés. Sur la rime intérieure, les sons « on » et « a » répétés, ainsi que l'allitération en « f », autre forme de reprise phonique, dont le but ici est de jouer sur une analogie, voire une superposition de l'état de forme physique dont nous rêvons tous, au complexe commercial ; sur le rythme également : *un-deux-trois, un-deux, un-deux*, qui évoque indifféremment – il s'agit de s'adresser au public le plus large possible – la course à pied, le saut avec appel, le jeu de balle ou de ballon..., dans tous les cas de figure quelque chose de dynamique, d'énergique, de vivant.

Le surcroît de pouvoir que donnent à la parole les procédés poétiques est utilisé, en fait, par tous ceux qui veulent convaincre : les publicistes, par exemple. Et les hommes politiques ! Charles Pasqua, interviewé à la sortie du conseil des ministres sur l'attitude de François Mitterrand au cours de la seconde cohabitation (1993), répond en ces termes :

« Je le regarde, il me regarde. Et je sais bien que nous pensons la même chose en même temps : lui voudrait un autre ministre, et moi un autre président.³ »

¹ G. Jean (1989), p. 56.

² *Ibid.*, citant Jakobson, *Essais*, p. 219.

³ Cette formulation a été prise en note à la volée le jour de sa diffusion sur les ondes, tant elle nous a paru savoureuse

Le ton bonhomme et familier qu'il affecte habituellement masque la construction minutieuse de la phrase dont la formulation peut paraître tout à fait courante et quelconque, mais où l'on reconnaîtra cependant sans peine trois procédés de style qui ne peuvent être dus au hasard : une métrique précise (cinq cellules octosyllabiques, dont les trois premières sont composées d'hémistiches parfaitement réguliers) ; une rime (une seule : *temps / président*, mais placée à la chute, ce qui renforce son poids ; d'ailleurs, plus de rimes eût été maladroit, faisant perdre à la phrase son apparence spontanée) ; trois répétitions enfin (*regarde, même, autre*).

Voici une disposition qui rend mieux compte de la « poéticité » de cet énoncé :

- (1) Je le regarde / il me regarde
- (2) et je sais bien / que nous pensons
- (3) la même chose / en même temps
- (4) lui voudrait un / autre ministre
- (5) et moi un au- / tre président.

Cette série de répétitions organise un savant balancement, une symétrie calculée dont la fonction évidente, sinon avouée, est de présenter F. Mitterrand et C. Pasqua comme des adversaires, certes, mais qui se respectent (« nous pensons la même chose »), et surtout se situent à un même niveau. Rythme et rime sont là pour renforcer cette impression et donner du poids au propos, lui conférant, sans qu'il y paraisse, une sorte de lumineuse évidence. Cerise sur le gâteau, la pointe d'accent méridional de l'homme, tout en contribuant à la bonhomie du ton évoquée plus haut, lui permet de respecter le mètre au plus juste en prononçant de façon naturelle les « e » muets de *même chose* et *même temps*.

Du grand art !

et efficace.

L'au-delà des choses

Le rythme et la rime, en plus du rôle mineur d'éléments décoratifs qu'on leur prête volontiers, en plus de leur pouvoir rhétorique, ont une fonction autrement plus intéressante : ils sont les *notes*, si l'on peut dire, grâce auxquelles, par leur hauteur, leur proximité, leur durée, le discours poétique peut être comparé à la musique, et la grammaire à l'œuvre dans le poème, comparée à l'harmonie musicale. Sens et sonorité s'amalgament pour revêtir une sorte d'autonomie nouvelle.

Il semblerait alors que la tonalité très particulière que ces deux procédés donnent au discours, et qui a pour conséquence de capter l'attention, de séduire, de fixer dans la mémoire, de convaincre, de manipuler, s'explique par le fait que grâce à eux, ou à cause d'eux, nous sommes transportés, au sens quasi physique du terme, dans un ailleurs où les repères ordinaires disparaissent pour faire place à un espace de liberté dans lequel est autorisé ce qui ne l'est habituellement pas. Tout se passe comme si s'ouvrait un nouvel espace, où le langage est coloré par l'imaginaire et le jeu, et dans lequel bien des choses deviennent possibles. La rime et le rythme créent les potentialités d'un dire nouveau. Ils constituent comme la matrice d'un autre univers dont ils forcent l'entrée.

Dès lors, forme et fond sont si intimement liés que l'une peut absorber l'autre sans rencontrer de résistance. Ce qu'on n'ose pas penser, ce qu'on n'ose pas dire et encore moins écrire est dévoilé par le jeu des signes. Mais bien plus que de la transgression de la règle, plaisir somme toute assez banal, c'est de la transgression de la réalité même, sorte de plongeon dans un imaginaire coloré de fantasmes, que naît la jubilation.

