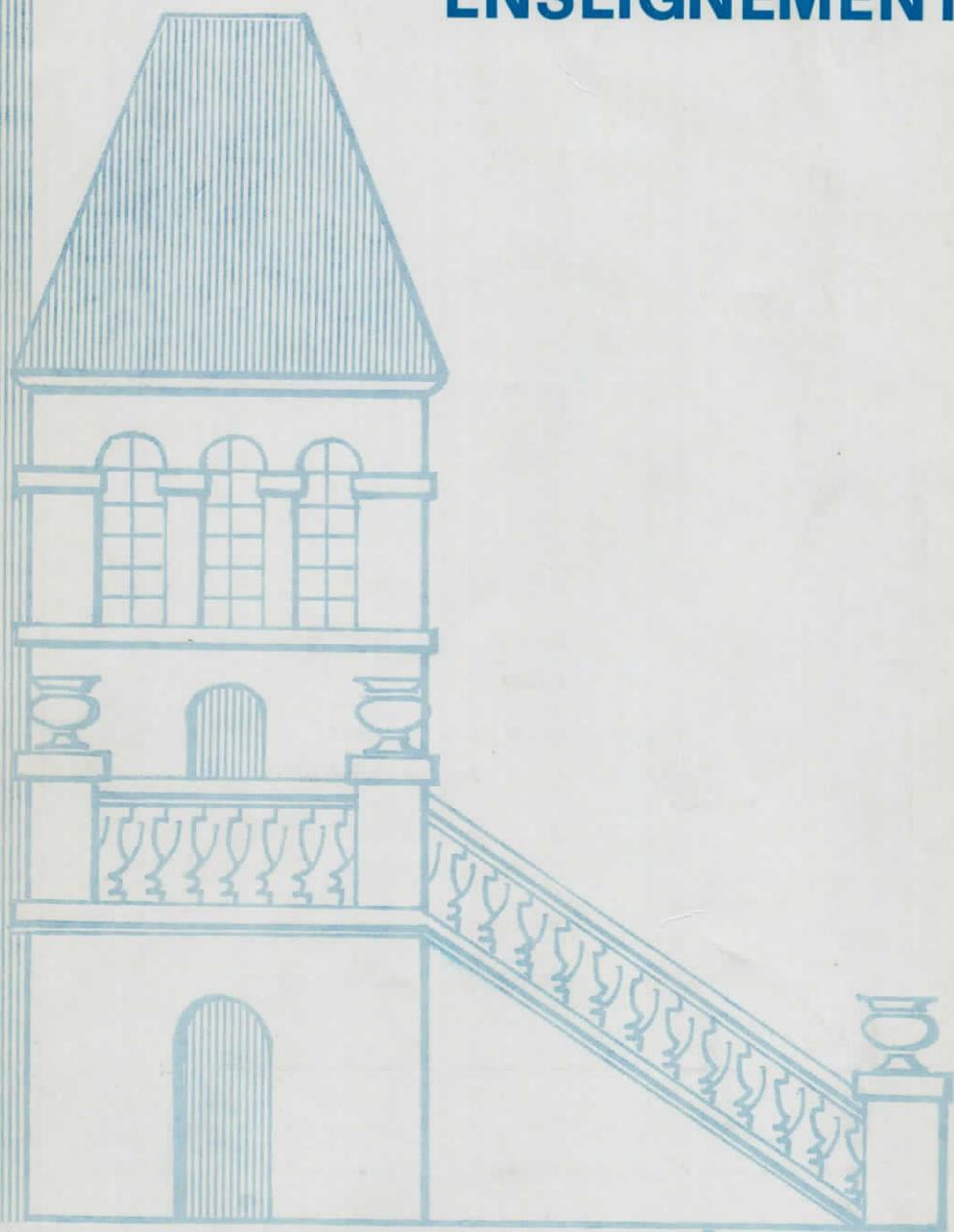


**POÉSIE  
ET  
ENSEIGNEMENT**



**LES AMIS DE SÈVRES**

ET LES CHEVAUX TREMPAIENT LEUR COU DANS L'AVENIR  
POUR DEMEURER VIVANTS ET TOUJOURS AVANCER..

————— JULES SUPERVIELLE —————

# ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PÉDAGOGIQUES



FONDATRICE

**Edmée HATINGUAIS**

## BUREAU DE L'ASSOCIATION

PRESIDENT : **Jean AUBA**

VICE-PRESIDENTS : **Aimé JANICOT**

**Jacques QUIGNARD**

SECRETAIRES : **Paule ARMIER**

**Marcel HIGNETTE**

TRESORIERE : **Renée LESCALIE**

TRESORIERE ADJOINTE : **Jacqueline LEPEU**

---

**1, AVENUE LÉON-JOURNAULT 92310 SÈVRES - TÉL. 027.08.00**

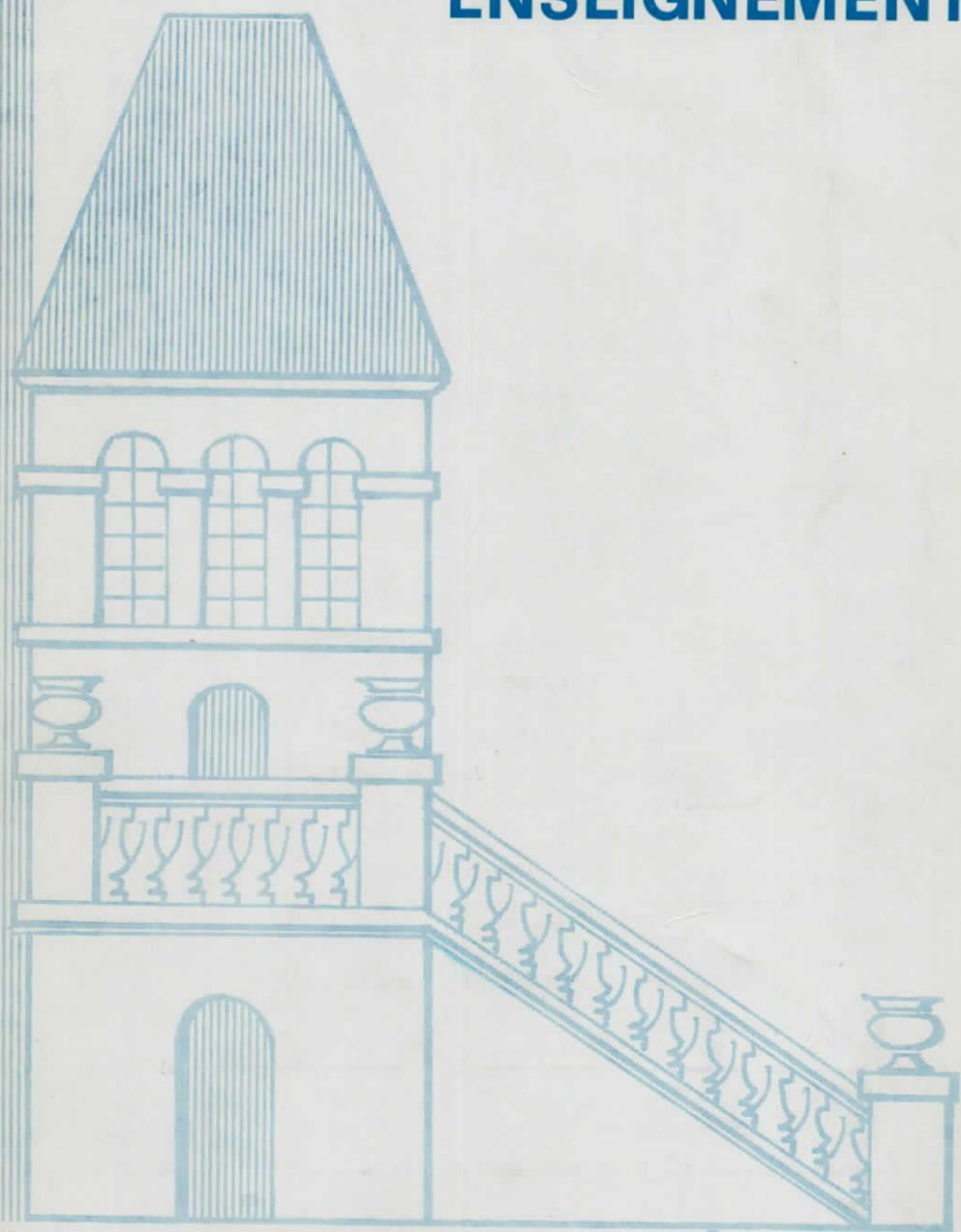
---

MEMBRES BIENFAITEURS 50 F

MEMBRES ADHÉRENTS 15 F

C.C.P. PARIS 6959-99 - LES AMIS DE SÈVRES

**POÉSIE  
ET  
ENSEIGNEMENT**



**LES AMIS DE SÈVRES**

ET LES CHEVAUX TREMPAIENT LEUR COU DANS L'AVENIR  
POUR DEMEURER VIVANTS ET TOUJOURS AVANCER..

————— JULES SUPERVIELLE —————

# ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PÉDAGOGIQUES



FONDATRICE

**Edmée HATINGUAIS**

## BUREAU DE L'ASSOCIATION

PRESIDENT : **Jean AUBA**

VICE-PRESIDENTS : **Aimé JANICOT**

**Jacques QUIGNARD**

SECRETAIRES : **Paule ARMIER**

**Marcel HIGNETTE**

TRESORIERE : **Renée LESCALIE**

TRESORIERE ADJOINTE : **Jacqueline LEPEU**

---

**1, AVENUE LÉON-JOURNAULT 92310 SÈVRES - TÉL.027.08.00**

---

MEMBRES BIENFAITEURS 30 F MEMBRES ADHÉRENTS 15 F C.C.P. PARIS 6959-99 - LES AMIS DE SÈVRES

**En manière d'ouverture**

**LA POESIE**

(Variations sur un mot)

Pour Jean AUBA

POESIE

*Les lourdes rivières affleurent*  
Miroir  
Mots  
Eclats  
Silex  
Evidences

*Les forêts traversent le vent*

La page  
Les bulles qui montent  
Le sens

POESIE

Traces  
*La mer*  
*La mer qui marche dans l'écume*  
Sables  
Rayons  
Parois du feu

*Ce qui est DIT*

INSCRIT  
aux entrailles

POESIE

*Les visages*  
Des yeux  
Parler  
*Pour le sang*  
La sueur  
Pour la danse

*Pour les enfants qui attendent*

*Les hommes leurs mains*  
*Les lèvres ouvertes*

POESIE

*Sous le silence*

*Sous la page*

*Elle brûle sans fumée*

*Le livre refermé*

*Elle nous précède*

*Elle nous suit*

*L'enfant dans les chemins de lisière*

ECOUTE

POESIE

*Masque*

*Sous la peau les yeux sont toujours ouverts*

*Les oiseaux trouent le papier plat*

*Le ciel ici*

*fermé*

*Le ciel sur le rectangle la feuille*

*La table*

POESIE

*Les rues tranchent les falaises*

*Le bruit des villes à saisir*

# POESIE ET ENSEIGNEMENT

## Sommaire

- 7      **PRESENTATION**, par Georges JEAN, Faculté des Lettres. Le Mans.
- 9      **LA POESIE ET L'ENSEIGNEMENT**, par Pierre EMMANUEL, de l'Académie Française.
- 13     **LES MOTS EN FEU**, par Georges JEAN.
- 17     **LA RECITATION, CE FOSSILE VIVANT**, par Pierre FERRAN, Assistant à l'E.N.S. de Saint-Cloud.
- 23     **POESIE ET CREATIVITE**, par Michel COSEM, Animateur de la revue « Encres Vives ».
- 29     **DES JEUX POUR DIRE, DES MOTS POUR JOUER**, par Jean-Hugues MALINEAU, Professeur de C.E.S., Animateur de la revue « Commune Mesure ».
- 37     **L'IMAGINAIRE, LE CONTE, LA POESIE**, par Francine BEST, Directrice de l'E.N.I. de Caen.
- 45     **INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES.**
- 47     **LA VIE DE SEVRES.**

N° 1 - 1974  
LES AMIS DE SÈVRES  
74e numéro

POESIE

*Comme une oreille  
Ce qui glisse encore plus loin  
Vers l'enfant*

*Qui cherche les cailloux  
quelques marques  
et LE TEMPS*

POESIE

*Mon cri de mémoire*

*A chaque pas de solitude  
Les étincelles du monde  
Brisent LA MORT*

*Pour les aveugles  
Pour les prisons  
Pour les peuples crucifiés*

POESIE

*C'est entre les lèvres les corps  
La douce brise d'un langage*

*la différence  
la fracture*

*Ici*

*Ailleurs*

*Petit harmonica dans la poche du passant*

SOLEIL

POESIE

*Couteau  
Blessure*

*Pour les paupières du sommeil*

POESIE

*Marche longue marche*

*Combat*

*Les pierres les sentiers les pays  
Les arbres les vagues les villages de l'aube*

*Ce que trouve un enfant  
Dans les pas de ses rêves*

*Ce qu'un peuple martyr  
Ramasse dans le sang*

*Ce qu'un bourreau reçoit  
Ce que tire un fusil pour le matin*

*Les pas calmés  
Les chemins  
Les lavandes*

*Ensemble serrés  
Ensemble seuls  
Ensemble tous*

POESIE

*Délire*

POESIE

*Paroles prises*

*perdues*

*venues*

*parties*

*brûlées*

PRESENTES

POESIE

SILENCE

*Mais le flux revient*

*Nous sommes tendus  
liés*

TOUS

LA VIE DEFERLE...

Georges JEAN.

## PRESENTATION

La poésie est à l'ordre du jour.

Ce numéro des « Amis de Sèvres » voudrait, modestement, en témoigner. Modestement, car parler de poésie est une entreprise sans fin. Modestement mais en évitant de tomber dans le travers que dénonçait Paul Valéry lorsqu'il écrivait : « Certains se font de la poésie une idée si vague qu'ils prennent ce vague pour l'idée même de la poésie. »

Les articles qui suivent sont tous écrits par des hommes qui sont des poètes, des enseignants, des chercheurs à tous les sens de ce mot, c'est-à-dire que chez eux, le discours poétique est inséparable du discours sur la poésie. C'est pourquoi par ailleurs ces textes se veulent essentiellement propositions, appels à la réflexion de chacun et non affirmations de vérités définitives.

Nous avons également pensé qu'il fallait, dans la mesure où cette revue est émanation du Centre international d'Etudes pédagogiques, ne jamais perdre de vue l'enfant, l'adolescent, les maîtres, la classe, tout cet univers que la poésie ouvre ou devrait ouvrir au monde.

Il me reste à remercier chaleureusement M. l'Inspecteur général Jean Auba, pour m'avoir confié la réalisation de ce numéro des « Amis de Sèvres », ce qui était pour moi une occasion supplémentaire de satisfaire à une très exigeante passion.

Georges JEAN.

## LA POÉSIE ET L'ENSEIGNEMENT

La poésie n'est pas une façon de dire, mais elle est un mode de la pensée ou plutôt un mode d'appréhension globale du réel. Cette saisie du réel le constitue : l'acte poétique est une attention simultanée aux données des sens, aux mouvements de la sensibilité, à la genèse des images ; l'esprit se meut en lui-même pour coordonner ces énergies qu'il éveille, et son mouvement se crée un lieu, cet espace englobant qui est l'œuvre. L'œuvre est un tout objectif et transobjectif : une fois faite, elle peut être regardée comme un objet composé d'autres objets ; mais on peut aussi ne pas la considérer comme faite, refuser de n'avoir avec elle qu'un rapport objectif. Cette seconde attitude est celle du vrai lecteur de poésie. Il retrouve, autant qu'il le peut, l'état d'attention créatrice. Il mime le dynamisme d'ensemble qui va former le poème en lui. L'expérience du réel que le poète a vécu en créant, le lecteur ne la refait pas telle quelle, mais il en vit une autre, selon les résonances que l'expérience du poète éveille en lui.

La richesse de celle-ci dépend de l'universalité et de la singularité du poète. Il faut les accepter comme des données de fait, prouvées par l'histoire de l'esprit et de ses œuvres ; si on les récuse, on dénie toute valeur à la connaissance non objective, dont l'art est un des modes majeurs. Le réel de l'art n'est pas celui de nos habitudes mentales ; il n'est pas non plus celui de la science, bien que leurs procédés d'invention soient semblables, et que la science puisse être considérée comme une « fable » qui réussit. Ni l'art ni la science ne sont des fables ; ce sont des intériorisations du réel, la science dans cette faculté d'abstraction où l'esprit détache de l'humain contingent, l'art au contraire dans l'épaisseur de notre condition commune. D'où la clarté de la science et l'obscurité de l'art ; il en doit être ainsi, et quand l'art perd de son obscurité apparente, il s'appauvrit ; ou pour mieux dire, la clarté apparente de l'art ne doit pas faire illusion sur sa réelle obscurité. Entrer dans cette obscurité, y faire son chemin, c'est savoir lire l'œuvre, en éprouver la réalité, y éprouver de façon personnelle la réalité qu'elle saisit. La richesse de cette réalité permet un nombre indéfini de points de vue, de découvertes subjectives, voire d'analyses sur divers plans d'objectivité. Mais cela n'est possible que si la poésie a été d'abord reconnue comme une forme de connaissance authentique et si la nature de cette connaissance a été au moins partiellement appréhendée.

Pourquoi choisir pour modèle la poésie plutôt que le roman par exemple ? Parce qu'elle est la forme la plus concentrée de l'opération créatrice, et que sa substance est le psychisme seul de l'artiste, saturé par le monde extérieur mais le modifiant et l'amalgamant par la « ruminantion » imaginative. Cette concentration se manifeste par un rythme, une modulation, un usage rigoureusement étudié des vocables, l'aimantation de certaines images dont le poème est comme le champ, la logique des symboles rationnellement peu explicable mais fortement appréhendée par l'être même de qui les perçoit. La poésie est l'art le moins projeté vers l'extérieur, il se tient en quelque sorte dans la zone obscure où se fait l'osmose entre le dedans et le dehors, et c'est là que le lecteur doit se situer pour comprendre l'œuvre. Si le lecteur accepte de se placer là, il fera lui-même l'expérience de l'accroissement de connaissance que procure la poésie : mais il verra aussi que cet accroissement n'est pas quantifiable en savoir, que c'est une expérience intuitive de la condition humaine en ce qu'elle a d'indéfinissable mais non pas d'inexprimable. Et cette expérience, où l'intraduisible est traduit, où l'obscur est proféré, abolit la division entre le moi superficiel et le psychisme caché ; elle libère et unifie. L'apprentissage de l'imaginaire, loin de fomenter le désordre de l'esprit, constitue l'un des plus efficaces moyens d'intégration de la personne.

