

# La poésie dans les instructions officielles : un discours ambigu

C'est à une enfance enfouie dans un passé plus ou moins lointain, à une école primaire dont le souvenir oscille entre des sensations parfois extrêmes et contraires, que l'adulte d'aujourd'hui associe souvent la poésie.

Dans la mémoire collective, celle qui banalise les singularités, neutralise l'expérience individuelle et originale pour ne retenir que le récurrent, poésie et école se questionnent mutuellement. Évoquer l'école ne renvoie pas nécessairement à la poésie, bien que cette dernière apparaisse tôt ou tard dans le florilège des émotions resurgies, mais penser à la poésie fait apparaître comme par automatisme des images, des sentiments, des souvenirs d'école primaire.

Mais malgré cette association qui tendrait à accréditer l'idée que la poésie trouve dans l'école un ultime refuge, l'une et l'autre ne font pas bon ménage. Diverses études menées sur le sujet tendent à montrer que la poésie ne jouit pas, à l'intérieur de l'institution scolaire, d'une situation aussi valorisante qu'il semblerait<sup>1</sup>. Les

---

<sup>1</sup> Voir à ce sujet : M. Cosem, « La grande misère de la poésie à l'école », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 99 ; J. Charpentreau (1970), *Enfance et poésie*, Les éd. ouvrières ; B. Duborgel (1983), *Imaginaire et Pédagogie, de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*, Le sourire qui mord ; F. Ferran (1974), « La récitation, ce fossile vivant », in *Poésie et enseignement, Les amis de Sèvres*,

raisons en sont multiples, toutes plus ou moins rattachées au décalage existant entre les attentes implicites de l'école, les pressions qu'elle subit dans une logique d'efficacité maximale, et l'apparente gratuité de la poésie. « Discipline » ou « matière » aux enjeux contradictoires – car elle reste encore le fleuron des belles-lettres et du bien-parler –, la poésie est soumise à un traitement très ambigu à l'intérieur même des textes qui en prescrivent « l'enseignement ».

Voyons comment.

## Les textes fondateurs : la culture est morale

Les premiers textes qui font référence en matière d'enseignement de la poésie datent de 1923. Ils seront suivis par ceux de 1938 qui en confirment l'esprit. L'objectif clairement annoncé de « la récitation » est l'apprentissage

---

n° 74 ; J.-P. Gourévitch (1966), *La poésie en France*, Les éd. ouvrières ; G. Jean (1978), « La poésie entre les murs », revue *Pratiques* ; M.-C. et S. Martin (1997), *Les poésies, l'école*, PUF ; G. Tessier (1988), « La créativité verbale chez l'enfant, approche systémique de la poésie à l'école maternelle et élémentaire », *RFP*, n° 84 ; M. Boncourt (2001), *La poésie à l'école élémentaire. L'indispensable superflu*, thèse de doctorat, sous la dir. de J. Houssaye, Université de Rouen, 2001.

« agréable » du bon usage « des mots et des tours de notre langue »<sup>1</sup>, à quoi s'ajoute celui « d'une prononciation distincte et d'une diction correcte ». Il est recommandé de ne choisir que « des morceaux d'une indiscutable valeur », valeur littéraire s'entend, mais à quoi est associée comme par mimétisme la morale de l'époque centrée sur la famille, la nature, le travail et la patrie, avec un accent tout particulier sur ce dernier thème. « Nos instituteurs [...] sentent bien que donner l'enseignement du français, ce n'est pas seulement travailler au maintien et à l'expansion d'une belle langue et d'une belle littérature, c'est fortifier l'unité nationale » puisque, comme il est précisé, le Beau révèle le Bien : « Il y a bien rarement une grande émotion de beauté sans qu'il y ait aussi perception d'une haute qualité morale.<sup>2</sup> »

La poésie, comme le français dans lequel elle s'inscrit et, de façon plus générale, tout ce qui se fait dans cette école élémentaire, se doit d'être « utilitaire et éducative ».

Les instructions de 1938 confirment la poésie dans ce rôle éducatif (au sens d'une acculturation autoritaire aux valeurs de l'époque). Le passage qui y réfère est à cet égard tout à fait significatif. La récitation est perçue (par le lecteur d'aujourd'hui conscient du pouvoir de la publicité, entre autres) comme un véritable outil pour assujettir les élèves à une forme de pensée bien cadrée qui consisterait surtout à répéter à l'envi la parole autorisée. Il faut leur apprendre « à saisir par l'oreille et à reproduire par la parole »... Les quatre-cinquièmes de ce texte consacré à la récitation et qui compte environ deux pages<sup>3</sup> ont pour objet l'étude de la forme et notamment du rythme du poème. Ce rythme, préoccupation première,

---

<sup>1</sup> A. Guillot (1975), *Horaires, programmes, examens. Instructions officielles*, chapitre I.O. de 1923, Paris, Sudel, 57<sup>e</sup> éd., pp. 108 et suivantes.

<sup>2</sup> L. Leterrier (1956), *Programmes, Instructions, Répartitions mensuelles et hebdomadaires*, chapitre 1923, Paris, Hachette, p. 31.