La poésie n'est pas que liberté ; elle est rencontre fugitive avec l'au-delà des choses.

Toute la question est de savoir si cet espace de liberté, ce pied de nez aux conventions, cette

page blanche offerte à toutes les transgressions langagières ou autres, trouve une place à l'école. Car si c'est bien à la grammaire, en tant que discours sur la forme de l'énoncé, que nous rattachons ces réflexions sur rythme et rime, ce qui pose question, au sein de l'Institution, a plus à voir avec ce que leur utilisation implique au plan de l'ouverture vers d'autres mondes de référence, et notamment celui de l'imaginaire.

Grammaire d'école, que dis-tu ?

Je dis que...¹ « l'apprentissage de la grammaire ne peut être considéré comme une fin en soi », qu'il doit exister une liaison étroite entre « l'observation du système de la langue et les activités de production et de compréhension des textes ». C'est ainsi qu'il convient de distinguer « deux grands ensembles de phénomènes qui doivent particulièrement retenir l'attention des maîtres : les faits de langue qui entrent en jeu dans la cohérence et la cohésion du texte (par exemple les anaphores, les connecteurs, les marques d'énonciation, les indices temporels...) et les faits de langue qui donnent à la phrase sa grammaticalité (par exemple les phénomènes d'accord, la construction des compléments...) ».

Les deux grands domaines de la grammaire, grammaire de phrase et grammaire de texte, que nous avons désignés comme étant plus ou moins touchés par la révolution du langage poétique, sont ainsi l'objet d'une étude spécifique à l'école élémentaire. Le but est bien entendu d'acquérir une meilleure maîtrise de la langue, « langue simple et juste »², préalable à tout apprentissage, formatrice « d'une pensée claire », et dont l'étude qui en « fait découvrir les usages, les règles et les principes de fonctionnement », est « le premier accès à la connaissance scientifique »³.

¹ Les citations qui suivent sont extraites du fascicule *La maîtrise de la langue à l'école* (1992), pp. 47 et 74.

² *Les cycles à l'école élémentaire* (1991), p. 96.

³ *Id.*

On admet volontiers qu'à l'école élémentaire la langue se construit progressivement au rythme des capacités cognitives et métalinguistiques de l'enfant, dans la simplicité et la clarté, et que l'agencement des mots, la syntaxe, ait un lien étroit avec la construction de la pensée.

Cette conception, qui prévaut encore aujourd'hui, est-elle héritière de la pensée de Condillac, pour qui raison humaine et langage étaient en étroite corrélation, à ce point même que la grammaire, disait-il, en amont, en aval et au centre du raisonnement, si intimement liée dans ses composantes à ce qui caractérise la pensée de l'homme, concourait, avec les mathématiques, « à découvrir la vérité et à la transmettre aux autres » ?¹ La thèse générale développée par Condillac et les intellectuels de Port-Royal part du principe que les mots sont les signes des idées, qu'on peut expliquer l'organisation du langage par celle de la pensée, notamment abstraite et réflexive, que l'on décompose en éléments, et que, par conséquent, on peut travailler sur la pensée en travaillant sur les mots.

Il faut noter que cette thèse est à resituer dans le courant prérévolutionnaire, et qu'elle avait de ce fait pour objectif de développer aussi, par la réflexion, l'esprit critique, la prise de conscience qui devait par la suite conduire aux grands bouleversements sociaux. La grammaire, en tant que métalangage, pouvait alors être conçue comme un moyen de prendre ses distances par rapport à la langue dans un premier temps, par rapport à toute autre forme d'arbitraire ensuite. L'appel à la raison est appelé à l'esprit critique, celui de la Révolution. Ce n'est qu'au XIXe siècle, alors que se construit le savoir scolaire, lui-même suturé à l'esprit d'obéissance, que la grammaire se sclérose et devient mécaniste, stérilisante pour l'enfant et tournant à vide.²

¹ Lacroix (an XIV), cité par Delesalle S. et J.-C. Chevalier (1986), p. 116.

² Voir à ce sujet A. Chervel (1981).

La théorie de Condillac aurait-elle encore des implications pédagogiques dans l'école du vingtième siècle ? Quoi qu'il en soit, le lien que les instructions officielles semblent établir entre l'étude du langage et l'esprit logique ou scientifique, lien que ces messieurs de Port-Royal s'étaient fait fort de démontrer (« si formalisation stable il y a, elle est renvoyée du côté des formalisations de type algébrique »³), non seulement apparaît comme étant chose acquise, mais surtout comme le signe manifeste que, même pour ce qui renvoie au versant littéraire de l'enseignement, c'est encore l'esprit scientifique qui prédomine. C'était la thèse de B. Duborgel⁴, c'est bien celle à laquelle on est confronté ici.