\*  
\*  
\*

Je souhaite donc une pédagogie de l'imaginaire, un développement de la faculté inventive, qui peut se faire de bien des façons, à commencer par le travail manuel ; je souhaite aussi que l'enfant soit amené à pressentir le plus tôt possible quel mode de pensée représentent les arts du geste, du son, de la couleur, de la forme matérielle, et qu'il puisse éventuellement s'y essayer. De tous ces arts, la poésie est celui dont la matière est la plus accessible : c'est le plus difficile aussi, précisément pour cette raison. La réduire à un fait de langage, à un jeu de mots dont l'étude critique permettrait de trouver la règle et qui pourrait être ainsi indéfiniment varié mais répété, est un contresens irréparable sur sa nature. Tout art suffisamment approfondi cherche à mettre en forme ce qui ne peut être rendu sensible que par cette forme même : les arts non verbaux le font plus facilement que la poésie, qui doit se battre contre le sens obvie des mots et l'automatisme ou l'arbitraire des associations. De cet approfondissement de l'art en lui-même, il faudrait pouvoir donner quelque idée aux élèves, pour qu'ils en voient la dimension de pensée. Au surplus, le travail de l'être sur soi, la croissance du sens dans la vie personnelle, la continuité spirituelle de l'existence leur seraient ainsi révélés.

C'est pourquoi j'insiste pour que la pédagogie de l'imaginaire ne se limite pas à la période dite d'éveil, c'est-à-dire de la maternelle au cours moyen. S'il est évident qu'un âge vient où l'enfant est prêt à la pensée logique et même abstraite, il l'est moins que cette disposition doive éclipser les autres dans le processus formateur : et d'ailleurs cet âge varie selon les sujets. L'essentiel est de préserver les énergies de l'imagination et de la sensibilité dans tout le cours des études, en les cultivant et en les proportionnant aux autres capacités. Ce n'est pas parce que nous manquons aujourd'hui de la pédagogie appropriée que nous ne la créerons pas demain. Peut-être devons-nous être attentifs aux expérimentations sur la poésie à l'école qui s'effectuent dans certains centres et autour de certains animateurs. Il y a dans ces recherches beaucoup de suggestions en vue d'une méthode plus générale, applicable non plus dans l'élémentaire seulement, mais jusqu'à la fin du secondaire. Mais leur trop grande systématisation sur le plan linguistique seul

risquerait de figer l'attention des élèves sur les procédés combinatoires déduits à posteriori du poème une fois achevé. Les jeux verbaux sont comme le meccano : on s'en fatigue et l'on en vient à déprécier la réalité beaucoup plus sérieuse, dynamique et non mécanique, que les procédés d'invention et de montage superficiels risquent de minimiser dangereusement. Une étude du dynamisme, non plus de l'image seule mais de tout l'acte créateur, est possible, bien qu'elle suppose des instruments critiques assez différents de ceux actuellement employés, qu'elle doive faire largement appel à ce que le créateur peut nous dire de son activité diverse et une. Ainsi l'expérience vécue de tout l'être vient-elle montrer la rigueur d'une forme pensée (sous un mode inhabituel) en vue de sa propre adéquation avec cette même expérience intérieure, ce cheminement formateur dans la nuit. Toute analyse extérieure et extériorisante, comparée à cette intuition de la croissance du dedans, est formaliste fut-ce malgré elle, et aboutit à la distinction illusoire entre forme et contenu, distinction qui mutile l'esprit et le fourvoie dans l'impasse de l'intellectualisme où il est présentement acculé.

Cette distinction n'a pas de sens pour celui qui crée : la forme qu'il crée est à la fois son chemin et l'objet de sa quête, plus encore : elle est lui-même la créant. Elle est tout ensemble visible et invisible, symbole, lieu vivant d'interaction. Dire que la forme est harmonieuse signifie qu'en elle l'esprit se satisfait de son acte : la beauté est une plénitude accomplie, une jouissance de l'être qui se saisit lui-même, sa joie. Aujourd'hui certaine critique, hantée par la crainte de l'idéalisme ou par le zèle terroriste de l'idéologie, écarte de son champ la notion de beauté et méprise l'idée d'en rendre compte, fût-ce pour en dénoncer l'illusion prétendue. Je ne pense pas que l'on puisse enseigner le français sans avoir soi-même quelques idées — ou mieux : un sentiment personnel — sur l'esthétique. En fait, l'éducation de ce sentiment est corollaire de l'étude des œuvres ; l'homme n'est pas producteur de pensée, il est aussi créateur ou du moins révélateur de beauté. Cette expérience peut se faire dès l'enfance et aller s'approfondissant : elle est liée au travail de la main comme à celui de l'esprit, elle naît aussi bien de la rencontre d'un bel objet que de la perception du ciel nocturne, du plaisir procuré par l'effort physique que de la contemplation d'une idée. L'une des choses les plus essentielles qui m'aient jamais été dites le fut par mon professeur de mathématiques spéciales auquel je confiai mon désir de devenir philosophe. Il me répondit : il n'y a pas de grande philosophie sans beauté. Puis il me lut « L'après-midi d'un faune ». Je sais aujourd'hui qu'il avait raison, et qu'il me montra ce jour-là la parenté entre les grandes démarches de l'esprit.

Je suis persuadé que la révélation de ce qu'est la démarche poétique comparée à celle de l'intelligence discursive peut être capitale à l'âge de la formation. Il va de soi qu'à mes yeux la découverte progressive de la poésie n'est qu'un des moyens, plus à notre portée que d'autres, de libérer et d'entraîner les dispositions créatrices de l'enfant. Le domaine du poétique n'est pas uniquement celui des arts : en lui les plus hautes valeurs de vie se manifestent dans la plénitude et l'harmonie que certains êtres savent atteindre et qu'ils font rayonner. Quand on pense à la richesse des biens que l'école prodigue, on s'étonne parfois qu'elle ait si peu d'effet sur la formation morale et spirituelle de ceux qui devraient les recevoir : peut-être manque-t-il pour les transmettre la médiation d'une connaissance qui participe à la fois de l'intelligence et du cœur, ce que le poétique est par nature.

Pierre EMMANUEL  
de l'Académie française.

*« L'amour des mots est donc en quelque façon nécessaire à la jouissance des choses. »*

Francis PONGE.

*« Nous écrivons pour des gens si humbles que très, très souvent ils ne savent pas lire. Pourtant la poésie existait sur la terre avant l'écriture et avant l'imprimerie. C'est pour cela que nous savons que la poésie est comme le pain et doit être partagée entre tous, érudits et paysans, entre toutes nos immenses, fabuleuses, extraordinaires familles de peuples... »*

Pablo NERUDA.

*« L'œuvre pure implique la diminution élocutoire du poète qui cède l'initiative aux mots par le heurt de leur inégalité mobilisée ; ils s'allument de reflets réciproques comme une virtuelle trainée de feux sur des pierreries, remplaçant la respiration perceptible en l'ancien souffle ou la direction personnelle enthousiaste de la phrase. »*

Stéphane MALLARMÉ.

---

## Les mots en feu

« Jamais sans doute, il n'y eut tant de gens pour écrire cette sorte de chose que personne ne lit » écrivait Georges Mounin en 1962 à propos de la poésie.

On pourrait presque redire cela aujourd'hui.

Presque.

Car si l'on écrit beaucoup de poésie, il semble que le nombre des lecteurs de poésie et tout particulièrement chez les jeunes augmente. Je ne dispose certes pas de données sociologiques suffisamment précises pour le prouver, mais les quelques sondages que j'ai pu effectuer dans des groupes variés, élèves du premier cycle, étudiants, jeunes travailleurs, adultes en formation, etc., tendent à montrer que la curiosité pour la « chose poétique » grandit.

Ceci est, me semble-t-il, dû à deux raisons essentiellement :

— dans un monde qui perd lentement son visage, dans un monde qui se recouvre peu à peu de déchets, de matière plastique, de fumées, de boue, d'automobiles, de bruit et de fureur, la poésie peut redonner des racines, des sources, de l'herbe, du vent, des visages humains rendus à leur nudité douloureuse ou heureuse, devenir matière première pour les cris de révolte ou les élans révolutionnaires, rendre les paroles incandescentes et efficaces pour ménager dans les tunnels où se polluent les poumons et les cerveaux, des trouées de nécessaire vertige ;

— dans un monde où le langage articulé, la parole et les langues semblent perdre de leur importance comme instruments de communication, le discours poétique qui est langue en travail et toujours à quelque degré métalangage apparaît pour de nombreux chercheurs, linguistes ou « poéticiens », psychanalystes ou sémiologues, comme le lieu où les structures verbales révèlent le mieux qu'elles sont en dernière analyse sans doute les seules références de tout langage. C'est-à-dire que tout se résout, images, musiques, signes, gestes et mouvements, etc., dans l'ordre des mots.

Ceci explique en partie qu'une sorte de fossé se creuse lentement entre ceux pour lesquels la poésie est le recours, le resourcement, la plongée nécessaire dans l'élémentaire, et ceux qui interrogent en elle les derniers ou les nouveaux miroirs que le langage articulé se tend. Pour les premiers, la poésie affirme et sauve une sensualité profonde sans laquelle l'homme deviendra le robot de sa propre folie. Pour les seconds, la poésie est la science par laquelle la parole humaine affine (jusqu'où ?) sa combinatoire et se constitue comme sens.

Je vis quotidiennement cette antinomie et ne puis me résoudre à l'accepter.

On voit bien quels pièges tend, aux poètes et à ces autres poètes que sont les lecteurs, une poésie qui ne serait que refuge, fuite, oubli protégé des drames et des mutations que le monde contemporain propose et projette. Et que l'univers des villes, des automobiles, des foules en proie à la boulimie de consommation, à la famine, ou aux réveils révolutionnaires, ou aux luttes pour la justice et les libérations, que ce monde là la poésie ne peut le mettre entre parenthèses. Elle doit l'assumer ; elle l'assume en quelques cas ; et il n'est pas impossible de penser que ce monde là est un prodigieux réservoir de sensations premières et que l'action y devient mieux que la sœur du rêve, son aboutissement. Et le renoncement de Rimbaud, même si nous le vivons comme un mythe, peut être exemplaire. D'autre part, on comprend bien que les cris passent, que le chant du plaisir dure le temps du plaisir, que cette poésie là peut devenir la proie vite détruite de l'instant, qu'elle peut retomber, on le voit bien avec l'enfant, dans le déjà dit depuis longtemps, dans le lieu commun, dans le borborygme ou le viscéral ou sur un mode plus culturel ou humaniste dans l'effusion, dans « l'illusion lyrique ».

Mais on voit bien également que la langue en proie à elle-même peut se détruire, que le discours, qui se construit sur lui-même pour lui-même, devient comme le langage des ordinateurs, atone, glacé, écho sépulcral de la mort de l'homme et de la mort du tragique. Etranges poètes dont le murmure poursuit un jeu que plus rien ne pourra arrêter, et que personne n'entendra.

On sent à quel point cette distorsion touche les rapports qui sont en train, comme on le sait, de s'établir ou de changer entre la poésie et l'enseignement. Et ceci à tous les niveaux :

Chez les tout-petits, à l'école maternelle, il semble tout naturel de penser que les activités de poésie s'insèrent dans le processus de prise de conscience du corps, des sens, et des rythmes corporels. L'enfant qui produit des textes que l'on a tort d'appeler « poétiques » (je l'ai montré ailleurs) mais qui expriment assez constamment et parfois même d'une manière originale (pour nous) une présence sensuelle au monde, l'enfant qui reçoit les textes des poètes comme des caresses ou des coups, cet enfant ne semble pas naturellement prêt à saisir que tout cela passe par le discours. En fait, il semble bien que tout le travail qui est possible et souhaitable consiste précisément à saisir la langue pour elle-même. Et que la distorsion que je signalais devient féconde dans la mesure où l'on peut déjà percevoir que les mots renvoient à autre chose et restent porteurs de leur propre présence. D'où la nécessité de jouer avec les formes du discours, jeux oraux certes, mais aussi éclatement des graphismes, avant même que le code écrit soit perçu comme code.

A l'école élémentaire, où dans la plupart des cas se met en route un processus de rationalisation linguistique, où l'on cherche avant tout à ce que les enfants soient capables de saisir le réel, abstrait et concret par le discours, se produit en même temps la disparition des pouvoirs « oniriques » de la langue et la langue pour elle-même. La récitation est considérée par toutes les instructions officielles et même par celles de décembre 1972, qui constituent un certain progrès, comme un ornement de l'esprit et de la mémoire. Le caractère de provocation sensuelle et onirique comme l'aspect spécifique du discours poétique en tant que discours différent disparaissent. Le poète devient quelqu'un qui « parle de » mieux que les autres ; on accorde à cette chose jamais définie, la « musique poétique », une certaine importance, mais rarement la double fonction de la poésie est assumée. D'où la nécessité de maintenir ou de rétablir, disons faute de mieux, une certaine folie en même temps que la rigueur d'une approche purement linguistique. Il n'est pas question bien sûr de se livrer à des analyses linguistiques, mais l'approche des textes, ne serait-ce que pour les dire, peut être menée dans ces perspectives. De toute façon, il est indispensable que les maîtres sachent conduire une analyse objective des textes, et débarrasser les poèmes de toutes les gloses qui les dissimulent en tant que textes. Mais il est dialectiquement indispensable de savoir se libérer de toute contrainte et de mesurer jusqu'à quelles profondeurs sensibles peut s'ancre un discours qui cherche à s'inventer. Ce qui revient à dire que c'est peut-être en parcourant soi-même « les sentiers de la création » que l'on peut saisir la double nature de la poésie et aider les enfants à la découvrir à leur tour.

Les diverses sections du premier cycle de l'enseignement secondaire posent en plus sur ce plan d'autres problèmes. Je ne sais pas si l'on peut dire de l'adolescence que c'est l'âge d'or de la poésie, je ne le pense pas, mais c'est l'âge où le langage pèse, où l'on saisit les choses, où l'on veut caresser les êtres, la peau des êtres, ou sentir une moto entre ses cuisses et foncer, et fuir l'épuisant murmure des adultes, parents ou enseignants, « qui causent qui causent, c'est tout ce qu'ils savent faire ». En même temps et très souvent, on a recours au langage et tout particulièrement à un langage « intime », soit pour se raconter, en « journal » ou en chanson, soit pour crier dans les manifestations, sur les murs, partout où sévit le langage mort. Il me semble, à la lumière de quelques expériences, que l'on a intérêt à ce moment de maintenir l'écart entre le cri, la jouissance par les mots, et les cheminements verbaux attentifs et ludiques. Ne pas confondre la vie et la poésie, mais vivre intensément et ouvrir des plages de silence pour entendre les cris se déposer dans les structures langagières. Avec des élèves de C.E.T., nous avons pu ainsi démonter un texte du poète américain Ginsberg, comme on démonte une moto. On oublie la mécanique quand on la chevauche, mais le plaisir de connaître la mécanique à d'autres moments demeure et s'augmente.

Pour le second cycle, la tendance générale porte l'enseignant à ramener les textes poétiques à des objets d'explication française. Ce qui est bien dans la mesure où l'on abandonne à un moment ou à un autre tout projet d'explication mentaliste ornementale, impressive et où l'on saisit ce que Meschonic appelle la « forme/sens », c'est-à-dire le fonctionnement très complexe d'un texte organisé dans le temps et sur l'espace de la page et du livre. Mais, à mon avis, on n'aura rien fait si l'on ne construit pas parallèlement le « dire » poétique comme provocation intime ou extérieure ou individuelle ou collective de l'être allant vers le réel par les chemins de l'imaginaire et des sens.

Je n'ai rien dit de ces productions de textes, de ces lectures simples ou plurielles sur le plan des charges idéologiques qu'elles assument de toute façon. Moins que tout autre texte, le texte poétique est innocent. Mais comment mieux saisir ces échos qu'en exigeant d'abord la connaissance précise du texte nu, et en le jetant par ailleurs comme corps désirable au-devant de soi pour la personne et pour les autres.

Les mots du poème sont des mots en feu. C'est-à-dire que de toute façon ils brûlent quelque chose, réchauffent et consomment, se détruisent pour renaître. Tout revient, à traverser le feu, à réduire le langage en cendres. Mais à savoir en même temps comment et pourquoi la flamme jaillit de ces textes dans un jeu total qui nous concerne tous et entièrement, dans le crépitement de nos désirs et l'incessant murmure de notre langue et de ses traces.

Georges JEAN



## La récitation, ce fossile vivant

La réforme fondamentale de l'école élémentaire, consécutive à la soudaine mutation de nos sociétés actuelles, a, dans son évolution, pesé plus vite et davantage sur certains secteurs plutôt que sur d'autres. Il est, par exemple, incontestable, que les mathématiques modernes et les structures ensemblistes ont très rapidement passé de la théorie à la pratique et que la rénovation de l'enseignement du français est largement entamée. Ceci dit, la pérennité de certains exercices, très formels, fort anciens, aux objectifs non explicites pour beaucoup de maîtres, a de quoi laisser songeur. Je pense au caractéristique trio : calligraphie, morale, récitation.