<sup>3</sup> A. Guillot, *op.cit.*

est présenté par les textes comme l'adjuvant essentiel d'une bonne mémorisation. Le travail et la réflexion du maître doivent se concentrer sur ce point, au détriment du sens perçu comme secondaire. Si les enfants peuvent sentir le rythme et l'harmonie des vers qu'ils entendent et qu'ils lisent ou récitent, un commentaire verbal ou littéraire est superflu.<sup>4</sup> »

À l'entrée dans les textes par le canal de la réflexion, on préférera donc celle qui vaut aussi pour les autres disciplines, « intuitive et pratique », basée sur « la force de l'évidence », sur « le premier regard », sorte de perception première des choses, ou encore sur « l'enthousiasme », vertu fort à l'honneur dans cette école primaire où « les élèves n'ont pas de temps à perdre en discussions oiseuses, en théories savantes, en curiosités scolastiques... »<sup>5</sup> (IO 1923). Sont exclus toute formation à l'esprit critique, toute distanciation par rapport à la langue qui en assurerait une réelle maîtrise, tout désir de recherche, d'approfondissement, de réflexion qu'un enthousiasme vrai pourrait susciter, toute démarche visant à une appropriation personnelle des textes.

## L'école de Jules Ferry

Modèle langagier, fleuron des belles-lettres et de la culture, la poésie est aussi, à l'instar de toute discipline enseignée à l'école, destinée à forger une certaine façon de penser le monde et à inculquer la morale de l'époque.

En novembre 1883, la lettre de Jules Ferry aux instituteurs, qui s'appuie sur la loi du 28 mars de la même année, place « au premier rang l'enseignement moral et civique ». Il s'agit, « à l'âge où l'esprit s'éveille, où le cœur s'ouvre, où la mémoire s'enrichit [...], de profiter de cette docilité, de cette confiance, pour leur transmettre, avec les connaissances scolaires proprement dites, les principes mêmes de la

---

<sup>4</sup> L. Leterrier, *op.cit.*, p. 92.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 94.

morale que nous avons reçue de nos pères et mères...<sup>1</sup> »

Cette morale, celle qui trouve sa substance dans la famille, dans un paternalisme alors de bon aloi (« ce n'est pas le livre qui parle, ce n'est même plus le fonctionnaire ; c'est pour ainsi dire le père de famille dans toute la sincérité de sa conviction et de son sentiment »), faite d'honnêteté, de cœur, de bon sens, de respect de la loi, de dévouement, de droiture, d'obéissance, de soumission au devoir et de goût pour le travail, prépare, par « un enseignement pratique des bonnes règles et des bons sentiments », « une génération de bons citoyens ». L'éducation donnée à l'école « n'a pas pour but de faire savoir, mais de faire valoir : elle émeut plus qu'elle ne démontre; devant agir sur l'être sensible, elle procède plus du cœur que du raisonnement...<sup>2</sup> »

La lettre de Jules Ferry s'inscrit dans un ensemble de textes dont le but officiel est, à travers la laïcisation et la démocratisation de l'enseignement, d'asseoir les valeurs de la République : Liberté, Égalité, Fraternité. Objectif louable, s'il en est, dans une société soumise jusque-là à la toute-puissance de l'aristocratie, de l'église puis de la bourgeoisie. Cependant, la mise en place de ces nouvelles valeurs et leur renforcement par l'école n'ont pas pour objectif de renverser l'ordre établi depuis la nuit des temps car, « en définitive, pour l'essentiel, le peuple [doit] rester à sa place »<sup>3</sup>.

C'est pourquoi deux écoles continuent de fonctionner en parallèle : une école publique, gratuite et obligatoire, pour les enfants du peuple qu'elle emmène jusqu'au certificat d'études, et une école secondaire, payante, qui forme, via le lycée, les futurs cadres dont le pays a besoin. Le traitement de la langue y diffère sensiblement. Il s'agit, dans l'école publique, de lutter contre une sorte d'irrationalité, en substituant « l'adhésion raisonnée et

volontaire à la loi naturelle des choses » à la « résignation sombre à des nécessités incomprises » qui caractérise le peuple<sup>4</sup>, par l'apprentissage d'une langue simple et fonctionnelle dont les subtilités, les lectures à plusieurs niveaux, seront réservées aux élèves du secondaire : « Dans la nouvelle culture républicaine en français, deux écritures, deux universalismes, coexistent sous la même lettre. »<sup>5</sup> Objet d'apprentissages instrumentaux ou d'apprentissages savants, la langue sert des dessins sinon opposés, en tout cas marqués par le désir de conserver, voire de creuser un écart entre les classes sociales.

Comment la poésie peut-elle contribuer à maintenir la *distinction* tout en acculturant les enfants du peuple aux valeurs de la république ?

Par une pédagogie différente selon l'institution et en exerçant un contrôle dans le choix des auteurs et des textes.<sup>6</sup> À titre d'exemple, voici le corpus des « récitations » pour la classe de fin d'études, proposées – et non imposées, il est vrai – en 1938 comme « morceaux d'une indiscutable valeur »<sup>7</sup>.

Comme pour chacun des autres niveaux, vingt-cinq poèmes sont soumis au choix des maîtres, regroupant dix-neuf auteurs « confirmés » : Hugo, Maupassant, Rostand, La Fontaine, Fort, Hérédia... Outre huit poèmes sur le thème de la nature et une demi-douzaine d'autres portant sur des sujets divers dont trois fables sur l'injustice des grands (Le Front Populaire imprime aussi sa marque !), c'est surtout la patrie, le pays à aimer, à revoir, à défendre qui est chanté. Du « Je vous salue ma France aux yeux de tourterelle... » de Louis Aragon à « Je crie vers ma patrie » de G. Duhamel, en passant par l'Acte II, scène 3 de l'Horace de Corneille : « Mourir pour son pays est un si digne sort / Qu'on briguerait en foule une si belle mort »,

<sup>4</sup> C. Lelièvre (1990), p. 99.

<sup>5</sup> R. Balibar (1985), p. 329.

<sup>6</sup> Voir à ce sujet P. Boutan (1996).

