

Poésie et apprentissage de la lecture ou la configuration intra- et inter-disciplinaire du français

Michel-Favriaud et Nathalie-Panissal

Dans les instructions officielles françaises elles-mêmes, la discipline du français apparaît maintenant quasi scindée en deux sous-disciplines en voie d'autonomisation, l'apprentissage de la langue et des discours, et la littérature, comme si la littérature n'était pas la prise en charge sensible et critique de tous les types de discours. D'un côté, l'apprentissage discursif méthodique regarde de plus en plus vers les autres disciplines scolaires et la communication, dans une perspective instrumentale et transdisciplinaire. De l'autre, la littérature, souvent réduite aux genres du récit, et sous l'emprise récente des théories de la réception d'un lecteur empirique, perd l'espoir d'informer l'apprentissage réflexif de la langue. Ce faisant, l'apprentissage du français ne fait-il pas l'impasse sur la question du sujet apprenant dans sa dimension imaginaire ? Nous voudrions proposer au contraire une recherche en cours* qui met en relation l'apprentissage de la lecture au cycle II et la poésie, elle-même reliée aux arts de la voix et de l'espace graphique, au service des élèves en difficulté. Cette relation ne serait pas de vicariance mais d'enrichissement asymétrique.

Le champ de la didactique de la lecture au cycle 2 pour les enfants de 5 à 8 ans aura été modélisé en France dans les années 70 et 80 par une approche à départ global dont la matrice était les travaux, déjà cognitivistes, sur les lecteurs experts (Smith et Goodman) (1). Etaient privilégiés la perception de large « empan », la construction du sens, l'environnement culturel de lecture et la communication ; la combinatoire grapho-phonologique, sans être négligée, apparaissait comme une béquille provisoire. Jusqu'au fameux numéro de la revue *Pratiques* de 1986 (2), qui fit état en France, un peu tardivement d'ailleurs, sous la plume de Sprenger-Charolles entre autres, des recherches américaines de ce que l'on pourrait appeler le second cognitivisme. Cette nouvelle approche est aujourd'hui dominante dans la recherche, la formation des maîtres, l'édition scolaire et la pratique de classe en France.

Si l'on fait un bilan d'étape de cette ère cognitiviste pendante, on relève qu'on est passé d'une phase polémique sur la définition de la lecture et de son apprentissage, à une phase d'affirmation privilégiant, pour les 5-6 ans, les éléments phoniques et graphiques minimaux, et la conscience phonologique ; puis maintenant à une phase de complexification

(3): prise en charge d'éléments plus étendus, comme le morphème (4) et la syntaxe, voire, de nouveau, le texte et son contexte pragmatique. La compétence métaphonologique de son côté a été affinée par Gombert en approche épiphonologique, la sensibilisation épi/-syntaxique, /-pragmatique, /-sémantique a nuancé le tout phonologique. Les chercheurs sont ainsi d'accord sur la nécessité d'apprendre méthodiquement au cycle 2 le fonctionnement du code et de construire en amont de celui-ci non seulement un usage délié de la langue orale, mais un usage distancié tendant vers la réflexivité de l'objet langue.

Cependant, même si les théories cognitivistes de la lecture proposent une description de plus en plus fine et de moins en moins compartimentée des traitements du matériau linguistique par la perception, la mémoire, la compréhension, elles n'en écartent pas moins les questions du sujet lecteur apprenant singulier et de la difficulté pour certains à franchir le seuil métalinguistique... Gombert toutefois réintroduit le problème théorique et pédagogique quand il fait référence aux travaux actuels sur la distinction entre apprentissages explicites et apprentissages implicites (5) :

Cette conception [décodage, assemblage phonologique, automatisation des procédures] doit être enrichie, d'une part en adjoignant aux effets de l'enseignement explicite de la lecture ceux des apprentissages implicites par lesquels l'apprenti lecteur intègre, sans en avoir conscience, les régularités du système alphabétique. Une telle perspective est susceptible d'amener à reconsidérer l'analyse des difficultés d'apprentissage, notamment en envisageant l'hypothèse de troubles (6) des apprentissages implicites.