A moins de viser à un meilleur contrôle de ses fonctions physiques et psychiques, à quoi sert d'apprendre à écrire à l'aide d'encre et d'une plume aux becs d'acier — même très lisiblement et avec joliesse — en un monde où nos filles et nos fils taperont tous à la machine ? Où l'enseignement de la dactylographie commencera tout naturellement dès l'école élémentaire ? Une circulaire a d'ailleurs entériné l'usage du stylo à bille — qui ne permet plus les pleins et les déliés mais n'est ni rétif ni vicieux d'emploi. Pourtant, regardez autour de vous le nombre d'enfants aux doigts encore maculés d'encre ! La morale ne peut plus aujourd'hui avoir d'impact si elle est offerte artificiellement comme une tranche abstraite et séparée du savoir, sans aucun rapport avec les activités de l'école au niveau d'une prise en charge et d'une gestion collective, par exemple. Pourtant, voyez avec quelle fréquence ressortent les sentences désuètes et surannées qui tentaient de nous convaincre que : **L'argent ne fait pas le bonheur** ; et que : **Bien mal acquis ne profite jamais** ! La récitation, le plus célèbre et le plus lourd de ces trois fossiles, reste de nos jours LA discipline la plus importante (poids affectif) et la plus généralisée de nos écoles. Et pourtant ce décorticage sémantique, cette mémorisation imposée et laborieuse, ce dévidement à l'antenne conduisent-ils à LA POESIE ? Ces vers toujours appris le soir, révisés le matin comme on dévide un écheveau soyeux, tous ces vers que nous avons nous-mêmes copiés, illustrés, récités, qui dorment encore au fond de nos neurones et parfois

surgissent à l'improviste, à la fois familiers et étranges, tels des amis depuis des années perdus de vue, ces poèmes qui nous habitent mais que — nos classes terminées — n'ont guère rejoints d'autres poèmes. Ceux que nous aurions alors librement recherchés, choisis, goûtés et aimés, ces poèmes exsangues qui n'ont point retrouvé leur source parce qu'adultes nous n'avons guère eu la possibilité, le temps, le désir de lire des recueils, d'assister à des récitals, ces poèmes dont les bribes gravitent dans nos mémoires, à travers les réseaux chargés de connaissances absconses, à quoi auront-ils finalement servi ? Les instructions officielles — jusqu'aux dernières parues — sont formelles : à fortifier la mémoire par l'apprentissage de « récitation » d'une « valeur littéraire incontestée » et « irréprochables quant au fond » ; à perfectionner l'expression orale, à concourir à la correction de la langue et à enrichir le vocabulaire de l'enfant ; à éveiller son sens du rythme et de l'harmonie ; à l'initier sur le plan esthétique ; enfin, à lui permettre de constituer « son trésor littéraire personnel » (I.O. de 1938), sorte de viatique bourré de La Fontaine, d'Hugo et de Samain, qui s'effiloche avec le temps mais dont certaines coutures tiennent bon... A tout, sauf à l'essentiel qui est — grosso modo — d'atteindre à une formation esthétique globale et de permettre une action effective sur la personnalité profonde.

Arrivé ici, il y aurait lieu de s'interroger sur les raisons de telles survivances. Si nous venons de citer, avant la récitation, la calligraphie et la morale systématique, nous devons tout de suite tempérer cette affirmation en précisant, d'après un sondage échantillonné récent, que, sur 150 maîtres interrogés :

- 38 déclarent faire utiliser la plume sergent-major ;
- 49 se livrer à des leçons de morale non occasionnelle dès le C.E. ;
- 119 continuer à pratiquer la récitation comme aux temps de la marine à voiles.

Passons sur le fait que les 119 maîtres représentent les 4/5<sup>e</sup> des enseignants interrogés et que la plupart continuent d'afficher sur le mur de leur classe la liste des « poésies » choisies dans l'année. Mais relevons, au passage, l'une de ces listes. Dans un C.E.1 du bocage normand, on a appris l'an dernier (1971-1972) :

- **Au royaume des nuages**, de Gisèle Calmy ;
- **La ronde des oiseaux**, de Xavier Privas ;
- **L'escargot**, de Madame Annaïk Le Léard ;
- **Printemps**, de Théophile Gautier ;
- **Rondeau**, de Charles d'Orléans ;
- **Conte**, de Maurice Carême ;
- **La ronde des fadets**, d'Ernest Pérochon ;
- **Comme au temps des fées**, de Paul Verlaine ;
- **Si tous les gars du monde...**, de Paul Fort.

On peut encore trouver pire ! En tout cas, les résultats nous indiquent — quoique la représentativité du corpus touché soit, ici comme ailleurs, toujours sujette à caution — que la vieille récitation se porte à merveille et qu'elle demeure le Cœlacanthe de la Primaire. Pourquoi ?

S'il n'entre pas dans notre propos de développer ici des considérations sur la mise en œuvre de méthodes pédagogiques spécifiques et progressives susceptibles de modifier une pratique pervertie et sclérosée — ce que d'autres s'attachent excellemment à effectuer par ailleurs — les constatations que nous venons très rapidement de faire doivent s'accompagner des éléments d'analyse propres à expliquer la survivance de cette omniprésente, immortelle et encombrante « leçon de récitation ». C'est en faisant apparaître les raisons de sa perdurance qu'on peut le mieux contribuer, pensons-nous, à la prise de conscience et à l'évolution d'un enseignement qui doit — dans le cadre global de l'éducation esthétique — révéler aux enfants l'existence de langages poétiques et les rendre sensibles à la fonction poétique du langage.

Constatons d'abord que, par rapport aux autres activités esthétiques qui sont, soit rarement abordées, soit totalement esquivées à l'école élémentaire, la récitation — ce substitut de la poésie — est — Elle — unanimement et régulièrement pratiquée. Sa forte prégnance est encore renforcée par tout un arsenal de textes, d'instructions, de commentaires qui, bien que les récentes I.O. du 6 décembre 1972 leur aient ôté toute validité, n'en continuent pas moins à imprimer leurs traces dans l'esprit et dans l'usage. Depuis quatre-vingts ans, la récitation à l'école primaire s'efforce d'atteindre, avec des ordres prioritaires et des bonheurs divers, trois objectifs qui sont :

- le développement de la mémoire ;
- le perfectionnement du langage ;
- la formation du goût.

Faire apprendre, expliquer, faire réciter de façon expressive des textes d'une valeur incontestée — cette valeur se mesurant à l'aune de la renommée de l'auteur, de sa consécration par le temps —, voilà les consignes qui ressortent de toutes les pages consacrées à la récitation et voilà qui gouverne encore la pratique de nombreux maîtres.

Ceux-ci n'ont, d'ailleurs, sur le plan de la conception de la poésie et sur celui des finalités et des méthodes que son initiation requiert à l'école élémentaire, que des idées générales, c'est-à-dire vagues et rudimentaires, et ils s'en remettent généralement au jugement de l'auteur d'un manuel, à l'avis d'un tiers qu'ils tiennent pour éclairé dans ce domaine, au démarcage d'une expérience dont ils ont vu une séquence, bref à un camaïeu d'opinions et de recettes dont l'hétérogénéité et la légèreté reflètent, en fait, leur indiscutable manque de formation et leur profond embarras. Au niveau des textes, leur choix — nous l'avons étudié nous-même et les travaux de J.P. Gourévitch ainsi que de Michel Cosem le confirment — s'effectue en fonction des poètes et non pas des œuvres ; il se cantonne à des noms très « classiques » et les nombreux suffrages exprimés, concentrés sur les têtes de listes et éparpillés ensuite entre près de deux cents auteurs cités, ne traduisent finalement qu'une attirance très réduite, ainsi qu'en témoigne le tableau suivant :

La Fontaine	13	%
Victor Hugo	8	%
Verlaine	4	%
Prévert	4	%
Maurice Carême	4	%
Verhaeren	3,5	%
Paul Fort	3	%
Rimbaud	3	%

Si Madame Amable Tastu, Simone Brès :

« Voici ma main elle a cinq doigts.  
En voici 2, en voici 3... »

Victor de Laprade, Louis de Ratisbonne, Banville, Sully-Prudhomme, etc., ne figurent plus dans ces résultats (encore que j'aie avec stupéfaction trouvé, en 1966-1967, dans le cahier de récitation d'une école d'un village où l'exode rural était fort accentué, ce lamentable poème de J. Aufran, intitulé « Aux Paysans » et qui se termine sur ce quatrain :

« A vos champs à vos bois demeurez donc fidèles ;  
Aimez vos doux vallons, aimez votre métier  
Auguste et le travail de vos mains fraternelles :  
C'est de votre sueur que vit le monde entier. »)

on ne voit pas non plus apparaître les noms les plus représentatifs de la poésie contemporaine, bien qu'il ne soit pas impossible, dira-t-on, qu'un Saint John Perse, un Jouve, un Ponge, un Char, un Tardieu, ait obtenu, de-ci, de-là, quelques suffrages.

En fait, on sait bien que l'instituteur qui n'est pas poète — et on ne saurait le lui reprocher — peut chercher le réconfort du côté de la platitude, justement parce que celle-ci n'est pas compromettante. Vous comprenez, introduire André Benedetto en classe, cela fera naître sûrement des questions et posera peut-être ultérieurement quelques problèmes ! Tandis qu'avec Samain on sait où on va : on va aux flancs du vase, un point c'est tout. Avec Hérédia, on va enrichir le vocabulaire, mais les conquérants ne posent plus aujourd'hui de brûlants problèmes éthiques. Avec la plupart des autres, avec ces vers banals et ressassés, on peut sans crainte imaginer et fixer des leçons civiques dans lesquelles s'incarnent à peu de prix — car la rétrospection permet toutes les audaces — l'idéal de justice sociale de l'instituteur, sa ferveur démocratique, son esprit de tolérance, son dévouement, sa dignité. Mais, dans tout cela, où est passée la poésie ?

Dans le projet de rénovation Rouchette se trouvent plusieurs bonnes pages consacrées à elle. On n'y parle plus de récitation. On est parvenu à tuer cette Hydre — et il n'échappera point pourquoi ce terme est ici employé : parce que la récitation, sous ses apparences sécurisantes, attirantes, utilitaires, masque cette oblitération de la sensibilité poétique à laquelle finalement elle conduit, et parce qu'elle a, ainsi, toujours tendance à renaître. Dans ces pages, on parle de la poésie comme d'une « activité de libération ». Je pense que c'est de là que peut partir le maître et que, ceci posé, et étant entendu qu'il s'agit d'une

activité de libération **pour l'enfant**, l'enseignant doit proposer et ne rien imposer, surtout pas, après la première lecture d'un poème, ce qu'il pense. C'est assurément lui qui dira le mieux ce qu'il a ressenti, s'il a ressenti quelque chose. Mais ce n'est pas forcément lui qui aura été le plus atteint par le texte. Qu'il se mette donc à l'écoute, comme ces oreilles géantes, muettes mais ultra-sensibles des radars. Etre aux aguets, capter, saisir, voilà ce qui compte en la matière. Rester silencieux aussi. Les maîtres croient toujours qu'ils ne travaillent pas lorsqu'ils se taisent. Travailler, ici, c'est proposer beaucoup et accepter tout pour que chacun, à un moment donné, pour des raisons que nous ignorons encore et que, peut-être, nous ne connaissons parfaitement jamais, ressente une émotion et désire la partager. En un mot, il ne faut avoir peur que d'une chose : c'est d'une trop rapide et massive clarté. Celle qui, au zénith, touchait la bonne vieille récitation, permettant d'en distinguer successivement les aspects et les angles d'attaque ; celle qui traversait le poème à la façon d'un prisme ; celle qui émanait de notre impérieuse logique. Certes, l'éducation se doit de favoriser cette émergence, de rationaliser, d'organiser, de faire apparaître des thèmes, des structures et des grilles. Mais il faut se garder de devenir prisonnier de ces grilles et — comme le note Pierre Emmanuel — ce double mouvement est toujours le nôtre car nous avons besoin d'une structure, ce n'est pas douteux.

Il faut que cette structure soit organique et elle ne peut être organique que dans la mesure où constamment l'imagination y est infusée de nouveau : « L'imagination, dans une structure, a toujours tendance à faire éclater la structure. » De ce point de vue là, la poésie est un danger public. Dès lors, on comprend que son tiède succédané, la récitation, vive encore. On saura désormais pourquoi il faut l'achever.

Pierre FERRAN

« Croire à la poésie, j'imagine que c'est estimer qu'il y a quelque chose de commun entre Homère et Mallarmé. »

Roger CAILLOIS.

« ...je laisse les choses introduire peu à peu dans mon âme leur lumière particulière, depuis le galet jusqu'au soleil et aux étoiles et les laisse monter peu à peu comme l'huile, du niveau de mes nerfs vers la vieillesse de ma pensée. »

SIKELLIANOS.

« L'acte de l'imagination est un acte magique. C'est une incantation destinée à faire apparaître l'objet auquel on pense, la chose qu'on désire, de façon qu'on puisse en prendre possession. Il y a, dans cet art, toujours quelque chose d'ingénieux et d'enfantin, un refus de tenir compte de la distance, des difficultés. Ainsi le tout jeune enfant, de son lit agit sur le monde par ordres et prières. A ses ordres de la conscience, les objets obéissent, ils apparaissent. »

Jean-Paul SARTRE.

---

## POÉSIE ET CRÉATIVITÉ

Longtemps la poésie n'a eu à l'école qu'un rôle secondaire, accessoire et son approche était souvent incohérente. On organisait « un coin des poètes » sagement séparé de l'enseignement lui-même et les textes que l'on donnait aux enfants relevaient du plus sommaire infantilisme.

Aujourd'hui des progrès considérables ont été faits et de nombreux travaux ont su mettre en relief l'importance et le rôle nouveau de la poésie en milieu scolaire.

Ce n'est donc plus sur le principe (maintenant de plus en plus largement et clairement reconnu) qu'il convient de réfléchir, mais sur les méthodes à adopter afin de rendre l'approche de la poésie, l'écriture du poème, l'utilisation du matériau et du langage poétique, plus étendus, plus efficaces. Les expériences pratiques et les recherches théoriques ont été menées assez loin pour que l'on puisse avoir des données de travail plus précises pour mettre en jeu et largement développer ce que l'on se plaisait naguère à nommer « le caractère poétique de l'enfant ». Ces énormes progrès qualitatifs ont été effectués en relation évidemment avec la prise de conscience de la nécessité d'un renouvellement pédagogique global et aussi grâce à l'apport des connaissances théoriques en provenance des domaines de la créativité et de la linguistique. Dans la période où nous sommes *les apports extérieurs* à la poésie elle-même (dans sa fonction strictement esthétique) sont des plus précieux si l'on veut éviter toute démarche empirique et lier pratique et théorie dans le cadre général d'une pédagogie de l'expression.

Pourquoi la poésie se trouve-t-elle appelée à jouer un rôle fondamental ? Nous pourrions fournir ici quantité de justifications et de citations (depuis longtemps formulées mais non appliquées). Je me bornerai simplement à dire que le langage joue un rôle fondamental dans le développement intellectuel de l'enfant, parce que c'est par l'usage du matériau verbal que s'élabore la pensée. La poésie est disons, la forme à la fois la plus élaborée mais aussi la plus élémentaire de ce matériau.

La poésie est langage en fonctionnement, avancée dans la matière des mots et des concepts. C'est par elle, et pour elle, que peuvent s'effectuer les premières tentatives d'appréhension du réel et d'inventaire de l'imaginaire. C'est parce qu'elle permet des approches multiples, qu'elle ouvre un champ toujours neuf qui passionne l'enfant et dont on perçoit la nécessité d'entretenir et de développer les potentialités.

La langue est une chose vivante qui crée ses images, ses métaphores, ses modalités qui permettent (soit à l'enfant, soit à l'adolescent, soit à l'adulte selon les plans pratiques) d'appréhender le monde qui nous entoure, d'avoir un pouvoir sur ce monde et d'assurer la communication avec les autres.

Ce qui n'est chez l'enfant qu'un apprentissage maladroit nous enseigne cependant l'importance déterminante du langage et en particulier de la poésie qui permettent non seulement l'approche mais surtout la maîtrise du réel et de l'imaginaire. C'est par le langage que l'on peut donner à tous des moyens dont disposaient jusqu'à présent quelques privilégiés.

C'est pour cela aussi — et dans un certain « contexte culturel » — que l'on n'a pas donné à la poésie l'importance qui devait lui revenir et que l'on a tenté de la reléguer — sous forme de modèles — à un rôle mineur, comme par exemple celui de simple ornement esthétique sans importance sur la vie pratique et sur le développement de la créativité à tous les niveaux. C'est pour cela (plus ou moins « volontairement ») que l'on a, dans les programmes, privilégié certaines formes au détriment d'autres, certaines périodes littéraires également. On justifiait ces choix en utilisant les termes de « culture », « d'humanisme », voire de « génie ». Ces orientations sont fortement critiquées et remises en question. Il serait trop long d'analyser pourquoi et comment nous en sommes venus là, mais l'on peut dire que le renouvellement de la pratique quotidienne de l'enseignement, (la pédagogie) et les sciences humaines (linguistique, psychanalyse, psychologie, etc.) ont facilité cette prise de conscience. Il y a eu aussi un travail important de la part d'écrivains, enseignants eux-mêmes, qui ont pu constater et dénoncer les décalages existant entre la « création » et l'usage qu'on prétendait en faire auprès des élèves.

Nous naissons au langage par le langage (Lacan) et dans cette perspective toute mutilation ou toute censure de la langue équivaut à une mutilation de l'être.

Nous, éducateurs, écrivains, sommes impliqués dans cette mutation et dans la situation actuelle suivante :

— Comment donner aux enfants l'envie, l'occasion d'utiliser leur langue, de jouer avec leurs mots ?

— Comment utiliser et maîtriser ces acquis linguistiques et métaphoriques ?

— Comment permettre à l'enfant, l'adolescent ou l'adulte de franchir les différentes étapes qualitatives pouvant mener à une véritable création ?

Cette démarche implique un projet pédagogique et aussi la mise en application de méthodes de travail permettant à tout individu de s'exprimer, de se perfectionner, d'avoir dans toutes les situations de sa vie une attitude « active », c'est-à-dire « productrice », « critique ». La créativité introduit en quelque sorte une nouvelle manière de vivre, non seulement le temps scolaire, mais toute la vie elle-même. La créativité dans son ensemble et la créativité linguistique (ou poé-

tique) détermine donc le *savoir* et le *pouvoir* de concrétiser la prise de réel, de produire, de remettre en cause les appropriations pour les perfectionner et les remodeler. La créativité poétique suppose du point de vue pédagogique deux étapes :

- la libération (par rapport à l'état existant),
- la structuration, le travail, la connaissance profonde de la langue pour faire usage de sa richesse et de sa puissance.