<sup>7</sup> L. Leterrier, *op. cit.*, pp. 287 à 290.

<sup>1</sup> A. Guillot, *op. cit.*, pp. 84 à 90.

<sup>2</sup> F. Buisson cité par C. Nique et C. Lelièvre (1993), p. 76.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 41.

on ne compte pas moins de dix textes qui exaltent le sentiment patriotique.

Dans cette perspective, la poésie, par le rythme, la scansion, la répétition, vise à inculquer, en les magnifiant, le patriotisme et le goût du travail aux enfants du peuple et, à l'inverse, espère-t-on, par l'analyse et l'étude des subtilités langagières auxquelles elle recourt, elle contribue à la maîtrise par les futurs cadres d'un formidable pouvoir qu'on qualifiera plus tard de manipulateur.

Mais que ce soit pour les enfants des pauvres ou pour ceux que Bourdieu appellera les « héritiers », la poésie à l'école est cantonnée dans une série de rôles à la logique convergente, celle qui vise à faire passer pour Vérité ce qui se dit « d'en haut » : ce « haut » étant confondu avec le Beau, c'est-à-dire avec ce que F. Sublet appelle « la poésie révélation », confondu avec le poète sacralisé, ou son représentant occasionnel le maître d'école (« poésie imitation »), confondu avec des textes donnés en lieu et place de ceux qu'on pourrait construire (« poésie déjà faite »), confondu enfin avec la Culture, ce « trésor d'idées et de sentiments », cette réserve inépuisable de modèles utiles à la vie future<sup>1</sup>.

## L'après-guerre : un silence en forme de rejet

De poésie dans les textes de 1945, point de trace et pour cause : ne seront mentionnés, dans ces nouvelles instructions concernant l'école élémentaire, que l'histoire, la géographie, le calcul et la leçon de choses. À travers l'étude de ces disciplines, on demande aux élèves d'acquérir des connaissances, certes, mais « plus encore, de bonnes habitudes

---

<sup>1</sup> Cette série de rôles dévolus à la poésie coïncide d'ailleurs avec ceux de la littérature en général. Mais, dans les représentations en tout cas, la poésie est véritablement la quintessence de la littérature, ou une manifestation de la littérature poussée à l'extrême.

intellectuelles », c'est-à-dire de se protéger « contre le verbalisme qui est un fléau »<sup>2</sup>.

À l'opposé de ce verbalisme doit s'installer un rationalisme concret, basé sur l'observation des faits « tombant sous le sens » : « Ainsi, les exercices qui pourraient contribuer fortement à la formation intellectuelle des enfants sont sans valeur et même nuisibles.<sup>3</sup> »

Le but défini par ces instructions, outre le désir de « rendre à notre enseignement primaire sa simplicité et son efficacité premières en ce qui concerne l'acquisition des mécanismes fondamentaux », est de « donner à la jeunesse française le grand bain de réalisme dont elle a besoin »<sup>4</sup>.

À quoi s'oppose ce « réalisme » auquel aspireraient les jeunes de l'après-guerre ? Les années que l'on vient de vivre n'ont rien de « poétique » ! Ou bien cherche-t-on à rejeter ces années dans une espèce d'irréalité cauchemardesque ? Pense-t-on que le manque de réalisme et le verbalisme seraient à l'origine de la défaite de 1940 ? N'envisage-t-on pas alors un retour au réalisme comme nécessaire pour reconstruire la France ? Ou n'est-ce pas plutôt pour contrecarrer, par crainte de ne pouvoir y faire face, un violent désir de *vivre* que les circonstances ont exacerbé et que l'insouciance des jeunes, jusqu'alors bridée, n'a fait qu'amplifier (cf. Sartre et le mouvement existentialiste) ?

D'ailleurs, ces instructions, dont l'autoritarisme dénote un idéal militaire encore bien prégnant, semblent vouloir développer l'esprit d'obéissance plutôt que la réflexion ou l'initiative visant à l'autonomie.

Toujours est-il que, dans cette optique éducative où le support du livre, la discussion, la confrontation passent pour « nuisibles », on comprend qu'une redéfinition de

---

<sup>2</sup> A. Guillot, *op. cit.*, p. 220.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 221.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 220.

l'enseignement du français, matière à « verbalisme » par excellence, ait été évitée.

On peut se demander, de plus, si la réticence des penseurs de l'éducation à réinterroger l'enseignement du français ne traduit pas le souci d'écarter de la scène scolaire, en l'ignorant, la nouvelle génération de poètes qu'on nomme, depuis plus de vingt ans déjà, les surréalistes, et dont le mouvement est déjà suffisamment ancien pour qu'on puisse en trouver trace dans les manuels scolaires.

Si l'on y regarde de plus près, les surréalistes, dans leur désir d'opposer à une conception traditionnelle de la science encore très marquée par le scientisme du début du siècle, une vision plus élargie faisant place davantage à l'imagination et à la pluralité des perceptions, ne peuvent qu'irriter, voire inquiéter les responsables d'une institution déjà bien installée dans le conservatisme pédagogique, lui-même souvent miroir du conservatisme politique.

On a alors tout à redouter de ce mouvement et de ses héritiers qui vivent la poésie à l'extrême de ce qui la constitue, qui luttent de manière préméditée contre « les formes irrecevables de la réalité plate et bourgeoise » qui oppose « le merveilleux à la soumission quasi totale au réel inadmissible » et tentent « d'ajouter à la sèche et désespérante connaissance rationnelle de l'univers, une connaissance poétique qui puisse échapper à l'autre.<sup>1</sup> » S'ajoute à cela le rejet violent des valeurs sur lesquelles l'école de Jules Ferry s'est construite et s'appuie toujours tout en les confirmant : la famille et la patrie<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> G. Mounin (1947), p. 89.