L'écueil de la didactique de la lecture vient alors moins des théories cognitivistes elles-mêmes, aujourd'hui considérablement affinées, que de leur problématique transposition didactique. En effet, les conditions de laboratoire, qui évitent les biais et n'autorisent qu'un ou deux facteurs, ne correspondent pas aux conditions écologiques de classe. Suffit-il bien, après avoir construit ou renforcé - souvent de façon behavioriste des compétences linguistiques, codiques et même métalinguistiques « explicites », de les mesurer - pour permettre à tous les enfants d'entrer de façon satisfaisante dans la lecture ? N'y a-t-il pas pour l'apprenti lecteur empirique un saut psychologique et symbolique à opérer, qui nécessite de prendre en compte la multiplicité des formes d'intelligence, au sens de Gardner (7), au-delà du modèle hypothético-déductif de Piaget – et l'affectivité de l'apprenant, sous ses formes notamment de « sécurité » et de « prise de risque » ?

Pour apprendre — pour fournir l'effort cognitif d'apprendre, *i.e.* se séparer de ses conceptions initiales — l'enfant, et *a fortiori* l'élève en difficulté, doit, selon Golse (8) et Mazet (9), se sentir en sécurité. Apprendre, c'est, au dire de Cassidy et Shaver (9) d'une part, et de Bowlby (11) d'autre part, accepter de se séparer de sa « figure d'attachement », supporter l'absence, intégrer les désirs d'autrui et savoir renoncer au sentiment de toute puissance. Le fait de supporter le manque provoque chez le tout jeune enfant le désir de découvrir le monde et de passer du temps dans l'aire intermédiaire d'expérience. Celle-ci est décrite par Winnicott (12) à mi-chemin entre la réalité intérieure et la réalité extérieure : elle subsiste toute la vie et constitue l'espace d'expérimentation où interviennent l'apprentissage, l'imaginaire, la création et la prise de risque.

Réagissant à l'emprise sur la didactique de la lecture d'un cognitivisme appauvri, tel qu'il se transpose dans les manuels et les guides pédagogiques, et à la gêne des maîtres engagés à la fois dans une démarche « cognitiviste » réductrice et une démarche culturelle, imaginaire et sociale ambitieuse, liée à la littérature de jeunesse notamment, notre recherche consiste à trouver les voies d'une approche du code et de la construction interprétative des textes qui permettent aux enfants de s'approprier sans discontinuité le bagage linguistique, épilinguistique et discursif, implicite, et les savoirs métalinguistiques, explicites, nécessaires à l'apprentissage de la lecture, sans les couper de la construction de soi dans la langue laquelle fait problème pour un certain nombre d'élèves qu'on appelle en difficulté.

La poésie, espace transitionnel de semi-réflexivité et de subjectivité

La poésie (13) nous semble de nature à relever ce double défi : une approche épilinguistique, médiane entre apprentissages implicites et apprentissages explicites de la langue et du discours, et une mise en jeu de l'affectivité au service de la construction de soi. Les éléments linguistiques constitutifs de la poésie capables d'aider l'apprentissage du lexique sont :

- L'importance du phonème qui dans le poème peut être accentué, redoublé ou isolé : rime, allitération, assonance, paronomase. Selon Meschonnic et Dessons (14), tout phonème redoublé est accentué.
- L'importance de la syllabe : formes métriques fixes traditionnelles, rimes, coupes syllabiques de mots en fin de vers libre contemporain.

- La notion de morphème et de décomposition morphologique dans les jeux de paronomase, d'anaphore lexicale, ou de champ lexical dérivationnel.
- L'importance du mot, à la fois pris dans des liens syntaxiques pluriels et mis en valeur pour lui-même : rime, graphie différentielle, mot isolé par un blanc, acrostiche, anaphore, coupe et enjambement, tendance à la non-actualisation des noms, des verbes, à la recatégorisation (dérivation impropre) de certains mots, petits mots.
- L'importance du syntagme, avec accent final, contre-accent initial, son placement dans le vers, accoté à un blanc ou au contraire sa coupe par enjambement et effet d'attente, les mises en relief par anaphore de syntagmes et reprises d'une même locution, avec variation sur l'axe paradigmatique.
- L'importance de la syntaxe, syntaxe linéaire mise au jour par la répétition et, simultanément, toutes les autres syntaxes verticales et obliques non standard, car la poésie est avant tout une mise en jeu de la syntaxe, c'est-à-dire de l'arrangement des mots et d'unités inférieures ou supérieures au mot.
- L'importance du texte dans sa globalité graphique et sémantique, avec la construction d'un sens feuilleté, à plusieurs niveaux, où se pose la question sémantique du référent, de la connotation et de l'inférence.
- L'importance de la lettre, car le poème isole la lettre, pose la question graphique dans sa dimension esthétique, sémantique et subjective : taille des caractères, graisse, disposition visuelle, dans les calligrammes et autres... Et aussi celle de la ponctuation, car la poésie met en question la ponctuation, la noire et la blanche. La poésie fait sortir la linguistique du signe abstrait et de sa liaison exclusive avec le phonocentrisme.
- La poésie opère fondamentalement une semi-réflexivité implicite sur la langue : au lieu d'aller directement au signifié, elle organise le retardement, l'arrêt auditif ou scopique, par le blanc notamment. C'est une « grammaire » et une critique de la grammaire, qui remet le corps en avant, lequel avait été évacué par la linguistique saussurienne. Nous touchons ici à l'usage épilinguistique, *via* le corps et la sensibilité.