Ces deux étapes sont dialectiquement jointes. En effet, la libération seule amènerait au jour les formes les plus banales de la langue et en particulier ses aliénations les plus flagrantes. La seule structuration profiterait aux modèles « passés » en bloquant, fixant toute tentative d'écriture nouvelle et d'apprentissage. Dans le second cas il suffirait de consommer des produits tout faits, pré-sélectionnés, avec tout ce que cela suppose de danger et d'arbitraire.

Par contre, les deux démarches dialectiquement associées donnent incontestablement le goût, le pouvoir de produire et par conséquent le plaisir qui sous-tend toute théorie de la créativité.

En défaisant les inhibitions, les blocages, le mystère dont s'entoure bien volontiers la poésie idéaliste on permet à tous selon son niveau, selon ses goûts, de réaliser son désir de produire et de socialiser (si l'on peut dire) cette production par la communication.

Cette communication intervenant d'ailleurs comme un des facteurs de la progression et de la maturation de l'élève, dans le domaine qui nous concerne, comme dans les autres domaines. Cette approche de la créativité s'applique évidemment à un contexte global. Il n'est pas possible par exemple chez un enfant (sous peine de grave déséquilibre) de développer la créativité verbale et de réprimer la créativité graphique ou la créativité corporelle.

Il est évident aussi que nous sommes, maintenant, à un stade où il est nécessaire de reformuler certains termes comme « poètes », « création », « inspiration », etc. jusqu'à présent considérés dans une optique idéaliste, et que l'on ne peut plus utiliser dans une optique radicalement différente. « L'inspiration », « les élans », « les secrets » (qui n'en étaient pas) du poète idéaliste n'ont pas de sens dans une théorie de la créativité qui s'applique à tous et non pas à quelques solitaires. Il est donc nécessaire d'opérer une rectification terminologique. On ne peut pas dire par exemple qu'un enfant ou un adolescent fait un « poème » (le poème étant selon Jacobson la réussite de la langue, ou, je préfère, la langue menée à son avancée la plus extrême) mais que s'amorce, peut-être, une chaîne, qui, dans certains cas, pourra aboutir à une véritable création. La création étant un aboutissement (lui-même remis en cause par le créateur) et non le préalable à toute pratique de la poésie. Le plus important est d'éviter les blocages, les inhibitions, les stagnations. La créativité intervient dans le domaine poétique pour fournir simplement les bases sur lesquelles il sera possible d'édifier quelque chose de nouveau. Elle permettra de susciter et de donner un caractère positif à la recherche. Nous verrons dans quelques instants la place de la *poésie*, de l'*écriture* en tant que produit achevé, d'un créateur — mais en écartant toute notion de modèle littéraire.

La créativité ne prend toute son importance que si l'on sait qu'il s'agit d'un apprentissage, d'une attitude qui n'a de valeur que dans son renouvellement permanent et qu'il convient de franchir de multiples palliers avant de parvenir à une véritable création. Parler de création enfantine ou d'état poétique de l'enfant (disparaissant ensuite) relève d'une vision adulte abusée par certaines apparences. L'important dans toute théorie de la créativité poétique est de contrôler si l'usage du matériau s'est effectué correctement et d'autre part si la communication désirée a été obtenue. Plus qu'un jugement esthétique c'est donc d'une évaluation dont il s'agit.

Sans doute pourrait-on préciser ce que l'on entend par créativité. L'usage de plus en plus fréquent que l'on fait de ce mot, recouvre des situations bien diverses et parfois même contradictoires. Pour ce qui est de la créativité dans l'enseignement, l'objectif est clair : il s'agit de rendre heureux l'élève de manière à ce qu'il échappe à toute situation d'échec. L'enseignement « traditionnel » (j'insiste sur les guillemets) plaçait la plupart du temps l'élève en situation d'échec. La réponse à la question est fautive (par exemple « qu'a voulu dire l'auteur » ? la réponse y est préalable à la question) la plupart du temps et l'élève a une impression d'impuissance devant l'œuvre géniale qui lui est proposée et qu'il ne pourra, bien entendu, jamais parfaitement imiter. On peut facilement imaginer les répercussions profondes sur le comportement ultérieur. La créativité échappe à la notion d'échec car l'élève est en mesure de fournir autant de réponses et les possibilités les plus diverses peuvent être alors envisagées. Je ne puis les aborder toutes : jeux sur les mots, mouvements des mots, rapports pouvant naître de mots et d'images devant envie de lire, de relire, de dire, d'intervenir dans un texte et d'en multiplier les possibilités, le désir ou la nécessité, de fixer une métaphore, une impression, de faire fonctionner les diverses connotations issues du langage lui-même et de son substrat social, utiliser les matériaux qui servent de support à l'écriture, etc. Cela suppose une certaine conception de la communication qu'il faut entretenir, provoquer, contrôler. Mais il y aura toujours un désir et un plaisir de faire. Plaisir « esthétique » qui se trouve ainsi déplacé de la réception et de la consommation passive à une attitude active. Dans une certaine mesure l'enfant devient le créateur de son univers.

Evidemment après ce qui vient d'être dit, une certaine inquiétude peut apparaître. Et la poésie telle que nous la connaissons, telle que nous avons encore l'habitude de la percevoir, celle qui malgré tant de facteurs contraires a su survivre à bien des mutations ? Pour nous, au niveau de la pratique ces œuvres sont importantes et nécessaires. Elles ont un rôle primordial à jouer. Si j'ai longuement insisté sur la créativité textuelle de l'enfant c'est qu'elle est justement liée à la poésie achevée non par les liens de la récitation ou de l'explication (attitude passive et consommatrice) mais dans une situation dynamique nouvelle. On aime la poésie, on la lit, on l'écrit. Une enquête que j'ai faite montre bien que ce sont les élèves qui disent écrire des poèmes qui sont les plus grands lecteurs de poèmes et en particulier de poètes contemporains. La poésie, et tout particulièrement la poésie contemporaine, offre une possibilité très grande (si l'enfant pouvait y avoir totalement accès) car elle est en mesure d'apporter les éléments qualitatifs pour franchir les différentes étapes de la structuration. Il me faut, je crois, préciser que « poésie contemporaine » doit être compris à ce niveau comme l'ensemble de la production, quels que soient les groupes ou les tendances qui recueillent les faveurs du professeur. L'élève bénéficiera vraiment de la poésie contemporaine s'il peut effectuer une approche globale. Toute autre tentative ne repose sur aucune base saine. J'entends aussi par poésie contemporaine ce qui a

une « valeur », c'est-à-dire une « efficacité », une utilité pour le groupe social. L'élève d'ailleurs ne s'y trompe pas. On a songé trop souvent, par le passé, à donner aux élèves des sous-produits « faciles », et même dans le pire des cas, des poèmes spécialement faits pour les enfants par des adultes qui trouvaient là une manière de s'attendrir à bon compte. Cela était une mauvaise voie pour faire accéder les élèves à la *qualité* et d'assurer son désir de prolonger cette approche par des lectures personnelles, en puisant dans toute la production poétique passée et présente et ainsi se déterminant dans ses choix. Il est certainement plus profitable et plus durable d'accéder à l'œuvre d'un auteur par l'intermédiaire de cette méthode que par l'explication de texte et les morceaux choisis. Si j'insiste sur la poésie contemporaine *dans son ensemble* c'est qu'elle me paraît être non seulement la plus stimulante (les analyses de mon enquête le démontrent) mais aussi parce qu'elle est la plus apte à répondre aux appels et aux besoins des élèves à chaque stade de leur développement. La poésie devient dans cette perspective, non essentiellement tournée vers le passé, mais comme participant effectivement à la vie socio-culturelle dont les élèves perçoivent les messages. Dans l'enquête dont j'ai parlé il y a une élève qui a posé la question : existe-t-il encore des poètes ? Manifestement, à son avis, il n'y en avait plus. La poésie, pour elle, est une chose morte ; on imagine fort bien les raisons de cette attitude et les conséquences qu'elle implique.

La variété, l'immense diversité de la poésie vivante offre une inépuisable source d'énergie et de créativité, même si elle peut apparaître mouvante, traversée de courants qui s'affrontent, d'avancées et de reculs. Il est toujours possible de tirer du point de vue pédagogique des éléments positifs de ces situations contradictoires.

Toute théorie de la créativité poétique doit donc fortement s'appuyer sur la poésie contemporaine, non pour y puiser de nouveaux modèles, mais pour ouvrir des champs de recherches, une ouverture d'esprit qui permettra d'aborder n'importe quelle œuvre et non d'être violemment rebuté par certaines. Les faits sont là pour le prouver : les élèves qui connaissent la poésie contemporaine (du moins quelques éléments) connaissent *aussi* la poésie classique ou romantique. L'inverse est très rare. Là se situe sans doute, du point de vue de l'enseignement de la littérature une question fondamentale qu'il faudra résoudre un jour. Le découpage actuel en siècles (du moyen-âge au XX<sup>e</sup> !) est un facteur de stérilité tant au niveau de la production de textes que de la lecture. Il faut permettre une approche multiple, plurielle, vivante des textes et non plus s'accrocher à certaines formes, modes ou périodes. Pour assurer le plaisir d'écrire et de lire, il faut que les élèves connaissent des auteurs d'espace littéraire différent.

La poésie contemporaine apparaît donc comme stimulant, comme apport linguistique, comme élément qualitatif dans toute créativité poétique. C'est elle qui se trouve être en mesure de générer de nouvelles formes, de développer l'imaginaire, d'offrir des voies multiples et enrichissantes. Les élèves qui disent aimer la poésie classique ne lisent pas de poèmes et évidemment n'en écrivent pas.

Nous assistons peut-être à un moment important de l'histoire littéraire. Non seulement la poésie occupe à nouveau une place importante qui lui était jusqu'à présent refusée, mais les poètes eux-mêmes ne négligent plus le milieu scolaire

où jadis ils n'avaient pas droit de cité s'ils avaient le malheur d'être vivants, ils pressentent sans doute le rôle considérable qu'ils peuvent jouer. Les expériences où l'on a mis un auteur en contact direct avec des élèves (préparés pour une telle rencontre) sont, sans nul doute, des expériences heureuses.

Nous pourrions évidemment développer encore l'analyse de cette situation nouvelle, expliquer ses causes, essayer de prévoir ses conséquences. Bornons-nous simplement à constater que, à travers — et peut-être grâce à la poésie, c'est à la formulation progressive mais sûre, d'un monde nouveau à laquelle nous assistons aujourd'hui.

Michel COSEM.

*« Autrefois, j'avais trop le respect de la nature. Je me mettais devant les choses et les paysages et je les laissais faire. Fini, maintenant, j'interviendrai. »*

Henri MICHAUX.

*« On raconte que chaque jour, au moment de s'endormir, Saint Paul Roux faisait naguère placer un écriteau sur la porte de son manoir de Camaret, un écriteau sur lequel on pouvait lire : « LE POETE TRAVAILLE ».*

André BRETON.

*« L'imagination créatrice a de tout autres fonctions que celles de l'imagination reproductrice. Elle appartient à cette fonction de l'irréel qui est psychologiquement aussi utile que la fonction du réel si souvent évoquée par les psychologues pour caractériser l'adaptation d'un esprit à une réalité estampillée par les valeurs sociales. »*

Gaston BACHELARD.

## Des jeux pour dire Des mots pour jouer

L'introduction de la poésie à l'école apparaît comme étant un des thèmes majeurs des projets de réforme de l'enseignement du français. Qu'on ne se cache pas que l'introduction de cette nouvelle venue intransigeante risque fort de faire éclater les murs de l'école en des directions qui restent à inventer, qu'on se refuse à sa venue si elle doit rester en deçà de ses pouvoirs.

Il convient, je pense, de souligner quelques conditions à cette introduction, et de raconter comment personnellement j'ai pu tenter déjà d'amorcer, grâce à une série de jeux, la pratique de la poésie dans les classes de premier cycle de nos lycées secondaires.

La poésie en aucun cas ne saurait être considérée comme une nouvelle matière à enseigner. Plus que ses lois, son histoire, c'est la pratique même de la poésie qu'il m'a semblé nécessaire de développer en classe. (On conçoit mal un professeur de dessin qui ne ferait jamais peindre ou dessiner ses élèves.) La pratique de la poésie est justement ce qui permet à l'enfant, et ce tout au long de l'initiation à l'écriture poétique que je mène, de mieux comprendre, de mieux lire et de mieux dire la poésie des auteurs rencontrée parallèlement. Il est significatif en ce sens de considérer l'acuité et l'exigence de la lecture d'un poème faite par mes élèves au terme de mon initiation. Il n'est pas de meilleure manière d'apprendre à lire qu'en tentant d'écrire soi-même.

En outre, ces jeux ne sauraient être considérés comme la poésie elle-même ; mais le jeu, parce qu'il est nécessaire à l'enfant, parce que ses règles sont mobiles et à inventer avec les enfants, peut être proposé comme une des voies privilégiées conduisant à la création.

La multiplication de ces jeux, qui s'adressent à des formes d'intelligences variées, à des énergies souvent négligées, me permet de donner la parole et de rencontrer des enfants jusqu'alors muets avec une autre pratique pédagogique de l'enseignement du français. Chaque enfant « réussit » merveilleusement dans l'année un ou plusieurs jeux, aucun enfant par contre ne les réussit tous.

Enfin, la pratique du poème libre avec des enfants ayant presque toujours perdu à dix ou douze ans leur spontanéité, ne sachant plus se servir de leurs sens, ne faisant plus confiance à leur imagination, ne peut pas être envisagée au départ. Mon initiation a plutôt pour but de leur donner les moyens de découvrir leur langage propre et c'est au terme de celle-ci que, sans y être nécessairement invité, un enfant sur trois environ commence librement un cahier de poèmes.



Pour la clarté de mon exposé, je regrouperai autour de trois grands points, des jeux qui ne sont pas nécessairement joués dans cet ordre :

1. *Réapprendre à lire,*
2. *L'imagination,*
3. *Le langage et la signification.*

## I. — RÉAPPRENDRE A LIRE

Dans un premier, une série d'une douzaine de jeux se propose d'envisager, d'évaluer et d'utiliser les multiples ressources du langage, ressources qui sont le plus souvent négligées dans l'enseignement traditionnel. Il convient de regarder la langue dans tous ses états afin de répertorier les armes dont dispose celui qui cherche à dire.

Trois jeux portent tout d'abord sur le graphisme du mot, de la lettre et du poème visant à faire prendre conscience à l'enfant que l'architecture même du poème peut être signifiante.

a) Avec le jeu de **l'alphabet**, nous imageons chacune des lettres en exprimant ce que leur forme graphique nous suggère.

b) Le jeu des **mots dessinés** consiste à rendre compte du sens d'un mot par une graphie originale de ce mot, en jouant sur l'espacement des lettres, sur leur taille ou leur répétition.

c) Le jeu des **idéogrammes**, tel que le pratiquent les Japonais et auquel s'est essayé Paul Claudel, combine les deux jeux précédents. Il convient d'imager chacune des lettres du mot par rapport au sens général de ce mot (voir exemple 1).

d) Plus tard, l'enfant organisera graphiquement un texte suggéré par une tache d'encre autour de cette tache d'encre, celle-ci étant obtenue de manière hasardeuse grâce à un pliage.

e) Avec le concours du professeur de travaux manuels la maquette d'un petit livre-objet peut être réalisée par chaque enfant à partir d'un de ses propres textes gravé sur linoléum.

Après les problèmes graphiques sont envisagés les problèmes sonores.

f) **Le jeu des mots inventés** : le meilleur moyen de faire prendre conscience à des enfants de l'aspect sonore de la langue est de leur faire inventer leurs propres mots. Nous écrivons en respectant les structures grammaticales, en conservant les pronoms, prépositions, articles... de petits poèmes avec des mots inventés, ces mots étant choisis en fonction du sens qu'ils doivent suggérer.

Enfin, de très nombreux jeux sont effectués à partir du rythme.

g) **Le jeu des comptines**. Après la reproduction de rythmes de comptines ou l'illustration de rythmes simples avec des mots, nous cherchons, par percussion, de nouveaux rythmes plus complexes à illustrer. Nous inventons ainsi un grand nombre de comptines originales. Ces jeux sont pratiqués soit individuellement, soit collectivement. La signification du texte importe moins ici que le rythme et les sonorités utilisées.

Cette première étape, en mettant l'accent sur d'autres manières d'utiliser le langage, en révélant d'autres ressources, réconcilie de nombreux enfants avec l'écriture. Les poèmes écrits ensuite tiendront compte, le plus souvent, de ces premiers jeux.

## II. — L'IMAGE ET L'IMAGINATION

Faute d'avoir été sollicitée durant de longues années, l'imagination d'un enfant de 6<sup>e</sup> est le plus souvent en sommeil. Seules sa logique et sa mémoire ayant été développées, l'enfant ne peut pas même concevoir que je tente de réveiller en lui pour « un travail scolaire » une imagination jusqu'alors négligée et laissée en friche depuis l'école maternelle.

Devant la médiocrité des premiers résultats, je fus obligé de faire jouer un certain nombre de jeux de déblocage afin de redonner confiance à l'enfant : les premiers jeux sont donc des jeux de hasard ; l'image est tout d'abord créée à l'insu de l'enfant ; puis je réintroduis progressivement une conscience de plus en plus grande, rendant compte par là même des différentes théories poétiques de l'image.

h) **Qu'est-ce que — c'est ; Pourquoi — parce que** : un enfant pose une question commençant par *qu'est-ce que* ou *pourquoi* ? Son voisin lui répond en commençant par *c'est* ou *parce que*, en ignorant la question posée. (Il s'agit ici d'un jeu de pliage.) Exemple : « Qu'est-ce qu'un paratonnerre — c'est un égoïste ».

i) **Comme** : le couple question/réponse est remplacé par deux termes d'une comparaison ; exemple : « Un foulard chiffonné est — comme une grande montagne ».

j) Afin de multiplier les résultats satisfaisants, je puis proposer des structures grammaticales plus complexes pour l'une et l'autre partie de la comparaison en opposant par exemple un sujet concret à un sujet abstrait.