<sup>2</sup> Le mouvement surréaliste qui se voulait alors international s'est constitué en 1917, entre autres par réaction directe contre la boucherie de 14/18. La poésie surréaliste, très nettement inspirée par le cubisme qui tente de faire éclater une vision en trois dimensions, par la subjectivité romantique (et ironique) du dadaïsme, par la peinture métaphysique et par les apports révolutionnaires de la psychanalyse naissante, se veut parole nouvelle, capable d'une relation autre avec l'objet, non plus en

Logique contre imagination, foi dans le réel contre éclatement des apparences, autorité contre liberté, bourgeoisie contre peuple, conservatisme contre révolution, patriotisme contre internationalisme, l'institution scolaire n'a décidément rien à gagner dans cette fréquentation, jusqu'à ce que, récupération oblige...

## De la récitation à la poésie, esprit de mai

...les surréalistes entrent dans le Panthéon, à partir de 1972, date mémorable où la récitation, enfin, fait place à la poésie.

Cette date semble sonner le glas des conceptions passées : fini la poésie ornementale et esthétisante, dépassé le modèle du bien parler et du bien dire, enterrée la référence à un trésor culturel passé, répertorié et classé, réservé exclusivement à la consommation. Toutes ces fonctions qu'on lui assignait jusqu'alors sont désormais considérées comme « nulles pour l'enfant »<sup>3</sup> car, précise-t-on, « une

---

fonction de son utilité, mais détourné de son usage pour être regardé en lui-même, dans sa mystérieuse puissance de suggestion, s'inscrivant ainsi dans l'écriture rimbaldienne animée par le désir de « changer la vie ». Par la pratique de l'automatisme psychique et via cet outil privilégié qu'est la métaphore, les poètes surréalistes tentent d'explorer le champ de « l'arbitraire immédiat » et de le nier en tant que tel. Apparaît alors le concept de « hasard objectif, autrement dit de cette sorte de hasard à travers quoi se manifeste comme très mystérieusement pour l'homme une nécessité qui lui échappe bien qu'il l'éprouve vitalemment comme nécessité » (A. Breton, 1932, p. 146). Les surréalistes prônent ainsi l'avènement d'un homme intégral dont l'imagination, en prise directe avec l'inconscient, sera sans frein dans un monde lui-même libre. En se présentant comme le mouvement révolutionnaire dont le dessein est de forger cet homme nouveau, le surréalisme débouche sur un nouvel humanisme.

<sup>3</sup> Circulaire n° 72-447, C.N.D.P. du 4 décembre 1972, *Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire*.

récitation apprise par cœur ou par simple docilité ne donne pas de contact avec la poésie... », et nos prescripteurs d'ajouter : « elle l'en détourne » ! Le même sort est réservé à « la versification moralisante » renvoyée à un passé révolu.

Les enseignants sont alors invités à accorder une attention toute particulière à la poésie. Tout d'abord en ne se limitant plus, dans le corpus des poèmes à étudier, à ceux du manuel scolaire, mais en ouvrant « à l'enfance un vaste champ poétique dont on l'a longtemps écartée » : par exemple Apollinaire, Éluard et Supervielle. Leur présence se justifie par le fait que l'enfant va volontiers « à des rythmes et des assonances non traditionnelles et aux images les plus imprévues ». Sont bannis de la démarche « la paraphrase, la glose ou le commentaire propres à détruire l'attrait poétique ». C'est pourquoi, contrairement à ce qui était préconisé en 1938, les textes qui dépassent le degré de maturité affective et intellectuelle des élèves sont à proscrire. Quoi qu'il en soit, la pire erreur pédagogique, dit-on, « fréquente pourtant dans les recueils scolaires, serait de dire aux enfants ce qu'il faut qu'ils admirent, à quel moment ils doivent être émus. »

À cette révolution dans les textes devrait répondre un bouleversement des pratiques jusqu'alors résolument tournées vers un passé lointain, puisque aussi bien les instructions qui font toujours référence en la matière sont celles de 1938 !

À quoi attribuer ce revirement ?

On n'oubliera pas que l'époque se situe dans la mouvance de mai 68 qui voit l'explosion des valeurs passées, parfois pour les mieux asseoir, il est vrai. Pour autant, la vision qu'on avait alors de l'enseignement de la poésie n'échappe pas à la remise en cause généralisée. Surtout que, on s'en souvient, l'esprit de 68 était largement inspiré de poésie car « l'heure était propice aux poètes : insurrections, libération, appel à la création pour métamorphoser

et magnifier le réel. Les murs du Quartier Latin, dès l'aube de la révolte, parlaient un langage surréaliste », rappelle J. Piatier dans un article à visée anthologique sur les poèmes écrits au cours des événements, et dans lesquels elle voit comme le reflet d' « une âme collective d'un monde en tourments, qui réalise le vœu de Lautréamont : *La poésie doit être faite par tous, non par un.*<sup>1</sup> »

## Mai encore...

De façon plus précise, c'est par les travaux de rénovateurs largement inspirés par la linguistique (il suffit de voir le nombre d'articles ou d'introductions à des manuels parus dans les années 70 qui citent Roman Jakobson pour s'en convaincre), par les études renouvelées en poétique et par la popularité de nouveaux courants littéraires (le Nouveau Roman, l'OULIPO, etc.), comme le rappellent M.-C. et S. Martin<sup>2</sup>, que l'enseignement du français élaborera sa réforme.

