

**Originalmente publicado em:** Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração, Braga: Universidade do Minho, Outubro 2006.

## Le texte poétique à l'école

Danielle Dubois & Christa Delahaye\*

### RESUMO

Dans le cadre de notre recherche en «Littérature et Enseignement» à l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), nous avons proposé un travail sur ce texte poétique, donc l'objectif était de mettre en dialogue les enseignants de tous les niveaux, de la maternelle au lycée (et même à l'université), en ce qui concerne la lecture du texte littéraire. Dans cette communication nous présenterons les résultats de cette recherche.

### 1. La môme néant

Quoi qu'a dit?  
-A<sup>1</sup> dit rin.<sup>2</sup>  
Quoi qu'a fait?  
-A fait rin.  
Quoi qu'a pense?  
-A pense à rin.

Pourquoi qu'a dit rin?  
Pourquoi qu'a fait rin?  
Pourquoi qu'a pense à rin?

-A'xiste pas.

Jean Tardieu (*Le Fleuve caché*)

Dans le cadre de notre recherche «Littérature et enseignement» à l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), nous avons décidé de proposer un travail sur ce texte poétique. Notre recherche a pour objectif de mettre en dialogue les enseignants de tous les niveaux, de la maternelle au lycée (et même à l'université), en ce qui concerne la

\*INRP, CRELID – France.  
Christa.delahaye@inrp.fr

<sup>1</sup> Prononciation patoisante du pronom «elle».

<sup>2</sup> Prononciation patoisante du pronom «rien».

lecture du texte littéraire. Le principe consiste à proposer la lecture d'un même texte dans toutes les classes, à se rencontrer dans le cadre de réunions régionales pour échanger sur ce texte avant la mise en œuvre dans les classes, puis à se retrouver plusieurs fois au cours de cette mise en œuvre et après afin de confronter les pratiques, les dispositifs didactiques et pédagogiques, d'en étudier les effets à partir de l'accueil et des réponses des élèves. Par ailleurs, nous ouvrons nos propositions de travail à des collègues étrangers, pour élargir la comparaison afin de mieux interroger nos propres modalités d'enseignement de la littérature.

Nous avons travaillé l'année précédente sur le conte d'Andersen *La Petite Sirène*, et nous avons abouti à deux journées d'études internationales à Lyon, en décembre de 2005.

À partir de 2006, nous avons décidé de centrer notre recherche sur la poésie pour une durée de trois ans.

Pourquoi ce travail sur le texte poétique? Tout simplement parce que la recherche pédagogique et didactique s'est essentiellement focalisée sur le récit depuis un bon nombre d'années, du fait de l'accent mis par la critique sur ce type de textes: les enseignants ont été amenés, en raison de la définition des programmes, à transposer dans le cadre de leurs cours les outils fournis par la narratologie. Tous se disent beaucoup plus démunis en matière de poésie et ont le sentiment de n'avoir à leur disposition que des éléments techniques assez basiques pour investir les textes: des éléments essentiellement formels (rimes / métriques / diverses figures de style / éléments d'histoire littéraire au lycée), qui ne permettent pas à eux seuls de conduire une véritable éducation à la poésie.

Afin de faire émerger plus clairement les questions, nous prenons à chaque fois le parti de proposer des textes dont nous pensons qu'ils poseront problème aux élèves et à leurs enseignants. C'était déjà le cas avec le texte d'Andersen, lire *La Môme Néant* en classe n'avait rien d'évident, nous le savions bien.

C'est un texte qui a eu tendance à susciter d'abord l'étonnement et même le rejet, de la maternelle à l'université. Il commence par sonner comme une comptine absurde (du genre *Polichinelle Cocasse*, *Une Souris Verte*), un poème à la Lewis Carroll... dans la tradition des **Nursery rhymes**. En fait, il s'agit de ces textes très brefs, particulièrement contraints sur le plan formel, reposant sur des jeux de son, jeux de rythmes qui conduisent à la profération de propositions sémantiques souvent incohérentes, plus ou moins cruelles, plus ou moins inquiétantes, voire absurdes, mais qui fonctionnent en même temps comme de véritables «machines métaphoriques».

Tardieu, et les surréalistes se sont inspirés du genre:

**«À mesure que je vis, je dévie, je dévie  
Mais à mesure que je meurs, je demeure, je demeure.»** (In *Le Fleuve Caché*)

Ce texte a d'abord provoqué le rire, mais ce que nous appelons en France le rire jaune:

Un rire exutoire chez les petits (en maternelle, CE2 – soit 8 ans –, ou encore en CM2 – soit 10 ans –).

Un scepticisme chez les étudiants: ce texte ne m'inspire vraiment pas grand-chose en licence.