Alors, pour en revenir à la poésie, dont les règles sont non apparentes et en tout cas fort éloignées de celles, logiques et rationnelles, qui sont à l'œuvre à l'école en général, et dans la grammaire en particulier, on comprendra que, pour des raisons conscientes ou non, elle soit mal accueillie par l'institution.

À cela s'ajoute l'idée qu'il y a quelque chose de sacrilège à vouloir toucher aux assises de cette forme reconnue du pouvoir⁵ qu'est le langage. Peut-on donner aux enfants, à eux qui n'en ont aucun, le pouvoir, comme le fait la poésie, de remettre en question un des signes les plus évidents de l'autorité installée ? Car les enjeux de la grammaire à l'école sont des enjeux

³ *Ibid.* p. 118.

⁴ Duborgel B. (1983).

⁵ « On ne devrait jamais oublier que la langue, en raison de l'infinie capacité générative, mais aussi *originnaire*, au sens de Kant, que lui confère son pouvoir de produire à l'existence en produisant la représentation collectivement reconnue, et ainsi réalisée, de l'existence, est sans doute le support par excellence du rêve de pouvoir absolu » (P. Bourdieu, 1982, p. 21). Aristote n'aurait certes pas réfuté cette idée, lui qui pensait déjà que « la technique fondée sur la connaissance des causes qui engendrent les effets de la persuasion donne un pouvoir redoutable à celui qui la maîtrise parfaitement ; le pouvoir de disposer des mots sans les choses ; et de disposer des hommes en disposant des mots » (cité par P. Ricœur, *La métaphore vive*, *op. cit.*, p. 15).

politiques et sociaux voilés. Delesalle et Chevalier¹ affirment que la IIIe République, par l'importance attribuée à la grammaire dans son école laïque et obligatoire, refuse « de laisser au peuple, en tant que masse mêlée, à la fois inculte et à demi-instruite, le soin de régler l'évolution de sa langue »². Sur une période plus récente, J.-P. Bronckart³ montre qu'à travers l'enseignement grammatical, la société n'a jamais cessé de viser des objectifs de reproduction sociale (conserver le lien avec les modes de pensée traditionnelle à l'égard de la langue, garder le contact avec des textes anciens ayant le statut de modèles, ériger un système orthographique désuet en modèle de système intelligent). Aujourd'hui, la grammaire poursuit toute une série d'objectifs souvent incompatibles entre eux, ce qui favorise l'arbitraire dont la société a besoin pour reproduire et sélectionner.

Le poète qui pulvérise le langage et en fait éclater les référents n'ignore pas plus que le politique avec quel monstre sacré il joue: « J'ai longtemps cherché les mots les plus simples, les plus usés, même les plus plats. Mais ce n'est pas encore cela. C'est leur assemblage qui compte. Quiconque saurait le secret usage des mots de tous les jours aurait un pouvoir illimité, et ferait peur.⁴ »

Que ce soit au niveau sémantique (relations que le mot entretient avec le réel, que les signifiés entretiennent entre eux), ou syntaxique (rapports que les signifiants établissent entre eux), il semble y avoir incompatibilité entre l'écriture poétique, hors des normes convenues, et les exigences de l'école, exigences reconnues de simplicité, de clarté, de rigueur et donc de régularités repérables d'une part, exigences moins avouées d'autre part, de sélection et de reproduction.

La poésie, fondamentalement, s'oppose à l'école. La poésie est liberté ; l'école, dans son souci d'éduquer, de former, d'enseigner, est contrainte.

Certes la proposition ainsi formulée peut choquer par son caractère radical. Pourtant, si malgré la représentation qu'on peut en avoir, la place que l'une réserve à l'autre se limite dans la réalité à la portion congrue, c'est peut-être parce que par fonction, par essence, mais surtout dans le rapport très particulier que l'une et l'autre entretiennent avec la langue, elles sont antagonistes.

C'est une opposition qu'il s'agit, bien entendu, de dépasser. L'école aurait en effet tout à gagner à favoriser une attitude dialogique entre poésie et langue « scolaire ». Car si l'on considère que tout apprentissage s'effectue dans un double mouvement d'implication et de distanciation, que ce mouvement est fondateur de toute culture et de toute connaissance⁵, on peut envisager la présence de la poésie à l'école comme une illustration exemplaire de ce double mouvement : la poésie accueille à la fois l'enfant dans sa totalité, au plan affectif, cérébral, sensoriel, et par le jeu brouillé de la relation logique du signifiant au signifié ainsi que par les autres procédés poétiques en opposition formelle avec les savoir « établis », elle implique la distanciation à la langue, vecteur même de la culture.

Cette attitude dialogique entre poésie et langue « scolaire » positionne la langue poétique non plus comme un obstacle à l'acquisition de l'autre, mais comme un langage à la fois particulier, y compris dans sa propension à troubler les objectifs premiers de maîtrise d'une langue simple et claire, et complémentaire du langage institué à l'école, précisément en raison de cette même propension subversive qui offre la possibilité, hautement formatrice, de gérer des contradictions.