Progressivement, je réintroduis le choix conscient en proposant à chacun d'écrire sans réfléchir dix termes de comparaisons. Chacun accouple ensuite deux à deux les termes qui lui semblent se marier de la manière la plus belle ou la plus amusante.

k) **Cadavres exquis** : de véritables petits poèmes peuvent ensuite être écrits à partir du même principe de pliage. Il convient soit de proposer par avance une structure grammaticale pour tout le poème, soit de laisser visible un dernier mot permettant de lier les vers entre eux (car, pourtant, mais...).

l) **Dictionnaire imagé** : dans le prolongement du poème de Paul Eluard : *Quelques-uns des mots...* Je propose d'imager un certain nombre de mots afin d'obtenir notre dictionnaire personnel et imagé. L'image est ici consciente.

m) **Le jeu « si c'était »...** permet de réels prolongements : un terme étant choisi (exemple : enfance, liberté, amitié), on se pose à son sujet toutes les questions possibles commençant par « si c'était » (si mon enfance était un oiseau, une fleur, un goût, une maison...). La réunion des réponses aboutira à un poème en images sur l'enfance dont la structure sera : mon enfance au goût de..., au parfum de..., aux maisons de...

n) **Le jeu de l'un dans l'autre** (voir le texte d'André Breton publié chez E. Losfeld) permet d'aboutir à la métaphore filée : un objet étant choisi, on doit, de comparaison en comparaison, en faire découvrir un autre en imaginant tous les rapports possibles qui peuvent exister entre l'un et l'autre.

Au terme de cette seconde étape, de nombreux autres jeux pratiqués par les poètes surréalistes pourraient également être évoqués (écriture automatique, rêve éveillé). Permettant de révéler les fantasmes les plus profonds de l'enfant, ils doivent cependant être joués avec prudence, au reste le récit de mes expériences tentées en ce sens pourrait à lui seul faire l'objet d'un autre article et serait en tout cas trop long pour être fait ici.

### III. — LANGAGE ET SIGNIFICATION

La troisième étape de cette initiation essaye d'inviter l'enfant à témoigner d'une plus grande exigence au niveau du rapport entre signifiant et signifié. Il conviendra de démasquer tous les clichés, les facilités, les structures toutes faites, les idées reçues qu'il emploie à son insu et pour cela seront à nouveau pratiqués en premier lieu un certain nombre de jeux de déblocage.

Je puis affirmer d'emblée qu'en enfant s'exprime mieux et plus personnellement lorsque ce qu'il dit lui importe réellement et plus encore lorsqu'il découvre sa propre personnalité par le biais de l'écriture et que réciproquement il découvrira sa propre intériorité lorsque les moyens mêmes de les exprimer lui seront donnés. Il faut redire que la langue n'a d'autre but que l'expression d'une intériorité singulière, démystifier la rédaction traditionnelle comme étant une parodie d'un langage préétabli interdisant le plus souvent l'enfant d'être simplement sincère. La langue en ce sens est plus à inventer qu'à être enseignée et apprise ; et grammaire et orthographe telles que nous les pratiquons habituellement considèrent la langue comme étant plus morte que vivante. Il convenait donc de lutter contre tous les automatismes du langage véhiculant une pensée figée et réactionnaire afin d'expérimenter une parole exigeante et sincère dont les conventions mêmes ne sont plus des à priori syntaxiques mais ressenties comme des nécessités individuelles afin de pouvoir communiquer. On sera en ce sens étonné de la rigueur dont font preuve des enfants.

o) **Le jeu de cortège** (J. Prévert) : il s'agit de faire permuter deux à deux les quatre termes de deux noms composés afin de produire les associations les plus déroutantes ou les plus « poétiques » (exemple : une galerie d'aviation avec une école de taupe — un bal de cœur avec un mal de nuit) ; on accouple des noms composés construits avec la même préposition ; le même jeu peut être joué en mixtant les clichés associés aux verbes et aux adjectifs.

p) **Le jeu des proverbes mis au goût du jour** : un nouveau proverbe est obtenu en calquant l'euphonie et la structure d'un proverbe existant ; ce nouveau proverbe tourne en dérision par son existence même le contenu du proverbe de départ (exemple : la pie ne fait pas de moineau ; toute salade vit aux dépens de celui qui l'égoutte ; il ne faut jamais prendre à deux mains ce qu'on peut prendre à la légère).

q) **Un jeu imité de E. Satie et R. Devos** répertorie un grand nombre d'expressions toutes faites à partir d'un mot (pied, main, tête...) pour les tourner en ridicule en faisant semblant de les lire au sens propre lorsqu'elles sont au sens figuré et inversement.

r) **Un dictionnaire des idées reçues contemporaines** souligne la bêtise de nos propres quotidiens dont nos valeurs morales traditionnelles s'abreuve abondamment.

Ce n'est qu'après une série de jeux voisins, visant à dénoncer l'absurdité de nos propos quotidiens, la philosophie à bon marché, et notre docilité inconsciente à leur égard, qu'une langue personnelle peut naître (réclames et slogans publicitaires font également bien sûr partie de nos cibles). Il n'existe cependant plus de jeux permettant à l'enfant de découvrir son langage singulier. Du moins l'attitude commune qui présidait à l'élaboration de ces divers jeux l'amenait-elle souvent au désir d'inventer son propre langage.

s) Je propose simplement l'écriture de *Haï-ku* ou d'*aphorismes* dont la brièveté dénonce implacablement toute approximation linguistique.

t) Rigueur et exigence se retrouvent surtout au niveau de *descriptions* d'objets à la manière de Francis Ponge, qui pourraient être considérées comme l'aboutissement de cette initiation.

Bon nombre de textes poétiques découverts parallèlement peuvent être également prolongés de manière très diverse. Notre attitude en face d'un texte devient effectivement toujours dynamique, la lecture invitant à essayer à son tour ; ceci est vrai particulièrement pour les textes dont la structure pourra être mise en relief et isolée afin que l'enfant en change simplement le contenu. Des poèmes de Prévert, B. Cendrars, R. Char, H. Michaux et bien d'autres nous ont ainsi suggéré des formes propres à inspirer, à réveiller, à encourager une expression personnelle ne parvenant à s'extérioriser que grâce à ces structures originales.

La place me manque pour découvrir vingt autres jeux et peu importe, l'attitude qui les inspire tous me paraissant plus essentielle à exposer ici.

Il convient en effet d'enseigner le français d'une manière dynamique, de donner à chacun armes et moyens, de faire appel à toutes les ressources du langage et à toutes les énergies de l'enfant sans en privilégier aucune. Ainsi la poésie pourra-t-elle être découverte et faite par tous. Ainsi l'enseignement culturel et idéologique pourra-t-il être battu en brèche. Ainsi les enfants pourront-ils enfin exister, dire et être écoutés. Ainsi la création pourra-t-elle devenir naturelle et quotidienne pour chacun. Ainsi mettrons-nous fin aux infirmités intellectuelles en permettant une éducation équilibrée tenant compte également du sensuel et du mental, du physique et de l'intellectuel, de l'imaginaire et du rationnel. Ainsi l'enfant sera-t-il respecté en tant qu'enfant, n'étant plus seulement ce jouet et cet objet, ce consommateur et ce futur bien de consommation comme on le considère aujourd'hui pour des besoins politiques, économiques, sociaux et moraux.

Jean-Hugues MALINEAU

**Note I.** — Tous les jeux présentés ici sont développés et illustrés par un ou plusieurs exemples d'enfants dans la revue *Poésie I*, n° 28-29 « L'enfant, la poésie » (Librairie Saint-Germain-des-Prés, 184, boulevard Saint-Germain, Paris), prix 5 F.

De nombreux poèmes d'enfants sont en outre publiés dans la revue *Commune mesure*, n° 6 (J.H. Malineau, 2, rue de Strasbourg, 92600 Asnières), prix 10 F.

---

## QUELQUES EXEMPLES

---

### JEU N° C

#### *Cheveu*

*c* : houpette décorative sur le front

*h* : épi blond dressé sur le crâne

*e* : cheveux enroulés dans un bigoudi

*v* : barette distendue

*e* : chignon anglais

*u* : autre bouclette rebelle

### JEU N° G (comptine)

*Dans un poulailler  
fermé  
Y'avait un beau coq  
d'époque  
Il embrasse la poule  
en douce  
la prend par la main  
coquin  
puis se marièrent  
derrière  
il sortit de l'œuf  
un bœuf  
ce bébé poilu  
déplut*

*« L'intellect n'a jamais chanté, ce n'est pas sa mission. Il sert pourtant la poésie, il lui rappelle l'impératif de l'essentiel. »*

Antonio MACHADO.

*« Quand je me pense, ma pensée se cherche dans l'éther d'un nouvel espace. Je suis dans la boue comme d'autres sont à leur balcon. Je participe à la gravitation planétaire dans les failles de mon esprit. »*

Antonin ARTAUD.

*« Un bon poète n'a pas pour fonction de ressentir l'état poétique. Il a pour fonction de le créer chez les autres. »*

Paul VALÉRY.

*« La poésie est de toutes les eaux claires celle qui s'attarde le moins aux reflets de ses ponts. Poésie, la vie future à l'intérieur de l'homme requalifié. »*

René CHAR.

---

# L'IMAGINAIRE, LE CONTE, LA POESIE

---

«Un excès d'enfance est un germe de poème»

(G. BACHELARD)

Lorsque les enfants créent verbalement, ou par écrit, un poème, une métaphore, un rythme verbal, leur imagination est en mouvement. C'est là une évidence... que n'avait guère respectée la pédagogie de l'école élémentaire, trop peu soucieuse de poésie, et, par conséquent, de l'imaginaire enfantin. La pensée rationnelle est abondamment cultivée à l'école, par les mathématiques, par les approches scientifiques, par l'étude de la langue même, lorsqu'elle est véhicule d'informations ou objet de réflexion grammaticale.

L'imagination l'est beaucoup moins. Or, l'imagination — ce pouvoir de créer des images — est très vive chez l'enfant ; les psychologues, les analystes, les pédagogues à l'écoute de l'enfant le savent. Si cette vivacité, au lieu de progresser, disparaît, c'est parce que le pouvoir de créer un monde imaginaire n'est pas entretenu par l'école. Or la perte du pouvoir de créer l'imaginaire est regrettable. Ce pouvoir aurait pu devenir, chez l'enfant, source de création poétique, source du plaisir de créer des images verbales ou écrites.

Le lien entre le pouvoir d'imaginer et la création poétique, en effet, est évident : qu'est-ce qu'inventer une image ou un rythme poétique sinon les *imaginer* — c'est-à-dire les créer en dehors de la perception et en la transcendant — même si des éléments perceptifs sont repris ?

La relation entre le conte — lui aussi du registre de l'imaginaire — et la poésie est moins évidente. Et pourtant nous sommes persuadés que l'imaginaire du conte et que l'imaginaire poétique vont de pair. L'enfant qui invente « une histoire », qui est capable de créer le temps du récit, est celui qui, l'entraînement aidant, crée des rythmes verbaux, des comptines, des poèmes.

Sans du tout vouloir hypostasier les poèmes enfantins, sans, encore bien moins, considérer que tout enfant est par nature un poète, nous sommes convaincus que le goût de la poésie se développe en partant des œuvres enfantines, en accueillant les « trouvailles » des petits, bref, en étant à l'écoute de l'imaginaire enfantin.

Notre hypothèse est la suivante : par l'intermédiaire de la création de contes, de récits imaginaires, la pensée de l'enfant s'arrache au réel — tout en le comprenant d'une façon nouvelle — et atteint l'univers poétique, celui des rythmes et des images, des sonorités et des métaphores.

Poésie et conte ont une même source : l'imagination des mots, par les mots. Ils ont souvent une thématique commune.

Il existe dans la production imaginaire des enfants deux formes d'invention :

- l'invention d'images et de métaphores, que l'on trouve aussi bien dans certains récits que dans les poèmes ;
- l'invention de récits, c'est-à-dire d'une succession, d'un ordre temporels où se tissent des événements imaginaires.

La première forme conduit à la métaphore, à l'image poétique, la seconde conduit d'abord au conte ; mais sans doute facilite-t-elle l'accès à la poésie. Peut-être existe-t-il un enchaînement des créations qui irait de la prose « dénotante » à la poésie en passant par le maillon médiateur du récit imaginaire.

Dans les deux modes de création, il s'agit de l'imagination du verbe, de l'imaginaire créé par les mots, dans le creux du langage et par lui.

Car l'imagination n'est pas un réceptacle d'images. L'imaginaire n'est pas le fruit d'une association, de type mécaniste, d'images qui s'enchaîneraient d'elles-mêmes les unes aux autres.

L'imagination, l'acte d'imaginer sont premiers par rapport à l'image.

Se mouvoir dans l'imaginaire, c'est créer cet imaginaire. Le pouvoir imageant est une activité du sujet, un mode de pensée authentique, qui ne se trouve pas du côté de la passivité. Toute réhabilitation de l'imagination passe (les analyses de J.-P. Sartre l'ont montré de façon définitive), par une réduction de l'image, de son importance, par la considération de l'imagination comme pouvoir créateur, comme capacité de s'arracher au réel perçu. Loin d'être des résidus de perceptions, les images sont des produits de l'acte de penser « imaginativement ». « La conscience imageante représente un certain type de pensée : une pensée qui se constitue dans et par son objet » (1). La pensée imageante fait exister des objets-images.

---

(1) J.-P. SARTRE. — « L'imaginaire ».

Une telle perspective nous rapproche du célèbre propos de Reverdy : « l'image est une création pure de l'esprit... ».

Si la perception n'est pas ou du moins n'est guère la source de l'imaginaire, où est cette source qui serait commune à l'activité poétique et à la création de contes ?

Bachelard propose une réponse que corroborent toutes nos observations des réactions et des productions enfantines : la grande source de l'imaginaire serait le langage. Plus exactement, l'imaginaire et le langage auraient partie tellement liée que l'un et l'autre s'appelleraient, se soutiendraient dialectiquement.

Imaginer, pour l'enfant, c'est parler, c'est se dire ou *dire* « des histoires », c'est faire naître des successions d'images en parlant. Sans doute des souvenirs visuels, tactiles, olfactifs sont-ils sous-jacents à cette parole imageante mais c'est la parole qui les transfigure, les recrée. Il y a, dit Bachelard, des « mots à rêverie ». « Les mots, dans leur lointain passé, ont le passé de mes rêveries. Ils sont, pour un rêveur, un rêveur de mots, tout gonflés de vésanies... l'éclosion la plus inattendue, la plus rare, sort du mot qui dormait dans sa signification inerte comme un fossile de significations » (1).

On voit dans ce passage — c'est pourquoi nous écrivions plus haut le terme *dialectiquement* — comment les mots font naître le monde imaginaire de la rêverie mais aussi comment, en retour, l'imaginaire donne ou redonne vie aux mots.

Ce lien entre l'imaginaire et le verbe, qui est vrai pour le poète, l'est aussi pour le conteur, l'est aussi pour l'enfant qui parle en s'enchantant de son jeu ou d'un dessin qu'il est en train de réaliser.

Et l'on pourrait recourir d'abondance à la lecture des « Ecrits » de Lacan pour renforcer l'affirmation du lien entre l'imaginaire et la parole ou l'écrit : « le sésame de l'inconscient est d'avoir effet de parole ».

L'imaginaire créé par la parole ou par l'écrit n'est pas le seul lien entre la poésie et le conte ; non contents d'avoir cette source commune, la poésie et le conte (on le trouve dans les textes des enfants, qu'ils soient contes ou poèmes, mais toujours du registre de l'imaginaire) ont une thématique commune : ici encore, nous suivons Bachelard car l'expérience de la vie créatrice des enfants, de leurs paroles, de leurs écrits contraint quasiment le pédagogue attentif à rejoindre les analyses bachelardiennes, à en voir comme l'illustration, dans chaque page écrite par un enfant. Les contes comme les poèmes sont pétris de sensorialité, voire de sensualité ; ils évoquent sans cesse les éléments physiques dont nous vivons : le feu, l'air, la terre, l'eau... Les récits et les mots-images s'enracinent dans la sensualité enfantine, dans le contact premier de l'enfance avec les éléments. L'imaginaire enfantin est au contact d'un monde charnel, d'un monde plein dont vit la sensualité ; cette sensualité, à son tour, enrichit, nourrit l'imagination verbale de l'enfant.

---

(1) G. BACHELARD. — « Poétique de la rêverie ».

Et ce monde originaire et sensuel de l'enfance, que l'on découvre dans ses contes, est bien celui du poète : « Sans enfance, pas de vraie cosmicité. Sans chant cosmique, pas de poésie. Le poète réveille en nous la cosmicité de l'enfance » (1).

Il nous faudrait ici citer une moisson de textes d'enfants, les histoires de cabanes brûlées au milieu des bois, de petite fille se noyant dans une rivière et que sauvent de justesse les animaux qui parlent, de chaise ou de tapis volants et l'on verrait que le mythe du feu, que celui d'Ophélie, que les songes aériens dont parle Bachelard y sont présents de façon absolument probante. Cette thématique des éléments est à l'origine du conte, du récit imaginaire comme ils sont à l'origine de la poésie.

Ajoutons à cette première thématique, les thèmes qui touchent à notre être biologique : le thème de la vie et de la mort, celui de l'animalité — que ces hommes-animaux ou ces animaux humanisés sont nombreux dans les contes enfantins ! — celui de la nourriture — il n'est pour ainsi dire pas de texte enfantin où l'on ne mange pas ! — celui de l'abri, de la maison-refuge, et nous aurons à peu près tous les thèmes traités par les enfants dans les contes qu'ils produisent et que nous retrouvons, plus discrètement il est vrai, dans les poèmes, car rythmes et métaphores prennent le pas sur le récit d'événements et d'actions imaginaires.

Le langage du récit et le langage poétique, certes, ont des différences formelles mais ils ont plus d'un point commun, notamment au niveau de la production de ces langages, au moment où l'enfant crée un texte.