Voire un certain courroux, comme chez cette enseignante: *J'étais pétrie de littérature telle qu'on l'enseigne au lycée (étude rigide des textes, choix des professeurs très précis) J'ai été étonnée du choix de La Môme Néant, et le langage déglingué, je trouvais ça un peu...*

*D'abord, Tardieu, j'étais un peu choquée qu'il ait pu se laisser aller à ce langage un peu idiot, un peu sans intérêt.*

*Je me disais, les enfants, ça va les faire rire...*

*Ça déclenche des déviations dont on n'est plus maître (du moins pour certains dans la classe)...*

*Je me disais, pour moi, la poésie, c'est pas ça...*

*Mais quand ils l'ont mis en scène, ils se le sont approprié, il fallait qu'ils le vivent dans leur corps, il y avait une mise en scène... des choses en sont venues...*

*Elle (une conseillère pédagogique associée à notre recherche et qui a mené la lecture dans la classe) leur a laissé la bride sur le cou, ils ont pu exprimer des sentiments d'enfants exclus, avec quelqu'un qui répondait «les pieds dans ses bottes».*

*Ils ont vu des choses que je n'avais pas vues, depuis, ils vont à la bibliothèque, chercher des textes: «on emprunte les poèmes de...», ils se disent qu'ils peuvent disposer des mots du poète.*

*«On a emprunté certains mots à Jean Tardieu, ce sont ses mots, mais il nous les prête.»*

*Ils ont vraiment un sentiment de liberté.*

### **1.1. Du rire jaune à la recherche d'interprétation**

De fait, les élèves de cette classe de CE2, dans une zone classée en difficulté, se sont mis à lire le recueil *Monsieur, Monsieur*, en autonomie, pour la plupart *in extenso*, avec un intérêt et un profit bien réels.

Nous avons pu constater le même cheminement auprès dans toutes les classes qui ont travaillé ce texte:

En maternelle (3 à 4 ans), ils s'entraînent à rire les uns les autres de façon un peu forcée à la lecture du poème opérée par la maîtresse (un rire exutoire, dit la maîtresse):

Maîtresse: *Pourquoi ça vous fait rire?*

E 1: *parce que ça fait rigoler.*

E 2: *parce que ça fait penser à un clown.*

*Parce que ça existe pas...*

Me: *vous voulez essayer avec moi?*

EEE: *oui.*

Invités à dire collectivement les réponses, les élèves ont d'abord du mal à dire ces réponses et surtout, ils rient moins désormais, pour finalement conclure, après un certain temps:

E: *ça fait pas rire.*

Dans l'ensemble, ils reconnaissent la forme poétique, à partir du rythme.

Le processus sera le même en CE2 (8 ans): devant l'apparence de platitude exacerbée et de vide du texte, qui les fait rire aussi parce qu'il est écrit dans une langue patoisante qu'ils ont peu l'occasion de rencontrer à l'école, les enfants éprouvent le besoin de combler le caractère «creux» du texte (pour reprendre le mot utilisé par la maîtresse) et d'imaginer des situations, des personnages, des relations entre ces personnages. Ce texte si scandaleusement vide appelle en fait la construction de représentations mentales, d'élaborations référentielles pour être saisi. C'est donc l'absence de propositions de sens offertes immédiatement par le texte lui-même qui fait résistance et provoque l'implication et la collaboration des jeunes lecteurs dans le cadre de cette lecture conduite à l'école et plus précisément encore celui d'une recherche (comme le savent les élèves), ce qui induit certainement des postures spécifiques: les enfants se sentent impliqués et se savent observés, ils ont un peu le sentiment d'être des chercheurs eux aussi.

Invités à une mise en espace sonore du texte, ils proposent un nombre différent de personnages, selon les interprétations, mais finalement ce qui tend progressivement à émerger puis à se fixer au fil des essais individuels échangés collectivement, c'est souvent l'idée d'un dialogue avec une instance qui nous dépasse, une instance transcendante.

Comme j'étais revenue dans la classe avec un enregistrement sonore (disque *Quoi qu'y disent?* Le chant du monde, distribué par Harmonia mundi), la discussion a pu reprendre et se conclure autour du texte:

– *On se croirait dans les nuages,*  
– *Ça fait comme une grosse voix qui parlerait dans le ciel, à nous, en bas, sur terre, on est là...* (geste d'impuissance)

Ce jeune garçon de 8 ans pense manifestement à une puissance transcendante, un Dieu qui questionnerait l'impuissance des hommes à comprendre ce qui leur arrive...

Le texte a fréquemment suscité des interprétations et des discussions à caractère métaphysique, spirituel, dans les classes. Il a permis d'exprimer des interrogations, que les maîtres français, dans le respect d'un devoir de laïcité, ont souvent tendance à refouler de leur cours.

Dans le cadre d'un module «Poésie, mise en voix», j'ai invité mes étudiants de licence en arts du spectacle à préparer une mise en espace sonore du texte, et à écrire au fur et à mesure leurs intentions de jeu, et donc d'interprétation.