Au regard de la construction de la personne maintenant, la poésie pourrait se définir comme le rapport tendu et toujours émergent de trois pôles, eux-mêmes non totalement

construits a priori mais en création perpétuelle : je/tu/la langue. On pourrait ajouter un quatrième élément : le monde, mais celui-ci n'est pas en position d'autonomie par rapport aux trois autres, il est largement contenu dans le second élément : tu ou l'autre, notamment.

Nous appelons « je » non pas le seul « moi » psychologique qui, tout multiple qu'il peut être, a néanmoins une certaine unité préétablie, mais le « je » linguistique de Meschonnic qui est produit par le texte, celui du scripteur ou celui du récepteur, différent à chaque énonciation. C'est pourquoi en didactique de la poésie nous privilégions le terme de création sur celui d'expression, sans récuser le lien entre les deux. Le « je » est déjà la trace de l'autre.

Le « tu » est fréquent dans la poésie lyrique notamment. C'est fondamentalement une autre image de « je », l'image risquée de « je ». Donc ce qui compte dans la poésie, ce n'est pas un « je » unitaire et fixe, comme on l'a trop dit, avec ses conséquences politiques réactionnaires et identitaires, mais le mouvement d'ouverture de « je » vers l'autre.

La langue dans la poésie suscite ce trajet de création et d'ouverture : elle est à la fois donnée, normée, par son vocabulaire, sa (ou ses) syntaxe(s) standard et ses discours-types ; et en création subjective, épousant tout le spectre qui va du conventionnel à l'imaginaire, en passant par l'aléatoire. L'aléatoire et le collage artistique sont un des modes opératoires de l'ouverture et de la prise de risque dans la création linguistique. On peut ainsi voir à l'œuvre dans le texte poétique deux principes linguistiques opposés, qui semblent pouvoir être portés à leur extrême : un principe de redondance et un principe de divergence.

La redondance est fondée sur l'anaphorisation de tous les éléments constitutifs (lettre, phonogramme, syllabe-rime, mot, syntagme, structure syntaxique, structure strophique, etc.) et sur la convergence isotopique (champ lexical et notionnel, ou champ visuo-phonique — anagramme, paragramme, calligramme, etc.). Le retour du même est facteur de reconnaissance et de sécurité. Le jeune enfant prend appui sur les émotions, les joies et l'usage premier de la langue pour générer une enveloppe protectrice, qui permette d'affronter la déstabilisation, la prise de risque et quelquefois la douleur de l'apprentissage. La poésie peut ainsi se substituer à la représentation de la mère dans l'« aire transitionnelle », au sens de Winnicott (15), et accompagner l'enfant dans sa découverte du manque et sa capacité à symboliser l'absence.

Le principe de divergence et de rupture est fondé sur l'alliance oxymorique des mots, les figures de similitude et métaphores vues non plus sous l'angle de la « similitude » mais de l'incongruité, la grammaire verticale et paradigmatique, phonique et visuelle, et plus largement encore sur l'actualisation de l'expérimentation discursive opérée par « le sujet poétique » (16). Il permet de jouer et d'expérimenter.