Cette réforme introduit notamment à l'école le tout nouveau concept de créativité qui va connaître une grande popularité pendant un peu plus d'une décennie<sup>3</sup>. On suggère, par exemple, de faire appel au pouvoir des mots du quotidien pour les emmener, par la technique des associations verbales, à travers laquelle on aura noté une seconde référence aux surréalistes, à satisfaire « l'ambition de mettre en jeu les facultés créatrices de l'enfant. »

Tout en reconnaissant qu'ils en sont encore à « une réflexion naissante »<sup>4</sup> en la matière, les auteurs des IO sollicitent de la part des enseignants une attitude positive et encourageante. Conjointement apparaissent des notions jusqu'alors ignorées des IO comme le bonheur : « Dans un enseignement heureux, la poésie est

<sup>1</sup> J. Piatier (1988).

<sup>2</sup> M.-C. et S. Martin (1997).

<sup>3</sup> C. Brasseur (1995), pp. 87 à 109.

<sup>4</sup> Circulaire n° 72-447, *op. cit.*

présente », le plaisir, « l'éclat, la chaleur et la joie »<sup>1</sup>, la sensibilité et l'émotion personnelles, et par conséquent la subjectivité et le droit d'aimer ou non, de s'émouvoir ou de rester indifférent.

À travers cette approche nouvelle de la poésie, c'est à un autre élève qu'on a affaire, un élève dans lequel on reconnaîtra enfin l'enfant et non plus, comme dans celle de 1938, un adulte imparfait. « Les résonances intimes qui font qu'un poème plaît à l'enfant échappent au maître ; il se gardera de s'immiscer dans des motivations si profondes. » La liberté individuelle d'apprendre certains poèmes ou de constituer des anthologies personnelles dans un cahier « librement illustré » est laissée aux enfants. Dans ce passage d'un système autoritaire à un autre plus à même de prendre en compte la singularité et la diversité de l'enfance, on aura bien entendu repéré l'influence des pédagogues comme Montessori, Claparède, Decroly, Cousinet, Korczak, Freinet..., tous défenseurs des pédagogies « actives ».

## **En progrès, mais peut encore mieux faire**

La poésie a-t-elle enfin trouvé au sein de l'institution la place qu'elle mérite ?

Assurément non, affirme F. Sublet<sup>2</sup>. Pour elle, la « poésie bonheur », la « poésie sentiment » de ces nouvelles instructions renvoient au « premier regard », à « l'évidence » et à « l'enthousiasme » des IO de 1923 et de 1938. Elles mettent une fois de plus l'accent davantage sur la fonction expressive du langage que sur le message lui-même, à travers un vocabulaire qui dénote une vision de la poésie définie par ses rapports de quasi-exclusivité avec le « beau ».

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> F. Sublet, *op. cit.*, pp. 80 à 83.

Autres limites pointées par F. Sublet : c'est toujours le maître qui choisit les poèmes dans un corpus qui s'est certes ouvert aux auteurs du vingtième siècle, mais qui se cantonne aux « nouveaux classiques », c'est-à-dire à ceux qui sont antérieurs aux années cinquante.

Un quart de siècle plus tard, animés par le même regard critique vis-à-vis d'une instruction aux apparences si novatrices, M.-C. et S. Martin<sup>3</sup> observent quant à eux que l'étude des poètes « modernes » se limite à une recherche d'archétypes au détriment de ce qui en fait l'intérêt majeur : le lien entre le fond et la forme, le langage et l'histoire. Et, bien que plus éclectique, le corpus reste très centré sur les thèmes récurrents : saisons, nature, enfance, jeux... La présentation en est toujours la même : textes courts, extraits, et mise en page identique de tous les poèmes.

Avec le recul du temps, la faillite des pratiques observées – maintien de la récitation et productions plutôt infantilisantes – s'expliquerait notamment par l'absence d'une formation autre que celle à laquelle les maîtres étaient jusqu'alors soumis. Les intentions d'ouverture et d'enrichissement des habitudes pédagogiques étaient incontestables mais, depuis toujours embarquée dans le bateau d'une école résolument rationalisante, comment la poésie pouvait-elle être enfin questionnée à travers les stratégies de sens qui la composent ?

## **Et maintenant ? Démocratiser la poésie**

« Lire, écrire, apprendre, et rassembler des poèmes sont parmi les tâches les plus belles de l'école.<sup>4</sup> »

Pour la première fois présentée au grand public dans une édition de poche, l'instruction officielle de 1985 se veut à la fois transparente puisque accessible à tout le monde, et

<sup>3</sup> M.-C. et S. Martin, *op. cit.*, pp. 73 à 135, chapitres « Les innovateurs », « Les rénovateurs ».

<sup>4</sup> CNDP (1985), p. 27.

incontournable : comme la loi, nul n'est censé l'ignorer. L'éducation est d'autant plus « nationale » qu'elle affiche ses projets, ses objectifs, ses programmes : point de suspicion d'être l'école d'une élite d'argent ou de diplôme, reproductrice par là même d'un système inégalitaire favorable aux seuls « héritiers ».

Dans ce contexte où la limpidité des intentions le dispute à la volonté toujours plus affirmée d'atteindre à l'égalité des chances, la poésie semble avoir acquis droit de cité parmi les activités essentielles puisque reconnues comme « les plus belles » de l'institution.

Lieu privilégié de l'émotion, de l'esthétique, de la puissance singulière de la langue et de l'entrée dans l'imaginaire, elle apparaît comme moyen quasi unique de concilier à la fois les exigences de l'école, dont la maîtrise du français n'est pas la moindre, avec des conceptions plus récentes et tout à fait novatrices où l'acte éducatif ne trouve pas forcément sa justification dans l'efficacité.