Les consignes étaient ainsi passées:

- 1) *Distribution du texte (dans sa présentation d'origine: outre le titre, Jean Tardieu propose une didascalie pleine de fantaisie) donné à découvrir individuellement.*
- 2) *Vous allez préparer la mise en espace sonore du texte, j'entends par-là essentiellement un travail vocal mais que vous présenterez sur un espace scène (en l'occurrence un espace dégagé dans la salle de cours, mais il peut y avoir des déplacements d'un espace à un autre). Vous disposez pour cela de 15 minutes de réflexion et d'entraînement. Pendant ce temps-là, vous exprimerez par écrit votre relation personnelle à ce texte, ce qu'il vous dit personnellement. Je choisis volontairement de formuler ma consigne de façon assez vague, nous y reviendrons ensuite et nous en discuterons: vous devez vous sentir libre dans votre réponse.<sup>3</sup>*

<sup>3</sup> Cette justification énoncée au moment de la passation de la consigne est importante. Elle fonctionne un peu comme une négociation avec le groupe: on sait qu'une consigne vague met mal à l'aise un élève et qu'elle lui donne le sentiment d'insécurité souvent paralysant. Ici, la diversité des interprétations de la consigne passée est précisément ce qui est recherché et elle fera l'objet d'un retour collectif objectif à partir des documents collectés.

Chacun présentera son jeu, et s'il s'agit d'un jeu à plusieurs, vous vous entendrez avec vos partenaires, ce qui suppose explicitation des intentions: vous pouvez les écrire afin de les clarifier.

3) Présentation des jeux au sein du groupe, échange oral; après chaque proposition, explicitation de la réception du public, des intentions des joueurs.

4) Vous reprenez le travail d'écriture pour le compléter: quelle est maintenant votre relation au texte (par rapport à la précédente), maintenant que vous vous êtes entendu personnellement, que vous avez vu et entendu les autres.

5) Que pensez-vous du dispositif mis en œuvre?

Il s'agit d'étudiants qui ont un certain entraînement au jeu dramatique, aux pratiques de mise en voix, mise en espace. La prise de risque fait partie des habitudes de travail, ils savent qu'elle est toujours régulée par l'enseignant et par le groupe, qu'une consigne peut toujours être dialoguée en cours de route, en toute confiance.

Voici quelques exemples, sous forme de fragments, de cheminement de l'écriture:

*M: écrit 1 – Ce texte me semble court mais assez dense dans ce qu'il propose. Il offre une possibilité de jeu diversifiée. La question de la mise en voix reste assez délicate car la mise en voix prend le parti de celui qui dit (du personnage), alors que la lecture prend le parti de celui qui lit (le lecteur interprète). [...] au début, le texte peut paraître plutôt amusant mais la question de la non existence installe une atmosphère plus tendue.*

*écrit 2 – Le texte pose une question fondamentale, celle de l'existence. Avec J. nous avons eu l'idée du personnage «Dieu» et d'un autre, une marionnette. [...] Ensuite, j'ai aidé dans la mise en scène de C. et K.: jouer dans le noir, à plusieurs voix, des gens de passage, anonymes, me paraissait touchant: ce texte me fait penser à la mort, elle-même anonyme, unique, personnelle et universelle. Je trouvais la proposition subtile [...], le jeu sur la voix important (proche, loin, fort, poussé, naturel...).*

*Pour conclure, je peux dire que ce texte évoque pour moi une non-existence anonyme et universelle, qui peut prendre toutes les formes. Il est poétique car il parle de la mort, la vie, l'absence... (thèmes renvoyant au lyrisme) et propose une certaine rythmique, presque versifiée.*

L'étudiante, C., écrit:

*Personnellement ce texte ne m'inspire pas, alors, je ne verrais pas de personnages, pas de «décors». Il ferait noir, de façon absolue, on ne verrait rien du tout, et tout à coup, une première voix naîtrait de quelque part, puis une autre et encore une autre, etc... Chaque voix serait différente dans le timbre, l'intonation, l'accent, la façon de parler (comme dans la didascalie). Chaque voix émergerait d'un endroit différent, avec un volume sonore plus ou moins important, d'en haut, d'en bas, à gauche, à droite, lointaine ou proche.*

*On aurait comme une impression de «gens de passage», qui ne s'arrêteraient pas, qui observent quelque chose, peut-être la même chose, comme une parole éphémère, sauf la dernière, plus posée, plus définitive et qui viendrait de nulle part et partout à la fois.*

*Alors le fait que cela ne m'inspire pas, finalement, c'est intéressant...*

## 1.2. Accorder le statut de sujet-lecteur aux élèves dans le cadre du cours de littérature

Ce que je voudrais dire, c'est que, en dépit des réticences de départ chez les enseignants, ce texte a fait événement dans les classes, a remis en question leurs représentations souvent réductrices du texte poétique et des modes d'appropriation possibles à l'école.

Il a contribué à la reconnaissance du statut de sujet-lecteur chez les élèves par les maîtres. *Ils ont vraiment un sentiment de liberté*, dit la maîtresse de CE2 dont le fonctionnement pédagogique se retrouve soudain bouleversé: elle avait effectivement tendance à prévoir, dans le cadre de sa classe d'élèves réputés en difficulté, des propositions adaptées au niveau de chaque enfant afin de ne pas les mettre dans une situation d'échec. Elle est aujourd'hui la première étonnée par leur engouement pour la poésie, par leur assiduité à emprunter des recueils à la BCD.