Faut-il toutefois assimiler complètement la redondance à un effet de sécurité ? N'y a-t-il pas des redondances obsessionnelles et dérangeantes ? Cela nous oblige à affiner notre approche de la sécurité : la redondance lexicale, syntaxique et sémantique est globalement facteur de sécurité ; mais la répétition lexicale et sémantique en relation avec certains thèmes, comme celui de la mort par exemple, peut créer un effet obsessionnel second. Il faudra s'en souvenir dans la phase didactique de l'expérimentation.

Donc la poésie, en réception et en production, dans un rapport des deux à déterminer, permettrait l'appropriation subjective de la langue par la mise en relation de cette langue émergente, mi-sociale, mi-subjective, à la fois avec l'imaginaire archaïque et avec l'autre infini de soi-même. Elle remettrait du désir et de la motivation dans la langue, déborderait le donné normatif et abstrait de la langue – tout en se révélant comme une grammaire pratique de la langue, lieu d'attention épilinguistique à la langue et ses normes, et lieu de leur relativisation. C'est-à-dire potentiel lieu transitionnel.

Notre double hypothèse de recherche

Les deux niveaux d'hypothèse théorique de notre recherche peuvent alors se décliner ainsi :

Le poème met en œuvre une grammaire pratique subjective qui concerne toutes les unités du discours, et semble présenter à chaque fois toutes ou partie de ces unités comme sous une loupe. La tentation peut être alors forte d'utiliser poésie, comptine et chanson à seule fin d'apprentissage linguistique et métalinguistique quasi explicite. Ce serait l'usage minimal —instrumental et réducteur— de la poésie dans son rapport à la lecture.

L'hypothèse haute — la nôtre — est que la poésie pourrait participer de façon très structurante à l'apprentissage implicite de la langue et des discours, faire le lien entre

apprentissage implicite et apprentissage explicite - tout en confortant les bases sécuritaires de l'enfant et sa capacité à prendre des risques et expérimenter. La poésie en classe, ouverte sur le jeu et la semi-réflexivité, favoriserait, chez les enfants en difficulté notamment, le grandir « écologique » dans la langue.

Quelle évaluation pour quelles difficultés ?

Notre recherche, qui est entrée dans sa phase pré-expérimentale depuis un an, comporte deux volets, l'un d'apprentissage, l'autre d'évaluation. Elle inclut cinq classes (et cinq maîtres faisant partie de l'équipe de recherche) une en GSM, deux en CP, une en CP-CE1, une en CE1, soit cent trente élèves environ.

Le volet d'apprentissage consiste à développer dans la classe tout au long de l'année un projet centré sur la poésie, avec deux entrées privilégiées, la voix et le graphisme, choisies pour l'implication artistique du corps et de la sensibilité, qui ouvre sur les disciplines des arts plastiques, voire de la danse contemporaine. La primauté donnée à l'art contemporain nous semble fondamentale, dans la mesure où, à partir du monde d'aujourd'hui, un sujet invente et expérimente de multiples syntaxes et rapports. Il est moins question de travailler avec la poésie une compétence spécialisée de langue (sans en rejeter la possibilité ponctuelle) qu'une attitude d'attention, d'écoute, d'interprétation et de création. L'interprétation des textes, soit d'auteurs soit d'élèves producteurs, même si elle est d'abord abordée par le corps et l'émotion, n'abandonnera pas le terrain de la construction du sens, plurielle, sociale mais aussi raisonnée.

Tous les élèves de la classe, en difficulté ou non, participeront au même projet général, ce qui n'empêchera pas la mise en place de structures et de configurations pédagogiques permettant le développement spécifique des élèves en difficulté.

Le point sensible de notre recherche est son évaluation, puisque nous avons fait le choix non du laboratoire qui permet plus aisément d'isoler les facteurs et d'éviter les « biais », mais celui de la situation écologique de classe où, par définition les facteurs sont mêlés et où le social tient son rôle. Les modalités d'évaluation d'aval devront en tenir compte.

L'évaluation d'amont ou évaluation diagnostique vise à repérer les élèves en difficulté dans l'apprentissage de lecture. Ces difficultés envisagées risquent d'être de trois ordres, difficultés linguistiques et épilinguistiques « seules », difficultés plus générales de compétences extralinguistiques et de comportement, « troubles » d'ordre pathologique. Ces difficultés de nature différente peuvent être difficiles à distinguer, d'autant plus que nous ne recourons pas à des tests psychologiques, mais resterons dans le cadre de la didactique du français. Nous considérerons ainsi d'abord le degré de difficulté en littéracie, en recourant prioritairement à l'outil mis en œuvre par le ministère de l'Éducation nationale française pour l'évaluation de la lecture au début de GSM et CP, outil réaménagé par nous en fonction des objets de notre recherche et que nous utiliserons en amont et en aval de notre projet annuel.