Serait-il enfin concédé au « superflu » le statut d'indispensable ? Sans aucun doute, si l'on en croit les auteurs du livret *La maîtrise de la langue à l'école*, qui affirment qu'à travers l'étude des œuvres poétiques, dramatiques ou narratives, on peut accéder à diverses prises de conscience sur le pouvoir de la langue, dont celui de « donner sens à des paroles dénuées de toute urgence sociale et de toute utilité fonctionnelle »<sup>1</sup>.

On est aux antipodes de la morale, de l'utilité citoyenne ou de l'exercice de mémoire préconisés par les IO de 1938. D'autant que le champ dans lequel s'exerce l'usage poétique de la langue s'étend dorénavant, à l'école élémentaire, du domaine de la littérature et des œuvres classiques où elle était jusqu'alors cantonnée, à celui de « la chanson ou de formes plus triviales de la communication comme, par exemple, la publicité »<sup>2</sup>. Des « titres de nobles-

se » accordés auparavant à la poésie, il ne saurait donc plus être question dans une école reconsidérée par la gauche au pouvoir.

Mais quelle que soit la bienveillance du regard porté sur la poésie, on observe toujours le même écart entre les prescriptions des décideurs et les réalisations concrètes, à l'intérieur des classes. Il semble d'ailleurs que cet écart ne soit pas simplement dû à la difficulté que connaissent tous les enseignants de mettre en application l'instruction officielle, mais qu'il soit le fait des textes officiels eux-mêmes

À titre d'exemple, voyons comment est abordée la poésie dans les cahiers d'évaluation qui ont été mis en service par la loi d'orientation de 89, à l'entrée du C.E.2, de la sixième et de la seconde.

Leur objectif est de permettre une meilleure différenciation des apprentissages, en cernant au mieux le niveau de chaque élève en mathématiques et en français. De 1989, date de leur première mise en service, jusqu'à nos jours, ces livrets sont d'autant plus intéressants à analyser en tant qu'outils indicateurs de la pensée officielle, qu'ils ont été *imposés* dans les écoles, les collèges et les lycées. Davantage peut-être que les IO, dont on ne saurait mesurer la puissance (voire la volonté ?) d'impact sur les pratiques, ils doivent livrer, entre leurs lignes, l'esprit qui anime les concepteurs des orientations ministérielles. Le cahier du maître<sup>3</sup> contenant les objectifs et les consignes de passation des tests proposés par ces livrets est riche d'enseignements.

Outre les précautions d'usage destinées à rassurer les maîtres, le document présente les trois volets de cette action : « évaluation des élèves / formation des enseignants / réponses aux élèves »<sup>4</sup>. Ainsi, il prétend bien recouvrir en quasi-totalité le domaine pédagogique et

<sup>1</sup> CNDP (1992), « Savoir Lire », p. 159.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 98.

<sup>3</sup> Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective (éd. 1991)

<sup>4</sup> *Ibid.*, p.1.



traduit de ce fait de manière assez fine les réalités, les tendances actuelles. Il apparaît alors comme un bon indicateur de ce que l'Institution propose comme mise en forme au plan pratique des instructions élaborées au plan théorique et auxquelles il se réfère volontiers.

Dans les livrets d'entrée au C.E.2, on compte en moyenne, sur l'ensemble des textes proposés chaque année (de 1990 à 2000), un « poème » dont le thème tourne autour de la nature et des animaux. Chacun d'entre eux est suivi d'un seul exercice destiné à mesurer les capacités soit de copie ou de lecture de l'élève, soit d'identification d'un poème parmi différents genres d'écrit : recette de cuisine, affiche, lettre, tract publicitaire, texte scientifique ou extrait de conte. Par exemple, en 1991, année exceptionnellement ouverte au genre, deux textes sont proposés dont le second est une espèce de jeu sur les anagrammes. À deux reprises, il est présenté comme « poème » : « Voici un poème qui joue avec les mots... », « Relis le poème que tu as recopié... » :

*Vois-tu le givre dans la grive ?  
La poule dans la loupe ?  
Le chien de Chine dans sa niche ?...*

L'exercice consiste à recopier ce texte qui fait cinq lignes, puis à le relire et à vérifier qu'aucun mot n'a été oublié.

À titre de comparaison, nous avons observé de la même manière les livrets d'entrée en sixième sur la même période. Arrivant au terme du temps passé à l'école élémentaire, cette évaluation est censée en recouvrir toutes les compétences. Or qu'observe-t-on en matière de poésie ? En 1990, une comptine de R. de Obaldia (« Dimanche ») et un petit poème de M. Carême (sans titre) sont proposés aux élèves. Et c'est tout pour les dix années qui suivront !

## Jeu et puis... rien

La poésie n'est donc pas totalement absente de ces documents destinés à une évaluation de la maîtrise de la langue, évaluation qui a bien pour objectif d' « observer les compétences et les difficultés éventuelles de chaque élève considéré *individuellement à un moment précis de sa scolarité* »<sup>1</sup> (en italique dans le texte). On observera aussi que les exercices ayant trait à ces textes prennent une forme ludique, ce qui est assez conforme au rapport qu'un grand nombre d'enfants entretiennent avec les mots. Que le regard porté sur la chose poétique soit exclusivement limité à un exercice de conformation (copie sans erreurs d'orthographe ni de positionnement) ou de jeu de mots peut se concevoir dans une logique qui veut que ce qui échappe à l'analyse ou à la rationalisation est difficilement évaluable. Et la poésie est bien indéfinissable par nature<sup>2</sup>.