Le contact avec une langue dont le fonctionnement dérange parce qu'il diffère du fonctionnement standard, bien loin d'inquiéter les élèves, les amuse, les intrigue et progressivement les séduit et les questionnent, à condition toutefois qu'ils puissent (tout aussi progressivement) parvenir à la conviction qu'une parole est donnée à entendre ou plus exactement à produire/restituer à partir des interstices, des hiatus sémantiques, syntaxiques ou logiques apparents du texte.

*Certains ont ri, mais...  
Les gamins m'ont aidée, moi, à avoir un autre ressenti...  
C'est toujours le même problème, on a peu tendance à leur faire confiance...  
Jamais je n'aurais commencé une recherche poétique par celui-là....  
Ce que j'ai bien aimé, ça les a libérés...  
En fait jusqu'à présent, on était englué, ça sonnait creux.  
Peut-être que je leur transmettais trop mon ressenti quand je leur lisais un texte...  
Ça restait étouffant, depuis, ils rentrent dans l'écrit...  
Il y en a une qui m'a dit: «on plonge dans l'histoire, et on en sort, on est mouillé, imprégné.»  
En fait, ils ont un grand attrait pour les images poétiques...*

Disons que les élèves se sont trouvés en situation d'activer les jeux du texte, d'en faire jouer les pièces constitutives et disjointes. Or il s'agit bien d'un jeu qui n'est ni déplaisant ni gratuit, comme le soulignait joliment cette jeune élève.

Pour conclure, j'ajouterai donc que notre recherche qui tente de cerner les capacités de compréhension / interprétation des textes littéraires chez les élèves à tous les niveaux de leur scolarité est en même temps une action de formation pour les enseignants, qu'ils soient débutants ou confirmés. Dans un groupe d'enseignants stagiaires<sup>4</sup>, un seul a osé se livrer à l'expérience de cette lecture, avec une classe seconde technique (les autres ayant renoncé par crainte de rencontrer des problèmes). Il s'agit d'un enseignant très «classique», qui avait même avoué avoir quelques problèmes de relation avec ses élèves dont il se sentait assez éloigné sur le plan culturel. Je livre la conclusion de la séance de restitution au sein du groupe de stagiaire en formation.

P-E (nous le nommerons ainsi) était sorti enchanté de sa classe et de l'implication dont les élèves avaient fait preuve):

M à P-E: *Qu'est-ce que tu vas faire, maintenant? Tu vas en rester là?*

P-E: *Justement, je me demandais, ils ont dit beaucoup de choses, mais puisqu'on parle de confiance (faire confiance aux capacités des élèves) comment les rendre conscients qu'ils ont dit quelque chose de pertinent?... C'est une classe qui manque d'assurance...*

<sup>4</sup> Il s'agit du groupe de formation de professeurs de lycée et collage, animé par Christine Prévost, MCF à l'IUFM de Lille. Nous citons les propos qu'elle a elle-même recueillis.



M: *Je ne suis pas persuadée qu'ils ont réalisé à quel point ils ont dit des choses essentielles, en particulier à la fin, sur l'apparente simplicité d'un texte finalement plus complexe qu'il n'y paraît... Je veux dire, les élèves ont peut-être le sentiment d'une séance sympa, différente, sur un texte bizarre, un truc un peu à part par rapport à tout ce qu'ils ont fait depuis le début de l'année, mais qu'ils n'ont pas forcément réalisé que cette séance démontre des progrès dans leurs capacités de parler d'un texte...*

P-E: [...] *Je les ai félicités pour ça, pour leur participation... au fond, j'y croyais pas non plus.*

G: *Sauf que toi, tu as foncé quand même; tu as décidé de surmonter tes préjugés... moi, pas... et c'est marrant, parce que moi j'avais l'impression que toi et M, vous saviez où vous alliez...*

S: *...en fait, faut oser...*

L'enseignant formateur: *oser quoi ?*

M: *...l'inquiétude, l'inconfort... l'insécurité...*

La situation de prise de risques calculés, de non maîtrise absolue d'une situation d'enseignement, pour peu qu'elle soit réfléchie et / ou accompagnée au sein d'un groupe amène effectivement chez les maîtres une conscientisation aiguë et particulièrement bénéfique de ce que peut être le partage d'un texte et l'apprentissage de la lecture de littérature à l'école.

## 2. Lecture *Des Effarés* d'Arthur Rimbaud

La lecture d'un texte littéraire – poétique ou non – s'enrichit dans la classe des étonnements, des doutes, des impressions, des sensibilités, des incompréhensions des uns et des autres dans des échanges nourris qui mêlent à l'envi de manière non hiérarchisée affects et effets du texte. Quelquefois<sup>5</sup>, les élèves restent sans voix, dans l'incapacité de dire leur ressenti, interloqués qu'ils sont par un tel texte. Familiers depuis toujours des récits qu'ils entendent ou qu'ils inventent, les élèves sont saisis par l'écriture concentrée de la poésie: ils perçoivent que le poème se situe à la limite de l'indicible, qu'il dit, comme le soulignait Barthes, ce qu'on ne peut dire. C'est cette écriture particulière qui les amène à reformuler une histoire qu'ils comprennent peut-être ou qu'ils comprennent mal, qu'ils croyaient comprendre et qu'ils ne sont plus sûrs de comprendre maintenant qu'ils se sont frottés à la cervelle des autres.