Le premier volet de cette évaluation testera les compétences linguistiques des élèves au niveau de la structuration de la langue orale et écrite :

- En ce qui regarde la conceptualisation de la lettre : évaluer la compétence alphabétique.
- En ce qui regarde le phonème : évaluer la compétence de repérage d'un son dans un mot, à une place indifférenciée, puis au début et à la fin du mot.
- En ce qui regarde la syllabe : évaluer la compétence de repérage de la syllabe dans un mot, à une place indifférenciée, puis à une place à préciser, et celle de repérage du nombre de syllabes.
- En ce qui regarde le morphème : évaluer la compétence de repérage du lexème et de la flexion verbale.
- En ce qui regarde le mot : évaluer les compétences à distinguer mots et non-mots, à repérer tous les mots dans une phrase et tel mot dans une liste lexicale, puis une phrase. L'écriture inventée de trois mots permettra de vérifier toutes les compétences précitées.
- En ce qui regarde le syntagme : évaluer la compétence à repérer le meilleur découpage syntagmatique d'une phrase.
- En ce qui regarde la phrase : évaluer les compétences à distinguer une phrase d'une suite de mots, à distinguer graphiquement une phrase dans un texte, à distinguer le degré de correction syntaxique de la phrase. L'écriture inventée de deux phrases prises dans une suite énonciative puis d'un court texte nous permettra de vérifier les compétences déjà citées.

Le second volet testera la compréhension d'un récit fictionnel (niveau de conceptualisation d'un texte) du point de vue :

- du repérage chronologique : en retrouvant l'ordre d'images séquentielles ;
- de la reformulation : sous forme d'une adéquation entre des reformulations proposées et l'énoncé primitif d'une double page ;
- de l'inférence : en testant la compréhension du non-dit du texte.

Le troisième volet, ajouté au document ministériel, testera le niveau de l'usage de l'oral en vérifiant la quantité de phrases énoncées, leur pertinence, leur cohérence et les précision et variété du lexique. Le quatrième volet, en sus du document ministériel, sera un entretien semi-dirigé des élèves à partir de plusieurs questions testant les compétences déclaratives sur l'acte de lire, ses procédures et sa fonction, en nous référant à la notion de « clarté cognitive » de Downing et Fijalkow (17), et sur la confiance exprimée par les élèves face à une tâche de lecture, dans le fil de Bowlby. Les quatre questions sont les suivantes :

- A quoi ça sert de lire ?
- Quand on est grand, comment fait-on pour lire ?
- Et quand on apprend à lire comme toi, comment fait-on ?
- Quand tu dois lire, est-ce que tu as peur ou est-ce que tu as confiance en toi ?

Cette évaluation quadripartite sera effectuée le deuxième mois de l'année scolaire aussi bien en GSM qu'en CP et CE1, selon les mêmes modalités de passation strictement édictées. Elle sera reconduite à la fin de l'année à l'identique, les modifications de certains items ayant pour seule fin de limiter l'effet d'accoutumance et de mémoire.

Toutefois l'évaluation d'aval ne pourra se contenter d'un volet de post-test, que nous avons dit insuffisant dans une situation écologique de classe. C'est pourquoi, empruntant à la psychologie clinique et à l'ethnométhodologie, nous ferons appel à l'entretien semi-dirigé avec le maître titulaire de la classe pour mettre au jour son vécu de pédagogue en ce qui concerne les effets du projet de poésie sur l'ensemble de la classe, les élèves en difficulté, et le « déblocage » de certains élèves. Ceux-ci feront enfin l'objet d'« études de cas » qui, à côté du degré de difficulté, réintroduiront sans doute, mais non plus *a priori*, la question de leur nature, prise dans sa dimension de vécu.