L'opposition entre langage de l'action et langage du récit, sur laquelle insiste François Bresson, est à cet égard très éclairante : dans la vie quotidienne, l'enfant emploie, bien sûr, le langage de l'action : « Regarde, maman, les agneaux, je veux aller les caresser ». Il est déjà extraordinaire que l'enfant, arrivant en classe, trouve le ton du discours : « Hier, maîtresse, j'ai vu des agneaux dans le pré qui est derrière mon jardin ».

Une deuxième distanciation s'opère, encore plus importante, lorsque l'enfant emploie la troisième personne : « Hier, les agneaux brouaient dans le pré du voisin, ils couraient, bêlaient, cherchaient leur maman ».

Une troisième distanciation enfin intervient lorsque l'on passe du récit véridique au récit imaginaire, au conte ; dans ce cas, certains « embrayeurs » comme « un jour, il était une fois... » interviennent. Ils sont comme un rite qui introduit à la fois l'enfant et son auditeur — ou son lecteur — dans l'imaginaire : « Un jour, un petit agneau cherchait sa maman, il voulait la têter et il ne la trouvait pas... il se mit à courir, puis à voler comme un avion » (1).

---

(1) G. BACHELARD. — « Poétique de la rêverie ».

Souvent l'enfant produit des textes intermédiaires entre le discours et le récit, entre l'imaginaire et le réel : « Il y a très longtemps (2), mon papa et ma maman ont eu un bébé. Il est très gentil ». Ce « il y a très longtemps » projette dans l'irréel, dans le lointain, une réalité. On pourrait évidemment interpréter cette projection dans l'imaginaire à l'aide des clefs que nous offre la psychanalyse. Là n'est pas notre propos. Ce qui nous importe ici c'est de constater le pouvoir qu'a l'enfant de se mettre à distance en imaginant, le pouvoir d' « irréaliser » des éléments du réel. Ce pouvoir, vraisemblablement lié aux effets du « sésame de l'inconscient » constitue le germe de la création de textes. Aussi est-il à préserver, à cultiver en se gardant bien des « mais c'est faux..., mais tu mens ! mais ce n'est pas vrai ! » des adultes épris de soi-disant objectivité et ignorant de la spécificité de la pensée enfantine.

Par ailleurs, *l'écriture*, quand elle est possible pour l'enfant, engendre, presque mieux que la parole, le langage du récit imaginaire.

Ecrire (3) est pour l'enfant un geste plein, c'est un geste de création. L'écriture est bien plus que la simple transcription de la parole. Le pouvoir de créer de l'imaginaire est bien souvent attaché au *geste* de l'écriture. Toutefois, l'enfant qui en est au stade de l'apprentissage de l'écriture commence souvent par parler de ce qui va être écrit. Il se concentre, imagine en parlant pour imaginer en écrivant. Ici, pour créer l'imaginaire, le désir de la trace écrite succède à celui de la trace dessinée.

« Seules les traces font rêver » (René Char).

C'est la raison pour laquelle la matérialité de l'écrit — le papier, le crayon, le stylo-feutre employés ont tant d'importance — nous ne pouvons pas présenter, dans le cadre d'un article, des exemples de ces textes enfantins « traités » graphiquement comme une œuvre picturale ou dessinée et qui ressemblent à des pages de musique, avec des points bien appuyé et noircis ; nous le regretterons car nous sommes certains de l'importance pour l'enfant, de la couleur et du gram du papier, de la finesse de la plume, de l'arrondi des lettres, etc. De même le lieu où l'on écrit est d'une grande importance.

Sans la parole, sans l'écriture, l'imagination existerait-elle ? Quand une petite fille de huit ans écrit « le nuage est un fauteuil bleu », elle voit sans doute, en rêverie, ce fauteuil de ciel bleu ; mais ce qu'elle voit naît de ce qu'elle écrit.

L'imagination enfantine crée des métaphores, des images ; elle crée aussi, plus facilement peut-être, des récits imaginaires. Le récit, c'est l'imagination s'emparant du temps, faisant naître, de la durée rêvée des événements, des actes, des situations plus ou moins fabuleux. L'enfant dès quatre ans, « déroule » verba-

---

(1) Tous ces textes ont été dits, à peu de chose près, par Nicolas, à 5 ans.

(2) Ceci était faux à l'époque où cette phrase a été dite.

(3) Il est bien évident que jamais sous ce terme nous n'entendons la simple copie. Il s'agit bien de créer un texte en l'écrivant.

lement des histoires de « cochon qui volait et dont les ailes brûlaient en s'approchant du soleil » et ce déroulement temporel peut durer fort longtemps (1). Plus tard ces contes prennent corps dans et par l'écriture. Nous en avons eu maintes preuves en invitant des petites filles de Coutances à écrire tout ce qu'elles rêvaient, voyaient en images... La rigueur recherchée dans l'articulation temporelle du récit imaginaire est étonnante : les « alors » si fascinants, les « et puis » scandant cette recherche d'ordre et de rigueur dans la durée. Il est scandaleux de présenter ces « mots-clef » de l'imagination qui fait avancer et se dérouler la durée, comme des pauvretés, des lacunes du style enfantin.

Comme le dessin est créé par le geste qui le dessine, le conte écrit l'est par l'acte gestuel d'écrire. Chez l'enfant, nous essaierons de préserver et de cultiver la simultanéité du geste de l'écriture et de l'acte d'imaginer. La pensée ne préexiste pas à la forme : La forme donne la pensée, est pensée.

Enfin, dans le poème comme dans le conte, on passe de la dénotation du réel aux connotations. Il ne faudrait pas penser l'imaginaire comme opposé au réel perçu ou connu. Ou, si l'on veut, l'imaginaire s'oppose au réel tout en y plongeant ses racines. L'imagination existe par un acte d'arrachement à la perception, mais se nourrit des éléments de la terre à laquelle elle s'est arrachée.

C'est la raison pour laquelle nous pensons souhaitables ces activités d'écriture ou de parole qui partent de l'observation des choses mais qui, après une rupture (dont on doit rendre les enfants conscients), vont vers l'imaginaire. On peut fort bien, avec des enfants de six à huit ans (1) faire dessiner, faire décrire avec le plus de rigueur et de précision possibles, un âne, et, à partir d'un moment donné, solliciter l'imagination en racontant, en écrivant des « histoires d'ânes ». Nous obtenons alors des ânes qui jouent à pigeon vole avec des écureuils, qui devisent avec les loups, qui cherchent et choisissent des maisons, etc. Et ce travail dans l'imaginaire ne nuit nullement au travail d'observation quasi scientifique qui a précédé. Quand comprendra-t-on la leçon — de pédagogie ! — de Bachelard qui demande à ce que le pouvoir de rêverie soit cultivé autant que l'approche scientifique des choses ? Il est même nécessaire, pour que la pensée scientifique soit épurée, que *par ailleurs*, sur un même objet, l'imagination puisse se donner libre cours, engendrer contes et poèmes.

Telle est aussi la leçon que nous donne Francis Ponge, dans la « Fabrique du pré », véritable pédagogie de l'écriture.

Pour l'enfant plus que pour l'adulte, mais pour le poète autant que pour l'enfant, « les choses sont déjà, autant mots que choses et réciproquement les mots, déjà, sont autant choses que mots » (2).

Que cet imaginaire enfantin du conte soit aussi celui de la poésie et du poète, nous en sommes persuadés à force de rapprocher les textes d'enfants des textes poétiques, à force de « voir » les intuitions bachelardiennes réalisées dans les écrits enfantins.

---

(1) Nous nous référons à l'émission T.V. « Eveil et expression » produite à Carteret.

(2) F. Ponge. — « La fabrique du pré ».

Nous voudrions persuader le lecteur que « toute enfance est fabuleuse, naturellement fabuleuse... » que « seul, *l'enfant permanent* (c'est Bachelard qui souligne) peut nous rendre le monde fabuleux » (3).

« Et c'est ainsi que dans ses solitudes, dès qu'il est maître de ses rêveries, l'enfant connaît le bonheur de rêver, qui sera plus tard le bonheur des poètes » (G. Bachelard).

Le poète a besoin de retrouver, d'une certaine façon, l'enfance et l'imagination enfantine.

Et nous aurions pu évoquer Jean Follain autant que Francis Ponge pour présenter l'idée du lien qui existe entre l'imagination poétique et l'imaginaire enfantin vivant dans le conte :

« Alors que dans les champs  
de son enfance éternelle  
le poète se promène  
qui ne veut rien oublier » (4)

Francine BEST.

---

(3) « Poétique de la rêverie » p. 102 et suivantes.

(4) Jean Follain. — « Existe ».

*« Qui veut voler par les mains et les bouches des hommes doit longtemps demeurer en sa chambre. »*

Joachim DU BELLAY.

*« Le rendu immédiat ne vaut rien, mais c'est l'élaboration de la transformation qui réalise et crée. »*

Max JACOB.

*« Chacun de nous ici, cependant a définitivement compris qu'un linguiste sourd à la fonction poétique comme un spécialiste de la littérature indifférent aux problèmes et ignorant des méthodes linguistiques sont d'ores et déjà, l'un et l'autre, de flagrants anachronismes. »*

Roman JAKOBSON.

*« Toutes les tours d'ivoire seront démolies, toutes les paroles seront sacrées et l'homme s'étant enfin accordé à la réalité qui est la sienne n'aura plus qu'à fermer les yeux pour que s'ouvrent les portes du merveilleux. »*

Paul ELUARD.

---

## INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

Une bibliographie exhaustive sur la poésie exigerait plusieurs volumes. Je me contente, ici, de donner les références de dix livres choisis pas tout à fait au hasard, mais presque, et qui peuvent aider les uns et les autres à aller plus avant. Certains d'entre eux comportent une bibliographie et nous le signalons.

Georges MOUNIN : *Poésie et société*, P.U.F., 1962.

Georges MOUNIN : *La communication poétique*, Gallimard, 1970.

Georges JEAN : *La poésie*, Edit. du Seuil, 1966 (comporte une très abondante bibliographie, à jour en 1966).

Jean-Paul GOUREVITCH : *La poésie en France*, Editions Ouvrières, 1966.

Jacques CHARPENTREAU : *Enfance et poésie*, Editions Ouvrières, 1972.

Pierre FERRAN : *Récitation et poésie à l'école primaire* (Faculté des Lettres de Nanterre, 1970).

C. Da SILVA, Jean-Hugues MALINEAU : L'enfant et la poésie (préface de Georges Jean), *Poésie I*. Edit. Saint-Germain-des-Près, 1972.

Pierre DUFAYET, Yvette JENGER : *Le comment de la poésie*, Editions E.S.F., 1973.

Henri MESCHONIC : *Pour le poétique*. 3 vol., Gallimard, 1972-1973.

Daniel DELAS et Jacques FILLIOLET : *Linguistique et poétique*. Larousse, 1973. (Avec une bibliographie sur le sujet).

Signalons également : les n° 99 et 101 des *Cahiers pédagogiques* consacrés, le n° 99 à *Nos élèves et la poésie* ; le n° 101 à *Poésie et enseignement*.

Le numéro 10-11 des *Cahiers de poèmes* (directeur de la publication, Michel Cossem). Ce numéro qui est réalisé par Josette Jolibert sur le thème : « Réconcilier poésie et pédagogie » est en vente au G.F.E.N.-C.M.A.E., 24, rue Laumière, 75019 Paris.

En ce qui concerne les textes poétiques, signalons en dehors des séries connues : *Poésie* (Gallimard), *Poètes d'aujourd'hui* (Seghers).

*Poésie I*, Editions Saint-Germain-des-Près, 184, boulevard Saint-Germain, Paris.

*Les livres d'or de la poésie française*, par Pierre Seghers (3 vol.), Marabout Université.

*Poèmes d'aujourd'hui pour les enfants de maintenant*, par Jacques Charpentreau, Editions Ouvrières.

*Le livre d'or des poètes* (3 vol.), par Georges Jean (Seghers).

## VIE DE SÈVRES

### 1. STAGES ETRANGERS.

Comme chaque année, aux mêmes dates, sont revenus à Sèvres des professeurs de français allemands, belges, bulgares, coréens, italiens, japonais, polonais et valdotains, tous animés par la même soif de perfectionner leur connaissance de la langue, de la pédagogie et de la civilisation française. Ils nous ont tous apporté les reflets de leurs problèmes et de ceux de leurs collègues, leurs joies et leurs difficultés. Ils ont bien écouté, bien travaillé, bien visité et souvent, bien chanté et dansé au cours des traditionnelles soirées amicales et internationales du Centre. Parmi toutes les activités que nous leur avons proposées, nous allons en détacher une, non pas qu'elle soit exemplaire, mais parce que nous n'en avons jamais parlé dans nos rubriques.

En effet, par un clair mercredi d'octobre, nous avons conduit trois groupes (belges, polonais et valdotains) à Saint-Denis.

Il y a eu d'abord la visite de l'abbaye de Saint-Denis, sous la conduite d'un guide sorti tout droit de la comedia del arte, volubile, spirituel et acteur jusqu'au bout des cheveux de ce théâtre d'ombres aux figurants de marbre.

Sautant allègrement plusieurs siècles, les stagiaires se sont alors promenés dans les rues populeuses de Saint-Denis, ont essayé d'identifier parmi les ménagères faisant leur marché, les midinettes quittant leur travail et les ouvriers et employés à la recherche de la société de loisirs, les futurs spectateurs du spectacle du soir, car tel était bien le but de cette excursion à Saint-Denis : avant d'assister à une représentation théâtrale au théâtre Gérard-Philippe, étudier, ou tout au moins appréhender, l'intégration d'un théâtre populaire dans un milieu humain au long passé prestigieux mais plongé dans des problèmes économiques parfois angoissants.

C'est ce que devaient nous expliquer les animateurs du théâtre qui nous ont fait part des difficultés qu'ils rencontraient à amener au théâtre ce fameux « non-public » que voulait tant atteindre Jean VILAR.

Au moment du repas, Gabriel GARRAN, responsable de la mise en scène du « Don Quichotte » venait nous présenter son œuvre et répondre à nos nombreuses questions.

Et puis ce fut ce Don Quichotte inoubliable avec le merveilleux Rufus, Pierrot lunaire et lucide qui donnait de la folie sublime du chevalier espagnol une image douce, tendre et fraternelle.

Ce fut exaltant, réconfortant, amical.

## 2. STAGES INTERNATIONAUX.

Parmi nos stages internationaux, le plus « spectaculaire » a été cette année-ci celui sur la drogue.

Pendant dix jours, des chercheurs, des fonctionnaires, des médecins, des animateurs, des psychologues ont confronté leurs expériences. L'élément original était la participation d'éducateurs d'un genre spécial, qui essaient par des voies « underground », de sauver les malheureux drogués. « Séminaire courageux, volontairement non conformiste, dont les participants, pour la plupart ont été amenés à reposer dans son intégralité le problème de la « marginalité » d'une partie de la jeunesse ». Tel a été le commentaire d'un journaliste.

Par leurs tenues, leurs propos, leur audace (certains de ces éducateurs ont avoué prendre de la marijuana pour faciliter leurs contacts avec les drogués) ces éducateurs ont provoqué d'abord l'amusement, puis l'inquiétude, puis le respect.

A. J.



« Rêve et réalité dans la poésie européenne, de 1850 à 1950 », tel était le thème du 7<sup>e</sup> colloque international sur l'enseignement des littératures européennes, organisé par l'Association européenne des enseignants. Son objectif était de dégager, en les regroupant selon quelques lignes de force essentielles, un certain nombre de points communs à la plupart des grandes œuvres poétiques de cette période.



La Fédération internationale des professeurs de français (F.I.P.F.) organise deux grandes rencontres :

1. Un Symposium à l'Université de Montréal, Québec (Canada), du 10 au 15 juin 1974.

Il aura pour thème :

« Les apports de la psycho-linguistique et de la socio-linguistique à la formation des professeurs de français, langue maternelle et étrangère ».

2. Le 3<sup>e</sup> Congrès triennal de la F.I.P.F. à la Nouvelle-Orléans, Louisiane (Etats-Unis), du 26 au 31 décembre 1975.

Deux thèmes sont déjà prévus :

« Quelques problèmes concernant le plurilinguisme » et « Différentes approches méthodologiques pour la lecture de textes littéraires ».

### **Réunion sur le bilinguisme**

Le jeudi 25 octobre 1973 s'est tenue à Sèvres, une réunion sur le bilinguisme, organisée par le Secrétariat général de la F.I.P.F.

Une vingtaine de personnes y assistaient : membres de la Fédération internationale des professeurs de français (F.I.P.F.), de l'Association française des enseignants de français (AFEF), professeurs du lycée de Sèvres et du C.I.E.P. et, à titre d'invités, quelques collègues du B.E.L.C. et de l'I.N.R.D.P.

Cette première réunion « exploratoire » avait pour but de mettre en place un groupe destiné à préparer pour le prochain congrès triennal de la F.I.P.F. qui se tiendra à la Nouvelle-Orléans en décembre 1975, les travaux de l'un des thèmes retenus : « Quelques aspects du bilinguisme et du plurilinguisme ».

Ce groupe devra être une « plaque tournante de transmission » qui aura pour tâche :

- d'obtenir de la part des Associations nationales membres de la F.I.P.F. des *témoignages vécus* communiqués par des maîtres enseignant en situation de bilinguisme ;
- d'adresser à ces Associations un certain nombre de *documents scientifiques* (bibliographie, articles...) qui les aideront dans leurs travaux.

Il se réunira régulièrement à Sèvres (une fois par mois) et est ouvert aux lecteurs des « Amis de Sèvres » qui seraient prêts à collaborer à ces travaux. Toute information sur des sources de documentation scientifique (personnes ou organismes à consulter) ou sur des collègues s'intéressant au bilinguisme et désireux de participer à ce groupe est à adresser au Secrétariat général de la F.I.P.F., C.I.E.P., 1, avenue Léon-Journault 92310 Sèvres.

C. S.

### 3. STAGES FRANÇAIS.

La semaine d'études organisée, du 8 au 12 octobre, par l'Association amicale des Inspecteurs généraux de l'Instruction publique, avait pour thème, cette année, « Formation, culture, emploi ».