Ainsi définie, la reformulation constitue un moment important du débat; elle s'élabore progressivement, lentement et son déroulement est rarement linéaire. En fait, elle s'attache tout autant qu'à raconter une histoire, à raconter la lecture silencieuse. Sans que le maître ait explicitement besoin de beaucoup intervenir, le débat est ponctué de questionnements, d'explicitations, d'explications, de justifications... qui mettent en jeu les réactions spontanées et propres à chaque sujet lecteur confrontées à celles de l'ensemble du groupe. Des interprétations prennent forme peu à peu dans l'espace laïque de la classe où toutes les idées émises dans le respect des consciences de chacun

<sup>5</sup> Ce fut bien souvent le cas à la lecture de *La môme néant* de Jean Tardieu. Cf. La communication de Danielle Dubois Marcoin.

peuvent être accueillies, discutées, confrontées au texte, précisées, rejetées ou au contraire gardées. Cet espace singulier que seule l'école peut offrir aux apprentis lecteurs comme aux futurs citoyens se situe à l'intersection de deux aires de jeu successives, à l'intersection de ce qui est propre à chacun d'une part et de ce qui renvoie au groupe classe englobant les autres joueurs et quelquefois le professeur lui-même d'autre part. De ce fait, les cheminements d'appropriation sont variés, combinant faits de société, marques culturelles, savoirs scolaires, émotions, effets esthétiques du texte... Ce qui rend difficile le travail d'anticipation de l'enseignant et qui interroge, en conséquence, la formation des enseignants à l'enseignement de la lecture littéraire.

Notre réflexion s'appuie sur l'expérimentation que nous conduisons dans les classes de l'école maternelle à l'université à l'Institut National de Recherche Pédagogique. A partir d'un vaste corpus de poèmes et de chansons identique pour tous les niveaux, les enseignants font le choix d'une dizaine de textes et déterminent un parcours de lectures. Les mises en œuvre sont laissées à l'initiative des enseignants qui tiennent, dans un portfolio, la chronique de leur travail. Des rencontres régionales, nationales et internationales regroupent à intervalles réguliers les enseignants des différents niveaux. Les problématiques posées par l'enseignement littéraire se dégagent peu à peu lors de ces rencontres qui fonctionnent en fait comme des actions de formation. Nous nous attacherons, dans cet article, à analyser le cheminement de la réflexion collective d'une classe de CM1-CM2 rurale<sup>6</sup> après la lecture individuelle du poème *Les effarés* de Rimbaud<sup>7</sup>.

## 2.1. Du roi Dagobert à Rimbaud

Plusieurs étapes dans la progression de la pensée des élèves peuvent être définies.

- Tout commence par une bizarrerie grammaticale: «les pauvres Jésus pleins de givre»<sup>8</sup>. Étonnés que l'on puisse employer un pluriel pour le nom de «Jésus», les élèves comprennent que cette expression est une image qui permet de décrire et d'insister sur la condition des enfants: ils sont pauvres et innocents.

- Survient un conflit d'ordre culturel. Un élève s'étonne alors de l'emploi du mot «culotte» à la fin du poème. Culturellement, ce mot lui donne à penser que finalement ce sont sans doute des filles dont il est question dans le poème. Trouble des élèves qui relisent le texte.

- Conflit dénoué par le savoir grammatical... La retranscription (annexe1) montre qu'ils convoquent leur savoir grammatical: parmi les cinq petits, on compte au moins un garçon en raison de l'emploi du pronom personnel «ils»; savoir scolaire qui ne souffre aucun doute comme en témoigne le connecteur déductif «donc» employés à deux reprises. Comment résoudre cette énigme?

<sup>6</sup> Classe de Corinne Prost, Mailly-Raineval, circonscription d'Amiens 5.

<sup>7</sup> Voir l'analyse de l'ensemble de la séquence dans «Débats autour du texte littéraire», 7<sup>èmes</sup> Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature: «Parler, lire, écrire dans la classe de littérature: l'activité de l'élève, le travail de l'enseignant, la place de l'oeuvre»; IUFM de Montpellier, avril 2006.

<sup>8</sup> Les élèves ont lu une version «mélangée» des deux versions successives de Rimbaud (celle de 1870 et celle de 1871) imprimée à partir du site [poetes.com/rimbaud/effares](http://poetes.com/rimbaud/effares) (voir annexe 3).



– ...par une référence culturelle. A ce moment, un élève intervient pour rappeler que le roi Dagobert, qu'on ne peut soupçonner d'être une fille, portait aussi une culotte. Rires des élèves qui sentent que cet argument renvoie à des savoirs de petits, peu légitimes dans une classe de cycle 3. L'enseignante n'intervient pas.