¹ Delesalle et Chevalier, *op. cit.*

² *Ibid.*, p. 27.

³ J.-P. Bronckart (1987).

⁴ J. Tardieu, cité par J. Held (1995).

⁵ Ph. Meirieu *in* J. Pain (1982).

BIBLIOGRAPHIE

Apollinaire G. (éd. 1991), *Alcools et Calligrammes*, texte présenté par C. Debon, Paris, Imprimerie nationale.

Baudelaire C. (éd. 1940), *Les fleurs du mal*, Gallimard.

Boncourt M. (2001), *La poésie à l'école élémentaire. L'indispensable superflu*, thèse de doctorat, sous la dir. de J. Houssaye, Université de Rouen.

Bourdieu P. (1982), *Ce que parler veut dire*, Fayard.

Brel J. (1998), *L'œuvre intégrale*, Robert Laffont.

Bronckart J.-P. (1987), Préface à *Le savoir grammatical des élèves* de H. Kilcher-Hagedan *et al.*, Berne, Peter Lang.

Carroll L. (1979), *De l'autre côté du miroir et ce qu'Alice y trouva*, Paris, Aubier-Montaigne.

Char R. (1947), *La fontaine narrative*, Paris, Gallimard.

Char R. (1958), *Sur la poésie*, Paris, GLM, XXVII.

Charpentreau J. (1970), *Enfance et poésie*, Les éd. ouvrières.

Chervel A. (1981), *Histoire de la grammaire scolaire : ...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*, Paris, Payot.

Claudel P. (1928), *Positions et propositions sur le vers français*, Paris, NRF, Gallimard.

Cohen J. (1966), *Structure du langage poétique*, Paris, Flammarion.

Cosem M., « La grande misère de la poésie à l'école », in *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 99.

Cosem M. (1980), *Robert Desnos, un poète*, Gallimard.

Delesalle S. et Chevalier J.-C. (1986), *La linguistique, la grammaire et l'école, 1750-1914*, Armand Colin.

Duborgel B. (1983), *Imaginaire et Pédagogie, de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*, Le sourire qui mord.

Emmanuel P. (1974), Avant-propos de *Poésie et enseignement*, *Les amis de Sèvres*, n° 74.

Ferran F. (1974), « La récitation, ce fossile vivant », in *Poésie et enseignement*, *Les amis de Sèvres*, n° 74.

Gourévitch J.-P. (1966), *La poésie en France*, Les éd. ouvrières.

Held J. (1995), « Parterre Verbal », *L'enfant et la poésie*, n° 13b/14, Revue trimestrielle de poésie, ss. la direction de J.-M. Bongiraud, avril.

Hugo V. (éd. 1982), *Les contemplations*, Paris, Gallimard.

Jean G. (1978), « La poésie entre les murs », revue *Pratiques*.

Jean G. (1989), *À l'école de la poésie*, Paris, Retz.

La Fontaine J. de (éd. 1929), *Fables*, Paris, Classiques Hachette.

Mallarmé É. (1965), *Mallarmé et le symbolisme*, Nouveaux Classiques Larousse.

Martin M.-C. et S. (1997), *Les poésies, l'école*, PUF.

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (1991), *Les cycles à l'école élémentaire*, Direction des Écoles, CNDP, Hachette Écoles.

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture (1992), *La maîtrise de la langue à l'école*, Savoir Lire, CNDP.

Mounin G. (éd. 1989), *Avez-vous lu Char ?*, Paris, Gallimard.

Pain J. (1982), *Pédagogie institutionnelle et formation*, Vautréal, Micropolis.

Prévert J. (éd. 1983), *Œuvres. Paroles*, Paris, éd. A. Sauret.

Queneau R. (éd. 1969), *Chêne et chien suivi de petite cosmogonie portative*, NRF Poésie, Gallimard.

Ricoeur P. (1975), *La métaphore vive*, Paris, Seuil.

Riegel M., Pellat J.-C. et Rioul R. (1994), *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF.

Rimbaud R. (éd. 1960), *Poèmes*, Le livre de poche classique, Paris, Gallimard.

Roy C. (éd. 1993), *Poésies*, Gallimard et Folio.

Seguin J.-P. (1993), *L'invention de la phrase au XVIIIe siècle* (Contribution à l'histoire du sentiment linguistique français), Paris, éd. Peters.

Tessier G. (1988), « La créativité verbale chez l'enfant, approche systémique de la poésie à l'école maternelle et élémentaire », *RFP*, n° 84.

Todorov T. (1965), *Théorie de la littérature*, textes des formalistes russes réunis, présentés et traduits par T. Todorov, préface de R. Jakobson, Paris, Seuil.