Quelques pré-indications sur les effets du projet poétique et artistique

Dans un cadre non encore scientifiquement contrôlé, nous avons noté ces deux réactions d'élèves de CE1 (Classe ALEP), en difficulté de lexique au début de l'année : X se présente un jour dans la classe en disant : « Je vais dire un poème, je l'ai inventé. » Quelques jours plus tard, il propose de lire publiquement un livre assez épais, à raison d'une page et demie. Sa prestation se déroulera sur sept jours. Tel autre garçon parle spontanément à l'orthophoniste de la poésie, en cours de projet dans sa classe.

Voici en outre le diagnostic de la maîtresse de CP (18) au sujet d'Étoile à la suite de nos évaluations :

En début de deuxième année du cycle, les observations n'avaient pas montré d'évolution : Étoile ne s'exprimait pas, ne répondait pas aux sollicitations de la maîtresse, se montrait très réservée mais toujours souriante. Par contre, du point de vue du graphisme, les signes qu'elle écrivait prenaient beaucoup de place.

Lors des évaluations passées en octobre/ début novembre (Évaluation ALEP) :

- Étoile ne reconnaît pas toutes les lettres (majuscules ou scripts)
- Elle confond chiffre et lettre (lors de la consigne : « entoure », mais aussi lorsqu'en écriture inventée au lieu d'écrire « mardi » et « marmelade », elle note : 31 puis 9 ; elle confond également « lettre et mot » et « mot et phrase »)
- Du point de vue phonologique, elle montre des confusions pour les quatre couples phoniques proposés : [o - on], [s - ch], [f - v], [p - b]
- En écriture inventée, Étoile ne segmente pas ses écrits en mots, et sur deux lignes tracées en continu elle a utilisé principalement cinq lettres (p ; e ; r ; s ; t) – dont le « s » et le « t » plusieurs fois de suite – et une fois chacune des lettres « h et l ».

Durant l'année scolaire, l'évolution en écriture poétique est strictement parallèle à l'évolution de l'apprentissage de la lecture. Le premier acrostiche d'Étoile, au début du projet de poésie, calque à peu près le modèle proposé (janvier 2004) :

Étincelle je t'aime

Léopard tu je parle

Oh ! Zoo

Idée dédé

Simon dondon

Étoile daldal

Le projet se poursuit par des choix de poèmes, oralisés ou recopiés par les élèves. Étoile, toujours dans l'imitation, écrit le lundi 26 avril 2004 :

*chat la gare puma balle
la peur requin lampe
porc éléphant arc-en-ciel
tourne joue pleure nage
elle sent qu'elle est gaie
pense elle me touche
elle ressent la fleur
je ressens la pluie*

Début d'écriture libre sur bouts de papier le mardi 27 avril 2004 ;

*étoile la fée vole
vers le
ciel et*

Suite le lundi 10 mai 2004 :

*mon petit pote
la roue et la terre se
font entourer de toile
petit dauphin saute
petit oiseau tourne
arc-en-ciel même le ciel
Monsieur rigolo tourne son dos*

Mardi 11 mai 2004 :

*petit chat a un
pull qui vole
petit dauphin saute
l'étoile met son
pull
arc-en-ciel joue
avec le soleil
petit oiseau tourne
la terre rigole
et vole*

la gare rêve

de la terre

Toujours avec l'aide de propositions issues du groupe, et après avoir assisté à une représentation chorégraphique des correspondants, Étoile a écrit puis a délibérément choisi les césures de son texte :

*le monstre peur, et la grande fête
se croise les pieds le monstre et la peur,
le parterre colle un fil est là, la terre brûle,
appelle la grande fête*

Enfin, au mois de juin, à l'occasion de la fête des pères, Étoile a écrit un texte « seule », avec l'aide du dictionnaire, qu'elle avait librement décidé d'utiliser :

*Pierre tu es beau comme
un machaon le rouge gorge
et comme l'alouette et comme
le lézard et l'escargot
la fleur liseron et la violette
le élan le pétunia
la fleur azalée les dauphins*

En juin encore, Étoile a pris un livre de la bibliothèque de classe, ouvrage sans écrit, composé seulement d'images, et elle a raconté l'histoire aux autres élèves, a mis en place les gestes du lecteur en montrant les illustrations au fur et à mesure de l'avancée du récit.

Les évaluations de fin d'année ont montré qu'Étoile a fait des acquisitions en lecture, qu'elle est entrée dans le monde de l'écrit. Elle savait lire et relier sept expressions sur dix aux dessins correspondants, elle reconnaissait les lettres et savait compléter seize mots sur vingt par la lettre correcte (avec au choix deux lettres de sons voisins du type p/b) et parvenait à choisir parmi une liste de cinq mots proches le mot correspondant à l'illustration proposée.