– Mais alors quel sens donner au choix du mot «culotte»? La conversation se poursuit sur une question d'histoire littéraire: le choix du mot «culotte» renvoie-t-il à une spécificité de l'auteur Rimbaud que les élèves viennent de «rencontrer» (selon leur expression) pour la première fois? Est-il coutumier de l'emploi de mots vieillis? Ou bien est-il lui-même un auteur ancien? Le détour par la chanson enfantine a permis de résoudre plaisamment une difficulté lexicale et de faire rebondir le débat sur le moment d'écriture du poème, moment que les élèves estiment intéressant de connaître pour clarifier les choix linguistiques de l'auteur. Ils se promettent de chercher ces informations pour la prochaine séance. Le débat se poursuit.

– De l'intérêt des champs lexicaux: la question du «lange». La question vestimentaire rebondit à propos du mot «lange» employé par Rimbaud à la dernière strophe. Lange est un mot que seul un enfant de la classe connaît. Cet élève se souvient l'avoir entendu au catéchisme et lui rappelle la naissance de Jésus. A ce moment, le rapprochement entre la Nativité et la scène des Effarés est amorcé comme en témoigne l'échange entre les élèves A. et T. qui se conclut par «c'est tout pareil comme Jésus» (Annexe 2).

– Mise en relation analogique entre la scène des Effarés et celle de la Nativité. Dans un va-et-vient constant entre ce qui se dit et ce qu'on lit et ce qu'on relit, va-et-vient qui témoigne de la circulation dans le texte générée – tantôt par les analyses personnelles des jeunes lecteurs et tantôt par celles qui se construisent collectivement dans la classe –, les élèves prélèvent et interprètent les éléments marquants du poème caractérisant cette «scène»: minuit devient l'heure de la naissance de Jésus; le givre et le pain figurent le froid et la faim dont souffrent les pauvres et avec lesquels il convient de partager comme le demande la religion chrétienne. On retrouve le mode habituel d'élaboration de la compréhension décrit autant par Bruner que par Eco: « [...] les gens, écrit Bruner, ne traitent pas le monde qui les environne événement par événement, ni les textes phrase par phrase. Ils insèrent les événements et les phrases dans des structures plus larges [...]. Ces structures plus larges fournissent le contexte interprétatif aux composants qu'ils [schémas ou cadres] englobent»<sup>9</sup>. Mode d'élaboration qui explique la pluralité des compréhensions possibles. Par touches successives, le débat a cette fonction de permettre aux élèves d'élaborer ou de déterminer presque naturellement, sinon logiquement, un système qui rende plausible la perception d'indices disparates. Dans cette classe rurale, fréquentant en quasi majorité le catéchisme (ce qui ne sera pas le cas en milieu urbain<sup>10</sup>), l'interprétation du poème s'est élaborée en référence à un élément de la culture religieuse de l'ensemble des élèves, croyants ou pas, celui de la représentation traditionnelle de la crèche.

<sup>9</sup> C'est en 1990 que ces deux théoriciens, dans des disciplines différentes insistent sur l'idée de contexte dans l'élaboration de la signification.

<sup>10</sup> Une enseignante associée à notre recherche, A. Portelette, rend compte de l'interprétation psychanalytique de ses élèves de 5<sup>ème</sup> d'un collège de la banlieue parisienne (Vaujours, Seine-Saint-Denis).

### 2.1.1. Rimbaud, Andersen et Hugo

Pour les élèves, cette accumulation de notations religieuses ne peut qu'avoir été voulue par l'écrivain. Peu à peu, le jeu englobe un nouveau joueur qui s'invite dans la partie: l'auteur lui-même. Les élèves ont trouvé en ligne des éléments biographiques bien éloignés de l'image qu'ils se faisaient du poète, citant pêle-mêle les fugues, les beuveries avec Verlaine, sa formation chrétienne et ses lectures de la Bible... L'interjection «misère!» les a touchés, au point de se demander en vain s'ils avaient déjà été interpellés avec autant de force au cours des précédentes lectures. Toutefois, l'interrogation de leur jeune mémoire littéraire a été fructueuse: ils ont rapproché *Les Effarés* (1870) de *La Petite Fille aux Allumettes* (1845) texte étudié l'an passé et aussi des *Misérables* (1862) que beaucoup connaissaient par sa version filmée. En regroupant ainsi dans une même famille d'auteurs sensibles à la souffrance des enfants Rimbaud, Andersen et Hugo, ils définissent presque naturellement un repère solide dans leur histoire littéraire en construction.

### 2.2 Quels rôles l'enseignante a-t-elle joués dans le débat?

Comme le montre la retranscription, l'enseignante n'intervient pratiquement pas et laisse la pensée collective se déployer. Elle feint de s'étonner quand un élève dit ne pas connaître l'auteur (amenant ainsi à la distinction entre la désignation du poète par son nom et la connaissance de son œuvre proprement dite). Elle accepte les arguments même s'ils renvoient à une culture d'enfance pas toujours valorisée à l'école. Elle ne cherche pas à avoir une position centrale dans le débat qui progresse entre pairs sans guidage appuyé de sa part. Elle prend part au jeu de la lecture littéraire elle aussi en approuvant l'idée de scène. Il faut souligner que cette idée de «scène» était notée dans sa préparation: scène au sens pictural du terme évoquant la peinture d'un clair-obscur dramatique. Ce n'est pas tout à fait à cette scène que les élèves ont pensé; mais l'enseignante était dans une situation d'attente relative à ce type d'interprétation. En conséquence, elle a donné du temps aux élèves lorsqu'ils ont commencé à décrire la boulangerie.