Cependant, on sera frappé par l'extrême indigence des textes proposés comme « poèmes », par leur quasi-absence des livrets de sixième surtout et par la vacuité de leur exploitation. Tantôt ravalée au rang de la recette de cuisine dont il s'agit de se démarquer, tantôt prétexte à un exercice de copie, la poésie est appréhendée sous l'angle de la logique de la langue (compréhension, orthographe, vocabulaire, lecture...), jamais avec ce qui pourrait de près ou même de très loin avoir un rapport avec son caractère propre. N'y a-t-il pas danger, par exemple, à limiter l'activité autour des poèmes à une simple reproduction sans erreurs de placement, et à évaluer la capacité de

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 1.

<sup>2</sup> Affirmer la difficulté d'une définition de la poésie, ce n'est pas rejeter les remarquables analyses de J. Cohen, R. Caillois, P. Claudel, G. Jean, H. Meschonnic, P. Ricœur, c'est souscrire à la pensée d'Y. Bonnefoy (interviewé par le *Monde de l'éducation* de juillet-août 2001) : « La beauté est convulsion, ruine et martyr, l'inutilité d'être est aussi nécessité de détruire : pas d'universalisme, aucune éternité, jamais d'essence dans la poésie. »

reconnaître le genre poétique en ne considérant que sa forme, au même titre que d'autres énoncés, narratifs, injonctifs, informatifs... ? N'est-ce pas, en effet, renforcer l'idée déjà bien enracinée dans l'esprit des enfants, et même de certains enseignants, que c'est avant tout la forme extérieure du poème qui en fait le caractère, qu'il n'y a de poèmes qu'en vers et avec rimes ? Quoi qu'il en soit, il semblerait ici établi qu'un enfant de l'école élémentaire est insensible à ce qui distingue, hors évidences graphiques et lieux communs, la poésie de la prose.

On notera que les programmes de l'école élémentaire publiés en mars 2002 appréhendent la poésie bien davantage dans la perspective de ces livrets d'évaluation – activité ludique et conformation à la norme scolaire d'écriture – que dans celle annoncée par les Instructions de 1985, qui leur avaient pourtant préparé le terrain. En effet, mis à part quelques références rapides à la poésie (citée 16 fois dans l'ensemble du document qui compte 287 pages), on pourra lire que « la pratique de l'écriture poétique développe la curiosité et le goût pour la poésie. Elle doit essentiellement se présenter sous forme de jeux combinant l'invention et les contraintes d'écriture. »<sup>1</sup> Ce paragraphe constitue la partie la plus développée sur le sujet.

La présentation médiatique de ces nouveaux programmes avait mis l'accent sur le retour de la récitation, donnant ainsi à penser que la poésie y était largement reconnue. Il n'en est rien. Malgré un intérêt tout particulier à la fois pour la littérature dont la poésie relève, et pour les arts dans lesquels elle pourrait également se ranger (dans les faits, seuls sont retenus ici les « arts visuels » et la musique), ces nouvelles instructions ne lui concèdent qu'un regard approximatif, plus appuyé cependant lorsque l'instrumentalisation de la poésie devient possible : « La découverte des œuvres

(littéraires) se prolonge par des activités d'interprétation qui permettent à l'élève de s'approprier encore davantage le texte écrit : mise en voix de certains passages, esquisses de mise en scène, récitation par cœur sont des moments précieux de la formation à la littérature, rendue présente par le déplacement du corps, par les exercices de diction, par l'effort de mémorisation.<sup>2</sup> » On ne saurait faire moins.

Mais revenons aux livrets. Il n'aurait pas été impossible de concevoir une évaluation prenant en compte d'autres aspects d'un poème, par exemple ce qui renvoie aux procédés de style (métaphores, allitérations, sonorités, versification...), voire à la richesse de l'interprétation personnelle, à l'implication, au sensible. Car s'il est vrai que les activités qui tournent autour de la poésie sont parmi « les plus belles de l'école », on doit pouvoir trouver des moyens de leur donner, en cette circonstance capitale dans la scolarité de l'élève et le travail de l'enseignant, la place qu'elles méritent. D'autant que les auteurs de ces cahiers d'évaluation cherchent à toucher des domaines connexes à ceux qu'ils se sont fixés, à élargir concrètement le champ d'investigation. Ainsi, de la même manière qu'ils ont pu trouver le moyen de tester les capacités de l'élève de se situer dans l'espace et dans le temps, exercices résolument « d'une autre nature [...], l'expérience montrant bien que ces notions sont essentiellement vécues intuitivement plus que rationnellement »<sup>3</sup>, de même les concepteurs de ces livrets auraient pu proposer une évaluation des capacités de s'émouvoir ou de créer, notamment par le canal de la poésie, étant établi aujourd'hui que l'imaginaire, l'affectif et le sensible contribuent eux aussi plus que largement à la construction de l'intelligence.

Mais les objectifs qui sont visés par ces livrets « recouvrent les domaines essentiels des

<sup>1</sup> Ministère de l'éducation nationale (2002), p. 190.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 35.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 7.

apprentissages fondamentaux »<sup>1</sup>. Voilà qui est clairement dit ! Exit la poésie, de manière très officielle, des préoccupations premières des chercheurs de la D.E.P. et, par conséquent, et nonobstant les affirmations généreuses des textes de référence, de celles des enseignants.

Quel voyage singulier que celui de la poésie à travers les textes qui en définissent les usages et les objectifs à l'école !