Il nous reste maintenant à mesurer scientifiquement l'effet de la poésie reliée aux arts dans l'évolution des élèves ayant des degrés de difficulté importants en apprentissage de la lecture, à appréhender le phénomène de « déblocage » et l'importance des pairs dans cette construction d'un autre rapport à la langue et à soi-même — imaginaire, créateur et réflexif — dans le cadre d'une didactique autrement unifiée du français, non par des liens mécanistes ou

trop scolaires, mais par une ouverture aux disciplines artistiques voisines et un enrichissement asymétrique des « sous-disciplines » qui ne peuvent être scindées que si l'on oublie le sujet. Il y faut donc une politique du sujet et une politique de la formation des maîtres...

Notes bibliographiques et précisions:

* Le groupe de recherche ALEP (apprentissage de la lecture et poésie), fondé par Michel Favriaud, maître de conférences en sciences du langage et littérature, et coordonné conjointement avec Nathalie Panissal, maîtresse de conférences en psychologie cognitive, regroupe au sein de l'IUFM de Toulouse huit membres dont une formatrice de musique, Cathy Rastoll, et cinq professeurs des écoles, Claire Escuillié, Michel Poletto, Maryline Vinsonneau, dont deux maîtres-formateurs, Alain Miossec et Nathalie Fernandez.

1. Goodman, K.S. (1976). Reading : a psycholinguistic guessing game. In H. Singer et R.B. Ruddell, *Theoretical models and process on reading*, Newark : IRA.
- Smith, F. (1980). *Comment les enfants apprennent à lire*, Paris : Retz.
2. Pratiques de lecture (1986). Revue *Pratiques* n°52, Metz.
3. Pour un état de la question, cf. Romdhane, M., Gombert, J-E., Belajouza, M. (2003). *L'apprentissage de la lecture, Perspectives comparatives*, Rennes – Tunis : PUR ; et plus particulièrement, Gombert : L'Apprentissage des codes grapho-phonologique et grapho-sémantique en lecture, p. 19-34.
4. id. op., Sabater, C., Baudet, V. et Habib, M., *Déficits phonologiques et morphologiques chez les enfants dyslexiques francophones*, p. 179-193. Voir aussi Colé, P. & Fayol, M. (2000). Reconnaissance de mots écrits et apprentissage de la lecture : rôle des connaissances morphologiques. In M. Kail, et M.Fayol, *L'Acquisition du langage* (p. 151-182). Paris : PUF.
5. Gombert, id. op., p. 32. Voir notamment : Nicolas, S. et Perruchet, P. (1998). Mémoire et apprentissage implicite. Numéro spécial de *Psychologie Française*, vol.43.
6. Le mot « troubles » de Gombert peut paraître maladroit dans la mesure où il réintroduit le paradigme de la pathologie ; nous ne l'assumons pas pour notre part et sommes plus proches des positions de Fijalkow, J. (2003). L'Orthographe, une construction cognitive et sociale. In *Les dossiers des Sciences de l'Education*. n°9, 121-135.
7. Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples, pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Retz (Psychologie).
8. Golse, B. (1995). *Le Développement affectif et intellectuel de l'enfant*. Paris : Masson (3^{ème} éd.).
9. Mazet, PH. (1996). *Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*. Maloigne.
10. Cassidy, J., Shaver, P. (1999). *Handbook of attachment theory, research and clinical application*. New York and London : The Guilford Press.
11. Bowlby, J. (2002). *Attachement et perte*. Paris : PUF, 3 vol. (rééd.).
12. Winnicott, DW. (1969). *Jeux et réalités*. Gallimard.
13. Nous annexons ici au genre poétique les genres affiliés de la chanson et de la comptine, qui, sans être de la poésie, sont « poétiques », et veillerons en didactique au continu entre poésie et albums narratifs fictionnels.
14. Dessons, G., Meschonnic, H. (1998). *Traité du rythme*. Paris : Dunod
15. id. op.
16. Au sens de Meschonnic toujours.
17. Downing, J., Fijalkow, J. (1984). *Lire et raisonner*. Privat.
18. Claire Escuillié est professeur des écoles, membre du groupe ALEP.