Cela n'a pas été le cas lorsqu'un garçon a cherché à développer l'image de la prison à partir de l'évocation du «sourirail». L'enseignante intervient en demandant: «Pourquoi parles-tu de prison? On a dit qu'ils étaient où?». Ce qui tarira momentanément toute source d'interprétation relative à la juxtaposition de deux mondes qui s'ignorent et à l'incommunicabilité entre le boulanger et les enfants. Contrairement à l'attitude bienveillante qu'elle manifestait jusque là, elle semble s'impatienter comme le donne à penser la forme de la deuxième question qui sonne un peu comme un rappel à l'ordre et exprime ainsi la volonté hégémonique interprétative qu'on trouve quelquefois dans certaines classes. En définitive, elle ne donne pas l'occasion, à ce moment de la séquence, de formuler plus précisément l'interprétation symbolique du sourirail: est-ce parce qu'elle ne la perçoit pas au moment de l'énonciation? Ou est-ce parce qu'elle est satisfaite du travail des élèves et ne cherche pas à développer un autre axe interprétatif, allant ainsi à l'encontre des objectifs de l'enseignement littéraire? Si les incompréhensions du maître sont nombreuses dans les débats, les élèves savent bien qu'elles sont en partie feintes

et destinées à entraîner l'ensemble des élèves vers une réflexion divergente ou plus complexe; mais elles se situent bien souvent aussi au moment où l'élève entre directement dans l'interprétation symbolique d'un passage non prévue et parfois non perçue comme telle par l'enseignant. L'élève reprendra son interprétation d'opposition entre les riches et les pauvres quand il illustrera le poème dans son cahier. Dans cette classe, l'illustration du texte n'est pas la simple clôture ludique de la séquence, mais permet à chacun de reprendre à son compte ce qui lui correspond le mieux dans ce qui a été dit. Il n'y a donc pas eu pour cet élève obligation de renoncement.

### 3. Former à l'enseignement littéraire

Au fil du débat, l'enseignant est tour à tour animateur, médiateur, centralisateur, joueur lui-même quand il donne son sentiment, quelquefois arbitre quand il sent que le jeu dégénère, récupérateur aussi quand il reprend une idée émergente passée inaperçue au moment de son énonciation et qu'il souhaite réintroduire plus tard. Comment la préparation de la séquence peut-elle prendre en compte ces aspects? «Il est difficile de tout prévoir», écrivent le professeur; «je fixe un cap et je reste à l'écoute». Aussi les préparations prennent-elles souvent davantage en compte les apprentissages à l'entour du travail littéraire comme la formation de la personne et du citoyen (capacité à prendre la parole, à exprimer une idée, à écouter et intégrer les propos des autres élèves...) plutôt que les aspects littéraires proprement dits, comme les effets esthétiques ou les valeurs philosophiques, éthiques, morales... Elles sont presque toujours rédigées sur un mode générique, valable pour toutes les lectures et tous les textes, privilégiant la formation *par* la littérature à la formation *à* la littérature.

«Ça part dans tous les sens», disent les maîtres même expérimentés à l'issue de ces débats dont ils sortent à la fois contents et insatisfaits, mais dont ils ont du mal à évaluer l'efficacité. Contents des réactions pertinentes des élèves; insatisfaits parce que ne sachant pas à quel moment arrêter les discussions qui leur semblent s'éloigner du texte: «A quel moment parle-t-on réellement *du* texte et pas à *propos du* texte?» demandent-ils dans le portfolio qu'ils rédigent pour la recherche, s'interrogeant à la manière d'Alain Viala sur les grandes finalités de l'enseignement littéraire et infléchissant ainsi le parti qu'ils semblaient avoir pris dans leur préparation de classe.

Il apparaît donc, au terme de notre exposé, que le dispositif pédagogique du débat littéraire met au jour la tension clairement perceptible aujourd'hui dans la définition des finalités de l'enseignement de la littérature en France: s'agit-il essentiellement de former les élèves par la culture littéraire ou de les former à la culture littéraire? Et nous voyons que cette dialectique est présente dans certaines classes de poésie à l'école, sans doute parce que les élèves qui font preuve de curiosité et de bon sens font un usage complémentaire des deux alternatives.