Ici fleuron des belles-lettres et de la culture, héritage d'un passé nourri à la fois de romantisme et d'une préciosité à laquelle on l'aura bien injustement associée, là instrument d'acculturation par la mémoire et par la corde sensible à un ensemble de valeurs fortes sur lesquelles on tente de construire une identité nationale, tantôt ignorée parce qu'assimilée à l'inutile, au verbiage, ou reconnue enfin, dans une apparente ouverture, au fil du temps et de l'histoire, la poésie a connu dans l'institution scolaire un statut pour le moins chaotique.

Son histoire, faite de volte-face, de confirmations, d'innovations, d'abandons et de reniements, ne manque pas de surprendre. Elle est, bien sûr, influencée par les différents rôles que le contexte et le pouvoir politique assignent à l'école. « Matière » malléable sinon par définition, en tous cas par la façon dont on va l'appréhender, la poésie est exposée, par la richesse et la multiplicité de ses facettes, au risque de la récupération, pire, de l'utilisation ambiguë.

Pourtant, avant même que paraissent les tout premiers textes de référence (1923), F. Pécaut<sup>2</sup> défendait ardemment la présence effective de la poésie dans l'éducation primaire. « La poésie, disait-il, c'est l'homme même, dans sa complétude et sa complexité, sa richesse et ses contradictions, à la fois ouvert au monde dans un questionnement permanent et replié

sur soi »<sup>3</sup>. Il proposait alors de combiner à l'école deux conceptions : l'une scientifique, plus analytique, et l'autre plus synthétique, celle de la poésie, en un mariage heureux et idéal, les deux approches devant cohabiter en une exemplaire complémentarité.

Ce texte, aujourd'hui encore, tranche par son caractère résolument moderne, pour ne pas dire révolutionnaire : « ... qu'entre la poésie dans les habitudes, les nécessités mêmes du peuple, alors seulement l'égalité des chances sera près de s'accomplir par l'égalité de culture morale, alors la démocratie sera près de devenir une vérité, parce que la nation sera près d'avoir une même âme.<sup>4</sup> »

Impasse donc dans les instructions officielles sur un rôle déterminant de la poésie qu'avait pourtant déjà mis en lumière un penseur qui faisait autorité en son temps. À telle enseigne que l'on peut se demander, là encore, si cette complémentarité, si riche, si formatrice, a un jour été réellement envisagée, réellement souhaitée.

Est-ce parce qu'ils sont conscients des difficultés qu'on rencontre à vouloir bouleverser des habitudes que les rédacteurs des textes officiels, et surtout de leur mise en application au plan pratique, avancent si timidement sur le chemin de la rénovation ? Quoi qu'il en soit, l'ambiguïté est toujours signe de trouble. Aussi, que la poésie ait servi d'instrument pour éduquer à des valeurs parfois même opposées, qu'elle ait été tantôt ignorée, tantôt survalorisée sans que lui soit donnés véritablement les moyens de se faire une place à l'école, n'est-ce pas là le signe d'un désir de neutralisation, de condamnation même d'une boîte de Pandore dont on pourrait redouter la libération des énergies ?

**Martine Boncourt**  
**Laboratoire CIVIIC, Rouen**

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 6.

<sup>2</sup> F. Pécaut (1911).

---

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

## BIBLIOGRAPHIE

- Balibar R. (1985), *L'institution du français*, Paris, PUF.
- 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, L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- Boutan P. (1996), *La langue des Messieurs...*, Paris, A. Colin.
- Brasseur C. (1995), « Étude d'un discours éducatif : la créativité à l'école », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, CERSE, Université de Caen.
- Breton A. (1932), *Positions politiques du surréalisme*, Paris, J.J. Pauvert.
- Charpentreau J. (1970), *Enfance et poésie*, Les éd. ouvrières.
- CNDP (1972), *Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire*, Circulaire n° 72-447 du 4 décembre.
- CNDP (1985), *École Élémentaire, programmes et instructions*.
- CNDP (1992), *La maîtrise de la langue à l'école*.
- Cosem M., « La grande misère de la poésie à l'école », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 99.
- Cosem M. (sous la dir. de) (1978), *Le pouvoir de la poésie*, Casterman.
- Duborgel B. (1983), *Imaginaire et Pédagogie, de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*, Paris, Le sourire qui mord.
- 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.
- Guillot A. (1975), *Horaires, programmes, examens. Instructions officielles*, chapitre I.O. de 1923, Paris, Sudel.
- Jean G. (1978), « La poésie entre les murs », revue *Pratiques*, n° 21.
- Lelièvre C. (1990), *Histoire des institutions scolaires (depuis 1789)*, Paris, Nathan.
- Leterrier L. (1956), *Programmes, Instructions, Répartitions mensuelles et hebdomadaires*, Paris, Hachette.
- Martin M.-C. et S. (1997), *Les poésies, l'école*, PUF.
- Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective (éd. 1991), *Évaluation à l'entrée au C.E.2. Présentation, consignes de passation, consignes de codage, commentaires, document à l'intention du maître*.
- Ministère de l'éducation nationale (2002), *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, CNDP/XO Éditions.
- Mounin G. (1947), *Avez-vous lu Char ?*, Paris, Gallimard.
- Nique C. et Lelièvre C. (1993), *La République n'éduquera plus, la fin du mythe Ferry*, Paris, Plon.
- Pécaut F. (1911), « Poésie » in *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, ss la dir. de F. Buisson, Paris, Hachette.
- Piatier J. (1998), « L'heure des poètes », supplément du journal *Le Monde* du 7 mai.
- Sublet F. (1978), « La poésie et l'institution scolaire de 1923 à 1972 » in M. Cosem (1978).
- Tessier G. (1988), « La créativité verbale chez l'enfant, approche systémique de la poésie à l'école maternelle et élémentaire », *RFP*, n° 84.