Ce sujet était particulièrement propre à révéler le souci constant de l'Inspection générale de lier sa mission aux problèmes les plus actuels. Aussi l'assistance était-elle particulièrement nombreuse et active. Il nous suffira de citer les titres et les auteurs des exposés introductifs — qui donnaient lieu ensuite à des travaux de groupe — pour souligner le dynamisme et la densité des débats :

« L'éducation demain », par Bertrand SCHWARTZ ;

« Education et développement économique et social », par Jacques DELORS ;

« L'enseignement technologique après la loi du 16 juillet 1971 », par André BRUYERE ;

« L'enseignement technologique, la culture et l'emploi », par René ALAUZEN ;

« La formation continue, la culture et l'emploi », par Raymond VATIER ;

« Grandeurs et servitudes de la formation humaniste », par Pierre GIOAN ;

« Une parente pauvre, l'éducation artistique », par Marie GOUTET et Jean-Michel COLIGNON ;

« La communauté éducative, foyer de formation pour la culture et l'emploi », par Gabriel BEIS ;

« Formation générale et spécialisation professionnelle », par Claude VIMONT ;

« Les enseignements élémentaire et secondaire face aux problèmes de notre temps », présenté par Charles-Pierre GUILLEBEAU, avec M. GALONI, membre du bureau confédéral de la confédération Force Ouvrière, et M. GIRAUDET, directeur général de la R.A.T.P. ;

« L'éducation nationale et les objectifs de la culture et de l'emploi », par Marcel PINET.

Le bilan de ces journées a été dressé par M. Lucien GEMINARD, représentant permanent de l'Inspection générale, qui montra comment l'Inspection générale doit associer « la Gestion de l'actuel » à « la Gestion de l'évolution ».

C'est M. Joseph FONTANET, ministre de l'Education nationale, en présence de Mme Suzanne PLOUX et de M. Jacques LIMOUZY, secrétaires d'Etat à l'Education nationale, qui vient clore les travaux, en les situant dans l'ensemble de l'action éducative d'aujourd'hui. Il rappela le projet en cours d'un colloque national, appuyé sur une large consultation de l'opinion, prélude à la nouvelle loi d'orientation du second degré. Une bonne réforme ne se conçoit pas sans une participation active de tous les partenaires de l'action éducative. C'est dans cette perspective que revêtent tout leur sens les initiatives de l'inspection générale afin de favoriser l'adaptation nécessaire des structures, des contenus et des méthodes de notre enseignement aux besoins du monde actuel.

P. A.

*STAGE NATIONAL SUR L'ENSEIGNEMENT DU  
FRANÇAIS EN CLASSE DE SECONDE*

*22 au 24 Octobre 1973*

Du lundi 22 octobre au mercredi 24 octobre inclus se sont tenues au C.I.E.P. de Sèvres des journées d'étude sur l'enseignement du français dans le second cycle. Animées par M. GIOAN, Président de la commission de français au sein de l'Inspection générale, elles ont réuni sous la direction de M. le Doyen FAUCON, en présence de MM. les Inspecteurs généraux de lettres et des Inspecteurs pédagogiques régionaux, une soixantaine de professeurs. Ceux-ci représentaient vingt-sept établissements nouveaux, associés à leur tour en 73-74, à la mise à l'essai des « propositions pour un programme d'enseignement du français dans le second cycle ». Leur tâche était de réfléchir sur les conditions dans lesquelles ils ont pu commencer leur expérience, d'examiner ce qu'ils pouvaient tirer du document soumis, d'étudier les moyens de faire passer dans les faits ces propositions. Il s'agissait donc, non d'un bilan, mais d'un stage d'ouverture qui pût favoriser le développement de l'action dans laquelle ils s'étaient engagés.

M. le Doyen fut sensible à l'atmosphère attrayante et tonique du stage qui se déroula dans la liberté la plus totale, la bonne humeur et le sérieux ; il remercia tous les participants des précieuses suggestions apportées et conclut au bénéfice de ce travail en commun, au gain en réflexion et en connaissance des nécessités du métier. Un effort de rénovation est entrepris qui a ses perspectives mais qui doit trouver ses modalités avec le concours de tous : un progrès a été réalisé en ce qui concerne la concertation des maîtres. Nous allons vers une pédagogie qui fera servir consciemment l'objet de l'enseignement au bénéfice direct de la personne enseignée, qui fera de l'école, tout en lui laissant son rôle nécessaire d'initiation, un foyer d'initiative.

Des groupes se constituèrent sur chacune des questions suivantes :

1. Activités et travaux de la classe de français en seconde à l'exclusion de l'étude directe des textes.
2. Textes et thèmes.
3. Textes et langue.
4. Utilisation des auxiliaires audio-visuels et audio-oraux.

M. GIOAN devait tirer après les rapports des commissions et à la fin de la dernière journée, les conclusions du stage, en dégageant l'esprit de cette rencontre, les préoccupations des professeurs, les problèmes restés en suspens. Il remercie d'abord les stagiaires d'avoir répondu avec confiance et avec une grande largeur d'esprit d'avoir compris le sens et les intentions du texte proposé. Il mit en relief le désir manifesté par tous les participants de chercher une finalité précise à la variété des exercices envisagés, leur souci d'une méthodologie qui ne fût pas sclérosante, ni simple substitution d'une méthodologie nouvelle à une méthodologie ancienne, leur refus d'une « explication de texte » qui ne fût que glose linéaire. Les nouveaux exercices et les divers exercices proposés répondent à la nécessité de préparer aux examens, à condition de mettre cette préparation dans un « ensemble » plus large mais non moins précis que la préparation ponctuelle. Quant à l'étude des thèmes qu'il faudrait plutôt concevoir comme des « motifs » au sens musical du terme, M. GIOAN la présenta non comme une étude poursuivie pour elle-même mais comme essentiellement médiatrice, adaptée à la préparation des examens aux ordres d'enseignement, aux classes d'âge des élèves. Il convient que chaque professeur « mette les œuvres de son choix dans les perspectives de son choix ». M. GIOAN précisa la notion de créativité distinguée de celle d'interdisciplinarité où aucune discipline et encore moins le français n'apparaît comme la servante d'une autre. Il attira l'attention des auditeurs sur l'intérêt du théâtre et de la gestuelle dans l'enseignement du français tout en insistant sur l'idée que pour le professeur de lettres en tant que tel, dans sa classe, le texte a primauté. Le professeur doit enseigner la grammaire qu'il connaît, et une grammaire qui doit être pédagogiquement efficace ; il est inutile de vouloir transférer une description scientifique de la langue telle que la font les linguistes dans le domaine pédagogique si cela ne sert à rien. Enfin, nous sommes encore dans une période prospective en ce qui concerne les moyens audio-visuels considérés essentiellement comme auxiliaires. Pour conclure, le texte des propositions devait être considéré non comme un programme à réaliser dans sa totalité, mais comme un éventail de choix.

R. M.

*COMPTE RENDU DU STAGE ENSEIGNEMENT  
DES LETTRES ET SENSIBILISATION DES ÉLÈVES  
A L'INFORMATIQUE.*

*C. I. E. P. Sèvres, 25 octobre 1973*

Les Inspecteurs généraux de Lettres, les Inspecteurs pédagogiques régionaux et une trentaine de professeurs de lettres ayant suivi un stage d'initiation à l'informatique se sont réunis à Sèvres, le jeudi 25 octobre pour une journée d'étude sur le thème : « Enseignement des lettres et sensibilisation des élèves à l'informatique », animée par M. l'Inspecteur général Gioan, avec la participation de M. Wladimir Mercoureff, chargé de mission à l'informatique au ministère de l'Education nationale.

M. le Doyen Faucon fut heureux d'accueillir des professeurs qui ajoutent à l'exercice très passionné de leur métier une attention extrêmement sympathique portée à quelques problèmes propres au temps d'aujourd'hui. Il éprouva une certaine joie à considérer qu'un stage de cette nature était sans précédent dans l'histoire des disciplines générales comme d'ailleurs sans précédent dans l'histoire de l'informatique.

M. Gioan, après avoir remercié les participants et tout particulièrement M. Hebenstreit, chef du centre de calcul de l'Ecole supérieure d'électricité en tant qu'expert des recherches et des travaux entrepris par quelques professeurs, introduisit le débat par un exposé, nourri des visites faites auprès de chacun des collègues engagés dans l'expérience. Définissant l'informatique, précisant son objet, son intérêt, il montra comment ses procédures pouvaient devenir des *auxiliaires* de notre enseignement selon un éventail de choix mis à notre disposition et soumis à notre effort de prospective.

1. En matière de pure mémorisation, c'est-à-dire de transmission de connaissances.

2. En matière de mémorisation plus élaborée que le simple enregistrement, c'est-à-dire en matière de mécanisme, par exemple d'un mécanisme syntaxique par prise de conscience de celui-ci.

3. En matière de vérification d'une mémorisation (d'une connaissance ponctuelle par la méthode des questionnaires à choix multiples) ou de vérification du souvenir non seulement par sa restitution mais par son exploitation.

4. En matière de mémorisation créative c'est-à-dire d'utilisation plus ou moins consciente d'un souvenir (par exemple en matière d'apprentissage de la langue maternelle dans la perspective d'une grammaire générative utilisant la procédure de l'arborescence).

5. En matière de lexique c'est-à-dire de vocabulaire, de registres de langue et corollairement d'analyses syntaxiques correspondant à tel ou tel registre de langue ;

en matière d'analyse sémantique :

- avec utilisation du calcul des classes (la notion de classes peut être identifiée avec celle des ensembles mathématiques) afin de faire ressortir des relations sémantiques par des représentations parlantes (colonnes, tableaux, graphes, diagrammes, parenthésage ou formalisation purement mathématique) ;
- avec utilisation du diagramme cartésien ou d'une grille sémique à double entrée ;
- ou par l'analyse factorielle, c'est-à-dire l'analyse statistique qui fait ressortir les facteurs d'un ensemble que l'on considère.

6. En matière de contenus et d'études littéraires, et cela dans deux directions :

- les études de fréquence par les procédés statistiques et l'étude des occurrences et des co-occurrences aboutissant à des index et à des graphiques : l'explication littéraire bien conçue (non comme une glose linéaire purement affective et intuitive) qui envisage la structure du texte conduit non pas à des considérations statistiques, mais montre un certain nombre de coïncidences entre des réalisations et des intentions de l'auteur ; elle présente un intérêt réel en apportant quelque chose à une première lecture naïve, en faisant ressortir des mots-thème et des mots-clé ;
- les études logiques, c'est-à-dire des phénomènes de disjonction, de cause, d'application, etc.

7. En matière de *créativité* (c'est-à-dire au sens large la possibilité de se servir d'une situation pour en faire quelque chose) : c'est alors qu'intervient la notion d'algorithme, c'est-à-dire d'une démarche pour aller d'un point à un autre (donner aux élèves une manière d'aborder un texte, de prendre un texte pour en faire une analyse ou un résumé, pour en faire un commentaire composé).

8. En matière d'étude de genres, avec la notion de modèle.
9. En matière d'études stylistiques, c'est-à-dire des nuances syntaxiques.
10. En matière d'organisation de notre travail : conception d'un cahier de textes, par exemple, véritablement conçu comme une organisation d'ensemble.

Quelques collègues présentèrent alors des exemples concrets de travaux entrepris dans leur classe :

— Mlle Laleuf, professeur au lycée Paul-Valéry, s'est efforcée d'appliquer l'informatique aux langues anciennes « par utilisation de l'organigramme pour une mémorisation par prise de conscience ». Les élèves devaient progressivement construire un organigramme pour le passage de l'interrogation directe à l'interrogation indirecte en latin. Le grand intérêt pédagogique en était qu'à la différence du tableau de grammaire statique, l'organigramme est *dynamique* proposant des actions et des choix.

— M. Muller, professeur au lycée Hoche, à Versailles, parla de « l'utilisation des méthodes de classement pour un exercice d'analyse et un exercice de créativité » à propos d'un poème de du Bellay :

1. exercice d'analyse à partir du vocabulaire distribué aux élèves sous la forme d'un index alphabétique (indications de fréquence ; distinction des mots grammaticaux et des mots lexicaux) ;

2. regroupement du vocabulaire en catégories sémantiques : dans le poème de du Bellay « Nouveau venu qui cherche Rome en Rome », idée de lutte de Rome contre le temps, contre le monde entier, contre elle-même ;

3. exercice de créativité : à partir des mots mis à leur disposition, les élèves essaient d'écrire un texte, puis le comparent avec le texte original.

— Mme Jacquet, professeur de lettres au C.E.S. de Rillieux présente « un exemple de modélisation avec utilisation des graphes » :

1. avec les élèves, approche informatique d'une œuvre littéraire (le roman *de Tristan et d'Iseult*) par l'utilisation de la notion de graphes et de classement : graphes de relation entre les sentiments des personnages ; critère de classement des personnages par rapport à l'amour de Tristan et d'Iseult ; lieux successifs où se déroule l'action, etc. ;

2. par un travail personnel du professeur, essai de découverte d'un modèle, de découverte d'un roman : analyse thématique de l'œuvre (ressorts de l'action, faits évoqués, étude du récit, opposition fondamentale entre les barons qui contrecarrent les amours de Tristan et d'Iseult et entre Brangien, la nourrice qui les favorise de son mieux, etc.).

— M. Mercouroff précisa dans son allocution ce qu'il fallait attendre de l'informatique dans l'enseignement des lettres :

1. une sensibilisation des élèves à l'informatique avec ses possibilités, ses limites, les démarches qu'elle introduisait ;
2. une ouverture de l'enseignement sur le monde extérieur contemporain ;
3. une approche plus objective, sinon quantitative de certaines notions enseignées en lettres : l'analyse de la structure de phrases permet une approche plus objective de ce qu'on appelle le style ;
4. un nouvel éclairage sur les matières enseignées et à terme un nouveau développement des matières enseignées.

L'informatique apparaît ainsi comme un moteur puissant de rénovation pédagogique, encore qu'il convienne d'éviter de ramener tout l'enseignement des lettres à l'informatique, et même d'éviter la tentation de le faire.

— Enfin, M. Hebenstreit, par son intervention, apporta à quelques-uns des problèmes examinés, à certaines expériences relatées, l'éclairage convenable :

- à propos des modèles, il insista sur le fait que la construction du modèle dépend essentiellement du but poursuivi : le modèle que l'on construit dépend des hypothèses posées au départ : et on ne peut faire autre chose que de vérifier ou d'infirmer ces hypothèses ;

- il convient de ne pas se laisser leurrer par un système de pseudo-objectivité : ainsi la fréquence du mot Dieu dans l'œuvre de V. Hugo ne permet pas de déduire quelle idée l'auteur se faisait de la religion : là intervient toute la subjectivité de ceux qui vont interpréter ces statistiques ;

- dans un exercice d'analyse d'un texte par l'utilisation des méthodes de classement, exercice intéressant et souvent efficace, on risque en passant seulement par les mots du poème, de passer tout à fait à côté du poème lui-même (ce serait le cas pour le *Dormeur du Val* où tout l'ensemble du poème ne sert qu'à amener la chute du dernier vers) ;

- notion d'*algorithme* et d'*organigramme* : on ne peut définir un algorithme sans préciser l'étendue de la compétence du professeur ; un algorithme n'est pas la solution d'un problème mais la description pas à pas des démarches successives à exécuter pour arriver à la solution du problème. Le fait d'entraîner les élèves à écrire des organigrammes est un excellent exercice d'analyse parce que l'invention d'un algorithme est un acte créateur ; on favorise d'une certaine manière l'intuition et la faculté créatrice ; mais de manière plus importante on modifie le rapport maître-élève : l'élève réfléchissant à la méthode devient ainsi le professeur de quelque chose ou de quelqu'un. Il paraît donc très important de *confier* aux élèves la construction des algorithmes et des organigrammes ; car si l'on se contente de leur *donner* un organigramme on les transforme en machines ;

- rôle des grammaires génératives : on retrouve des notions classiques en mathématiques ; et si l'on prend l'exemple des parenthésages, avec la même contention qu'en algèbre, la même méthode qu'en algèbre, une autre application du même mécanisme montre aux élèves la portée de ce mécanisme et les ouvre à des structures qui vont beaucoup plus loin que les mathématiques ;

• l'importance de l'introduction de l'informatique dans l'enseignement des lettres réside dans le *degré de clarification* que cela peut apporter. On peut essayer grâce à l'informatique de mieux définir la frontière qui passe entre la logique et l'intuitif : beaucoup de démarches apparaissant appartenir à des mécanismes de l'intuition et de l'imaginatif étaient en fait logiques à 90 % ; et ce qui est important c'est de dégager les 10 % restants, c'est-à-dire de cerner jusqu'où on peut aller en utilisant la logique et en voyant ce qui est difficilement réductible à la logique.

Ainsi l'informatique a ouvert quantité de directions, d'approches nouvelles. Celles-ci permettront de mieux organiser les différentes disciplines, de mieux les faire passer aux élèves par une attitude pluridisciplinaire ; à travers tous les cours auxquels ils assistent, ce sont finalement toujours les mêmes concepts, les mêmes méthodes, les mêmes démarches qu'ils rencontrent en vue de systématiser, de généraliser le réel, ce qui permettra en fin de compte un succès toujours croissant dans les différentes actions qu'ils entreprendront sur le monde extérieur.

— MM. Gioan et Faucon devaient dégager deux conclusions du stage :

1. Les expériences qui ont été relatées permettent de penser que sous certaines conditions la pratique de procédures informatiques peut apporter une aide à notre enseignement, soit qu'elles formalisent des pratiques déjà employées en classe, soit qu'elles offrent la possibilité d'approches nouvelles qui peuvent être, pour les élèves, attrayantes et susciter en eux une exigence intellectuelle plus accusée.

Mais on doit ajouter qu'il restera toujours des éléments moins aisément définissables et sur lesquels l'action personnelle du professeur de lettres restera spécifique et même exclusive.