## Références bibliographiques

- ▶ BARTHES, R. (1973). *Le Plaisir du Texte*. Points, Essais, n° 135, Paris: Seuil.
- ▶ BARTHES, R. (2003). *La Préparation du Roman, Notes de Cours et de Séminaires au Collège de France, 1978-1979 et 1979-1980*. Paris: Seuil-Imec.
- ▶ BRUNER, J. (1997). *...Car la Culture Donne Forme à l'Esprit, de la Révolution Cognitive à la Psychologie Culturelle*. Paris: Editions Eshel.
- ▶ BRUNER, J. (2005). *Pourquoi Nous Racontons-nous des Histoires? Le Récit au Fondement de la Culture et de l'Identité Individuelle*. Agora, Paris: Retz.
- ▶ COMPAGNON, A. (2005). *Les Antimodernes, de Joseph Maistre à Roland Barthes*. Bibliothèque des idées, NRF, Paris: Gallimard.
- ▶ ECO, U. (1992). *Les Limites de l'Interprétation*. Paris: Livre de Poche.
- ▶ TAUVERON, C. (2004). *La Lecture Comme Jeu, à l'Ecole Aussi*. Actes de l'Université d'Automne DESCO intitulé *La Lecture et la Culture Littéraires au Cycle des Approfondissements*. Téléchargeable à l'adresse: [http://eduscol.education.fr/D0126/lecture\\_litteraire\\_tauveron.htm](http://eduscol.education.fr/D0126/lecture_litteraire_tauveron.htm). Consulté le 24 avril 2006.
- ▶ VIALA, A. & ARON, P. (2005). *L'Enseignement Littéraire*. Que sais-je? Paris: PUF.

## ANEXES

### Annexe 1

*R: c'est «ils» avec un «s», donc on sait qu'il y a au moins un garçon.*

*F: Oui, mais ils disent «ils crèvent leur culotte», les garçons ne portent pas de culotte...*

*Rires*

*T: A ce moment-là, ce serait «elles».*

*Q: Oui, mais, madame, il y a une règle, «ils» : il peut y avoir des filles, mais c'est le masculin qui l'emporte. Donc il y a des filles et des garçons.*

*G: Oui, mais on dit «Le roi Dagobert a mis sa culotte à l'envers» et ce n'est pas une fille le roi.*

*Rires*

*R: Avant, on disait ça.*

*A: La poésie, c'est une vieille poésie.*

*Q: Ben oui, c'est ce que j'allais dire, c'est d'autrefois ça.*

*A: Il faut trouver le nom de l'auteur.*

*Maîtresse: On ne l'a pas?*

*A: Si, mais il faut trouver des informations sur lui.*

*O: On vient de le rencontrer.*

*R: C'est pas obligé que ce soit ancien mais peut-être que cet auteur-là emploie des termes anciens.*

### Annexe 2

*T: A la dernière strophe, il parle de «lange»: c'est un genre de berceau; non, c'est un genre d'habit qu'on met aux petits.*

*Maîtresse: Est-ce qu'aujourd'hui, vous avez déjà entendu le mot lange, soit pour vous, soit pour vos frères et sœurs?*

*T: Si, une fois, je l'ai entendu. C'est quand j'étais au caté, quand Jésus est né, on l'a mis dans un lange.*

*M: Ben, ça nous dit pas ce que c'est qu'un lange.*

*T: C'est un peu comme un drap mais en plus petit, c'est comme une couche.*

*M: Ah oui, c'est vrai, on l'avait appris au caté.*

*Maîtresse: C'est bien intéressant ce que tu nous dis là, T.!*

*A: «Les pauvres petits Jésus», c'est parce que c'est des petits enfants petits et innocents.*

*T: Peut-être qu'ils ont écrit ça parce que ça ressemblait...*

*A: Ils veulent peut-être faire une scène.*

*Maîtresse: Ah! Bonne idée, pourquoi penses-tu à une scène?*

*A: Parce que c'est tout pareil comme Jésus.*

### Annexe 3

Texte des *Effarés* sur lequel ont travaillé les élèves.

Noirs dans la neige et dans la brume,  
Au grand soupirail qui s'allume,  
Leurs culs en rond,

A genoux, cinq petits – misère! –  
Regardent le boulanger faire  
Le lourd pain blond...

Ils voient le fort bras blanc qui tourne  
La pâte grise, et qui l'enfourne  
Dans un trou clair.

Ils écoutent le bon pain cuire.  
Le boulanger au gras sourire  
Chante un vieil air.

Ils sont blottis, pas un ne bouge,  
Au souffle du soupirail rouge  
Chaud comme un sein.

Et quand, pendant que minuit sonne,  
Façonné, pétillant et jaune,  
On sort le pain,

Quand, sous les poutres enfumées,  
Chantent les croûtes parfumées,  
Et les grillons,

Que ce trou chaud souffle la vie,  
Ils ont leur âme si ravie  
Sous leurs haillons,

Ils se ressentent si bien vivre,  
Les pauvres Jésus pleins de givre!  
– Qu'ils sont là, tous,

Collant leurs petits museaux roses  
Au grillage, grognant des choses  
Entre les trous,

Mais bien bas, – comme une prière...  
Repliés vers cette lumière  
Du ciel rouvert,

– Si fort, qu'ils crèvent leur culotte,  
– Et que leur linge blanc tremblote  
Au vent d'hiver...