2. Il est peut-être nécessaire aujourd'hui que le professeur de lettres offre à ses élèves la possibilité d'exploiter dans ses classes des procédures ou des habits mentaux avec lesquels la pédagogie actuelle des mathématiques les familiarise. Ainsi il y aurait avantage sur le plan de la pédagogie générale de faire en sorte que nous ne nous adressions pas à nos élèves en prenant d'eux une seule facette sur laquelle nos actions portent de manière perpendiculaire mais en les saisissant comme une globalité.

R. M.

#### 4. JOURNEES D'ETUDE.

Le 2 octobre 1973 a eu lieu au C.I.E.P. une *journée sur l'enseignement du français langue étrangère* organisée à l'intention de l'Inspection générale des lettres.

M. DEBYSER, directeur du Bureau pour l'Enseignement de la langue et de la civilisation française (BELC) et M. COSTE, directeur du Centre de Recherche et d'Etude pour la diffusion du français (CREDIF) ont présenté l'état actuel des travaux de ces deux organismes.

Mme STOURDZE, secrétaire générale de la Fédération internationale des Professeurs de français (F.I.P.F.) a fait connaître aux inspecteurs généraux les activités de cette Fédération qui regroupe 45 Associations nationales de professeurs de français langue maternelle et étrangère.

M. JANICOT, Directeur adjoint du C.I.E.P. leur a rapidement présenté nos activités audio-visuelles de démonstration, expérimentation, création et formation. Puis il a soumis à leur critique un exercice d'incitation à l'expression orale « La dernière fleur ». A partir d'un texte illustré de (et par) Thurber, ils ont pu voir comment on pouvait présenter un message audio-visuel pour ensuite l'exploiter par un jeu de questions-réponses enregistrées afin d'aboutir à une création aidée mais spontanée.

Ces différents exposés souvent accompagnés de présentation de documents ont été suivis de discussions qui ont permis un échange très fructueux sur les problèmes que pose l'enseignement du français dans des conditions différentes de celles de la classe traditionnelle.

\*\*

La réforme récente des procédures d'orientation s'appuie sur la création, au niveau des 5<sup>e</sup> et des 3<sup>e</sup>, de professeurs correspondants. Une journée d'étude, le 29 octobre, a permis de définir des nouvelles fonctions : liaison entre l'établissement d'accueil et l'établissement d'origine — information sur les types d'enseignement d'accueil — rôle au sein de la réunion préparatoire aux conseils de classe — rôle délibératif au sein de la commission d'appel. La préparation du professeur-correspondant à ses fonctions et son information ont également été étudiées.

\*\*

Le Groupe de réflexion et d'études pédagogiques de Sèvres (GREPS), a choisi pour l'année 1973-1974 le thème « Contraintes et créativité ».

La première réunion a eu lieu le 25 septembre 1973 au C.I.E.P. Elle a débuté par une table ronde qui mettait en présence des personnalités représentant l'université, les organismes de recherches, les établissements d'enseignement, et que présidait Pierre EMMANUEL, de l'Académie française.

Les débats ont été fort animés, des points de vue très différents sur la question ayant été exposés.

Les interventions faites par les participants à cette table ronde ont servi de points de départ aux réflexions et discussions de six groupes de travail qui se sont formés pour prolonger la réunion. Au sein de ces groupes, chacun s'est efforcé de mieux prendre conscience de la complexité du problème abordé et les démarches à suivre lors des prochaines rencontres du GREPS ont fait l'objet de propositions diverses.

La réussite de cette réunion, déjà très enrichissante par elle-même, permet les plus sérieux espoirs pour le futur travail du GREPS.

Après cette réunion, des « documents bruts » ont été réunis : résumé analytique de la table ronde et comptes rendus des travaux de groupes. Si vous souhaitez en prendre connaissance, vous pouvez vous adresser au Service d'Etudes et Liaisons Pédagogiques du C.I.E.P.

C. S.

**AMIS DE SEVRES**  
**CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES**  
 1, avenue Léon-Journault, 92310 SEVRES  
 FRANCE

Chers Amis,

L'Association des AMIS DE SEVRES tient à vous remercier du soutien que vous lui avez apporté au cours de l'année qui se termine. Vous avez été très nombreux à nous témoigner votre confiance en donnant ou en renouvelant votre adhésion à notre Association.

Nous sommes heureux d'avoir pu renforcer ces liens d'amitié par la publication régulière de notre revue « LES AMIS DE SEVRES ». Chacun de ses numéros est consacré à un thème pédagogique d'actualité, suggéré par les activités du Centre International. Le dialogue amorcé dans les réunions et les stages peut ainsi s'élargir à tous nos amis, français et étrangers. Les réactions de nos lecteurs nous confirment l'intérêt de cet échange permanent et nous encouragent à poursuivre notre effort.

Sujets traités en 1973 : Documentation et Information, le Temps Scolaire, le Travail Indépendant ; en préparation : Poésie et Enseignement, Initiation au Monde Contemporain.

Nous demandons à tous les éducateurs de nous manifester leur soutien, à tous nos Amis de continuer leur aide en renouvelant leur adhésion à l'Association des « AMIS DE SEVRES », membres bienfaiteurs 30 F, membres adhérents 15 F pour l'année civile.

Les cotisations sont reçues au : CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES DE SEVRES, 1, avenue Léon-Journault, 92310 SEVRES. C.C.P. PARIS 69-59-99 - « C.I.E.P. - LES AMIS DE SEVRES ».

Veuillez nous retourner la fiche d'adhésion ci-dessous. Merci.

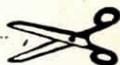
Le Président de l'Association,

Jean AUBA

Inspecteur Général de l'Instruction Publique,

Directeur du Centre International d'Etudes Pédagogiques.

P.S. — Au cas où vous auriez déjà renouvelé votre adhésion pour 1974, veuillez ne pas tenir compte de cet avis. Merci.



**ANNEE 1974 FICHE D'ADHESION à retourner à**  
**CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES**

NOM : M., Mme, Mlle .....  
 ou Etablissement : .....  
 ADRESSE où doit être servie la revue : .....

à adresser au nom des	règlement par	espèces mandat domicile chèque postal	ci-joint
AMIS DE SEVRES			
C.C.P. Paris 69-59-99	ou	chèque bancaire	ci-joint
REGLEMENT de			
..... F			

N.B. — Toutes les adhésions partent du 1<sup>er</sup> janvier et donnent droit aux numéros de l'année.

Ci-joint : — rappel des thèmes traités dans les numéros des Amis de Sèvres parus à ce jour.

— Liste des publications du Centre autres que les Amis de Sèvres.

T.S.V.P.

## NUMEROS DISPONIBLES

• Le Travail Indépendant	..... N° 3 de 1973	.....	5 F
• Le Temps Scolaire	..... N° 2 de 1973	.....	5 F
• Documentation et Information	N° 1 de 1973	.....	10 F
• L'Ecole dans la Ville	..... N° 3 de 1972	.....	5 F
• Les Groupes de Niveau	..... N° 2 de 1972	.....	5 F
• Littérature enfantine et juvénile	N° 1 de 1972	.....	5 F
• Informatique et Enseignement	N° 3 de 1971	.....	5 F
• Aspects de l'Ecole Québécoise	N° 2 de 1971	.....	5 F

## REEDITION

• La Non-Directivité	.....	5 F
• La Docimologie	.....	5 F
• La Grammaire	.....	5 F
• L'Enseignement audio-visuel	.....	5 F
• L'Enseignement de l'Histoire	.....	5 F
• L'Education permanente	.....	5 F
• L'Ecole élémentaire	.....	5 F
• Communication et lecture	.....	5 F

## EN PREPARATION

- Poésie et Enseignement
- Initiation au Monde contemporain



COMMANDE des numéros séparés  
cochés sur la liste ci-dessus } à préciser  
soit ..... numéros

NOM : M., Mme, Mlle .....  
ou Etablissement : .....

ADRESSE où doit être servie la revue : .....

REGLEMENT de ..... F  
à adresser au nom des  
« AMIS DE SEVRES »  
C.C.P. Paris 69-59-99

par { espèces  
mandat domicile  
chèque postal } ci-joint  
ou  
chèque bancaire  
bon administratif  
par  
l'intermédiaire  
de :

NUMEROS : 4 F ou 5 F le numéro séparé.



**PUBLICATIONS DU CENTRE INTERNATIONAL  
D'ETUDES PEDAGOGIQUES DE SEVRES**

**A. — Les dossiers de Sèvres**

<i>TITRE DE LA PUBLICATION</i>	<i>ANNEE DE PARU- TION</i>	<i>PRIX</i>
• La chanson moderne en France, son utilisation pédagogique (avec disque) .....	1967	15 F
• L'enseignement des langues vivantes, la notion de structure, les exercices structuraux, la méthode structurale .....	1968	7 F
• Journées artistiques de Sèvres - 1968 .....	1969	7 F
• Approche et conquête de la langue écrite. Qu'est-ce que lire ? .....	1969	7 F
• Initiation à la technologie (d'après les textes en vigueur en...) .....	1969	7 F
• Paris et les poètes .....	1969	7 F
• Le paysan dans la littérature française (réimpression) .....	1969	10 F
• Mathématiques en 6 <sup>e</sup> et en 5 <sup>e</sup> .....	1970	3 F
• Journées artistiques de Sèvres - 1969 : Environnement n° 1 .....	1970	10 F
• Expériences de pluridisciplinarité dans le second cycle : Technologie, physique, biologie, mathématiques .....	1971	10 F
• De la linguistique à la pédagogie du français (réalisé en collaboration avec le CREFED à l'E.N.S. de Saint-Cloud) .....	1971	10 F
• Activités à l'Ecole élémentaire .....	1972	7 F
• Exercices et documents audio-visuels pour l'enseignement des langues vivantes : « Incitation à l'expression orale spontanée » .....	1972	5 F
• Journées artistiques de Sèvres - 1971 : Environnement n° 2 .....	1972	10 F
• Mathématiques à l'Ecole élémentaire .....	1972	3 F
• Exercices et documents audio-visuels pour l'enseignement des langues vivantes : « De la langue parlée à l'argot » .....	1972	5 F
• Jeux et poèmes pour enfants (S.A.V. : Français langue maternelle et français langue étrangère) .....	1972	10 F
• Comment réaliser des diapositives par milliers .....	1972	5 F
• Liaison école maternelle - école élémentaire (compte rendu de la journée d'études du 14-4-72 à Sèvres) .....	1972	3 F



• Journées artistiques de Sèvres - 1972 : La créativité .....	1973	10 F
• Pouvoir lire ? (suite de Qu'est-ce que lire ?) ..	1973	15 F
• Evaluation des connaissances et enseignement du français .....	1973	12 F
• Lettres à Lætitia : Conseils à un professeur d'anglais débutante. Technologie et pédagogie de l'audio-visuel .....	1973	3 F
• Etudes d'images publicitaires (réimpression) ..	1971	12 F

**Dossiers réalisés en collaboration avec le CREFED à l'E.N.S. de St-Cloud**

• Un demi-siècle d'enseignement du français par les textes officiels .....	1972	15 F
• La réforme du français dans l'enseignement élémentaire à travers les textes officiels .....	1972	10 F
• L'enseignement de la technologie à travers les textes officiels .....	1973	7 F

**En préparation :**

• 12 sketches comiques .....	1974	10 F
• 3 ans d'interdisciplinarité (avec illustrations) ..	1974	12 F

**B. — Une demeure, une femme**

*LIVRE publié en juin 1971 en hommage à Mme HATINGUAIS*  
Historique du Centre International d'Etudes Pédagogiques de SEVRES pour son 25<sup>e</sup> anniversaire.

Au sommaire de l'ouvrage :

- L'œuvre de Mme E. HATINGUAIS, fondatrice-directrice du C.I.E.P.
- Les grandes étapes de la Réforme de l'Enseignement depuis 1945.
- Les idées dominantes des classes nouvelles : coordination des enseignements, méthodes actives, étude du milieu, liaison avec l'art, auto-discipline.
- Des études sur l'enseignement de la philosophie, l'explication des textes, les méthodes audio-visuelles, etc.

PRIX FRANCO : 40 F

**LES ENVOIS SONT FACTURES AU PRIX INDIQUE  
+ LES FRAIS DE PORT ET D'EMBALLAGE**

Veuillez adresser votre commande au :

*CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES*  
« Amis de Sèvres »

1, avenue Léon-Journault, 92310 SEVRES (FRANCE)

en y joignant : — le bon de commande

— ou le chèque de règlement (bancaire ou postal)

— C.C.P. n° 69-59-99 PARIS « CIEP - Amis de Sèvres »  
*accompagné de cette liste cochée*

MERCI

Jean AUBA, Inspecteur général - Directeur de la publication

Dépôt légal n° 78.1513-0

IMPRIMERIE NOUVELLE - 37000 TOURS

## CONDITIONS D'ADHESION

---

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 15 F - membres bienfaiteurs : 30 F) aux « Amis de Sèvres », 1, avenue Léon-Journault, 92310 Sèvres - C.C.P. 69 59 99 Paris.

Pour l'étranger, s'adresser à nos correspondants Hachette à l'étranger :

**ALLEMAGNE FEDERALE** : W.E. SAARBACH GMBH, Follerstrasse 2, 5000 Cologne 1. — **ANGLETERRE** : HACHETTE GROUP OF COMPANIES UK, 4 Fegent Place, Londres W1R 6 bh. — **ARGENTINE** : LIBRERIA HACHETTE, Rivadavia 739/45, Buneos Aires. — **AUSTRALIE** : HACHETTE AUSTRALASIA PTY LTD, Daking House Rawson Place, Sydney. — **AUTRICHE** : MORAWA ET Cie, Wollzeile 11, Vienne 1010. — **BELGIQUE** : AGENCE ET MESSAGERIES DE PRESSE, 1, rue de la Petite-Île, Bruxelles 1070. — **BRESIL** : LIBRAIRIE HACHETTE SA DO BRASIL, Rua Decio Villares 278, Rio de Janeiro ZC 07. — **CANADA** : LIVRES REVUES ET PRESSE INC, 4550, rue Hochelaga, Montréal P.O. — **CHILI** : LIBRAIRIE FRANÇAISE S.A., Huerfanos 1076 Casilla 43 D, Santiago. — **CONGO** : SOCIETE CONGOLAISE HACHETTE, B.P. 2150, Brazzaville. — **COTE-D'IVOIRE** : LIBRAIRIE GENERALE MME POCIELLO ET Cie, B.P. 1757 et 587, Abidjan (Rép. C.I.). — **DANEMARK** : THE WESSEL ET VETT A.S., Magasin du Nord, Kongens Nytorv, Copenhague. — **ESPAGNE** : SOCIEDAD GEUERALE ESPANOLA DE LIBRERIA, Evaristo San Miguel 9, Madrid 8. — **ETATS-UNIS** : EUROPEAN PUBLISHERS AND REPRESENTATIVES, 11 03 46th Avenue, Long Island N.Y. 11101. — **FINLANDE** : AKATEEMINEN KIRJAKAUPPA, 1 Keskuskatu, Helsinki. — **GRECE** : G.C.ELEETHEROUDAKIS S.A., 4 Nikis Street, Athènes T. 126. — **HOLLANDE** : VAN DITMAR S. IMPORT, Schiestratt 32/36, B.P. 262, Rotterdam 4. — **HONGRIE** : KULTURA BOOKIMPORT, Fo Utca 32, Budapest 1. — **ILE MAURICE** : LIBRAIRIE LE TREFLE, LIES SENEQUE LENOIR Cie Ltdée, B.P. 183, Rue Royale, Port Louis. — **ISRAEL** : LIBRAIRIE FRANÇAISE ALCHECH, 55 Nahalat Benyamin, B.P. 1550, Tel Aviv. — **ITALIE** : MESSAGERIES ITALIENNES, Via Giulio Carcano 32, 1 20142 Milan. — **JAPON** : MARUZEN COMPANY Ltd, P.O. Box 5050, Tokyo International 100 31. — **LIBAN** : LIBRAIRIE ANTOINE A NAUFAL ET FRERES, Rue de l'Emir-Bechir, B.P. 656, Beyrouth. — **MADAGASCAR** : LIBRAIRIE HACHETTE, B.P. 915, Rue du Dr-Rasaminanama, Tananarive. — **MEXIQUE** : LIBRAIRIE FRANÇAISE, Mexico 6 D.F., Paseo de la Reforma 250. — **NORVEGE** : NARVESENS LITTERATUR TJENESTE, Postboks 6140 Etterstad, Oslo 6. — **PEROU** : PLAISIR DE FRANCE S.A., Avenue Nicolas-de-Pierola 958, Lima. — **POLOGNE** : ARS POLONA RUCH, Krakowskie Przedmiescie 7, Varsovie. — **PORTUGAL** : LIBRAIRIE BERTRAND S.A., Rua Joao de Deus Venda Nova, Amadora. — **ROUMANIE** : ROMPRESFILATELIA DE BUCAREST, Rue Grivitet N° 64/66, Bucarest. — **SUEDE** : CE FRITZES KNUGL HOVBOKHANDEL, LIBRAIRIE DE LA COUR, Fredsgatan 2, Stockholm 16. — **SUISSE** : NAVILLE ET Cie, 5/7, rue Levrier, 1211 Genève. — **TCHECOSLOVAQUIE** : ARTIA, Ve Smeckach 30 P.O.V. 790, Prague 1. — **TUNISIE** : LIBRAIRIE CLAIREFONTAINE, 4, rue d'Alger, Tunis. — **TURQUIE** : LIBRAIRIE HACHETTE, 469, Istiklal Caddesi Beyoglu, B.P. 219, Istamboul. — **URUGUAY** : A. MONTEVERDE ET Cie S.A., 25 de Mayo 577, Casilla de Correo 371, Montevideo. — **VENEZUELA** : LIBRERIA LA FRANCE, Av. F. Solano Edificio, San German Local 7 Apart 5044 Caracas. — **YOUgosLAVIE** : JUGOSLOVENSKA, Terazije 27, Belgrade - IZDAVACKO KNJIZARSKO, PRODUZECE MLADOST, Resident in Zagreb Illica 30, Zagreb.

**CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES.**

**1, avenue Léon Journault 92 310 Sèvres - France - tel. 027 08 00**