

Et si nous ne parlions pas (tout de suite) de poésie.

Qu'on nous permette, au seuil d'un numéro que nous avons voulu différent, de commencer par une série de réflexions dont certaines sont à l'origine de PrOÉSIES.

Les éditoriaux précédents, ceux des numéros 1/2, 5 et 10, particulièrement, proposaient une analyse générale de l'école, avançaient des positions quant à l'objet de notre intervention, définissaient une série d'objectifs à atteindre. Ces textes, bien que ne nous paraissant pas actuellement dépassés dans leur généralité, appellent cependant des prolongements : les contradictions qui traversent l'école ont pris des formes nouvelles, notre réflexion sur l'enseignement du français s'est enrichie, nos objectifs se sont précisés. L'expérience accumulée dans le travail du collectif, récoltée lors de nos nombreuses interventions auprès de nos collègues, impose que nous tentions de reformuler le projet de PRATIQUES.

Un projet militant.

Depuis sa création, PRATIQUES entend, ni plus ni moins, *participer aux côtés des mouvements d'enseignants (AFEF, GFEN, ICEM...), des syndicats (SNES, SNI, SGEN...), des partis politiques (PC, PS, PSU, LCR...), des associations de parents d'élèves ou de familles (CORNEC, CSF...) à la lutte décisive pour la transformation démocratique de l'école.*

Plus modestement, sur le terrain qui nous est propre, *il s'agit d'œuvrer à la transformation des contenus de formations actuellement diffusés au travers de l'enseignement du français.*

Pour un certain nombre de raisons qui apparaîtront dans la suite de ce texte, un tel projet, dans la mesure où il vise et contribue, à terme, à l'élaboration d'une société autogestionnaire, fait partie intégrante des recherches actuellement en cours au sein de ces différentes organisations.

Notre *tâche globale* consiste à donner un *contenu concret* à ce projet, c'est-à-dire à élaborer, théoriquement et matériellement la revue, à la gérer, à la diffuser, à la présenter aux enseignants en intervenant dans leurs organisations.

Pour mener à bien ce travail, nous constituons un collectif comprenant 17 membres : 12 enseignent dans le secondaire, 3 en université, 1 dans un centre de formation des PEGC, 1 enfin est en exercice dans un Centre de Documentation Pédagogique.

Cette tâche est extrêmement complexe et contraignante. Elle requiert des compétences très diversifiées qui vont de la maîtrise relative des diverses disciplines des sciences humaines à la connaissance des techniques liées à l'existence matérielle de la revue.

Assurer cette dernière impose un ensemble d'activités auquel notre formation d'enseignant de français, plus généralement d'intellectuel traditionnel, ne nous a pas préparés : *comptabilité*, car par exemple mal évaluer le coût d'un numéro, c'est mettre en péril l'avenir de la publication, *diffusion*, c'est-à-dire vente militante au moyen de tables à l'occasion d'un débat, d'une manifestation, d'une conférence, du festival d'Avignon, de la Fête de l'Humanité... organisation et gestion d'un réseau de vente en librairie, recherche, souvent laborieuse, de contrats publicitaires..., *administration*, du courrier quotidien à l'expédition trimestrielle du numéro... *rédaction*, c'est-à-dire réception, lecture, triage, sélection, frappe des manuscrits, réunions hebdomadaires de fonctionnement consacrées à l'analyse de l'actualité politique, théorique, pédagogique culturelle du moment. Il s'agit là d'activités logistiques que la représentation conventionnelle de l'intellectuel — liée à la division technique et sociale du travail (intellectuel/manuel) — escamote. Quant à nous, qui assumons toutes ces tâches, non seulement nous n'avons pour elle aucun mépris, mais encore nous affirmons qu'elles contribuent, pour une part essentielle à l'élaboration du projet global. Il reste que *nous ne bénéficions d'aucune subvention, d'aucune décharge horaire*, ce qui nous contraint à un surtravail permanent, préjudiciable objectivement au développement de l'entreprise.

La mise en place de cette unité de production matérielle/intellectuelle doit être le fait d'un **collectif de type nouveau**, au sens de Gramsci, et non pas celui d'une collection d'individus ponctuellement rassemblés en un « comité de rédaction », autour d'une tâche spécifique (par exemple, la préparation d'un sommaire) coupée de son socle matériel et de son centrage dans une intervention d'ensemble — pratique habituelle des revues appartenant à telle université ou à telle maison d'édition —.

Ce collectif nouveau, réuni autour d'un projet d'envergure, met en place des procédures de fonctionnement telles qu'elles permettent l'*intégration collective des acquis des spécialistes* et, par effet de retour, l'amélioration ou l'infléchissement des recherches individuelles. Travaillant *son projet*, le collectif travaille *constamment* à sa *propre transformation*. Ainsi s'instaure un mouvement dialectique dans lequel la résolution des problèmes posés par la tâche globale entraîne des modifications qualitatives du collectif propres à permettre une nouvelle définition de son projet. C'est ainsi que, peu à peu, depuis 5 ans, se forme dans PRATIQUES un **groupe homogène d'intellectuels** de plus en plus « efficaces ». Il faut dire qu'une telle expérience ne va pas sans difficultés et que nous avons conscience de l'état de *développement relatif* de notre collectif et de l'impérieuse nécessité d'accélérer sa transformation.

D'un certain point de vue, et c'est en fin de compte la raison du caractère public des réflexions qui précèdent, un tel groupe ressemble, dans son fonctionnement interne, à une *équipe interdisciplinaire d'établissement* dont on sait que la création constituera un outil d'une grande efficacité dans la transformation générale de l'école.

Un tel collectif, intégrant sa permanente évolution comme condition de validité et de possibilité de son travail n'a jamais eu et n'aura jamais la

prétention d'édicter des « vérités » : au contraire il prend acte du caractère toujours historiquement déterminé des thèses qu'il soutient, conçues comme indéfiniment ajustables, se garantissant ainsi du dogmatisme et s'inscrivant dans le droit fil d'une quête de la scientificité. Il y aurait quelque paradoxe à soutenir le contraire alors que nous soulignons constamment, dans nos articles, l'historicité, voire la caducité des contenus d'enseignement du français...

Un projet de luttes.

L'analyse de l'école d'un système capitaliste en crise, que nous développons dans le N° 10, reste valide. Toutefois, les caractères les plus négatifs de l'école française se sont encore accentués dans la récente période. L'Etat « démocrate-libéral-avancé » poursuit son entreprise de dévalorisation et d'abandon de l'école. La dégradation objective du « système éducatif » se mesure à la diminution des budgets d'établissement (de tous niveaux), à l'étranglement de la recherche pédagogique, à l'état catastrophique de la formation continue, à l'abaissement des qualifications professionnelles, (voire à leur annulation pour un nombre élevé d'enfants jetés sans aucun bagage monnayable sur le marché du travail), à la mise en place de cautères pédagogiques comme le soutien Haby, aux campagnes de dénigrement systématique du corps enseignant, aux encouragements officiels à l'enseignement privé, etc.

La crise, protéiforme, alimente le raz le bol des maîtres. Elle conduit certains à formuler des projets aventuristes, de la suppression de l'institution considérée comme inamendable à la création d'écoles parallèles. Elle en conforte d'autres dans le refus crispé de tout changement. Elle amène la plus grande part d'entre eux à la résignation, au fonctionnarisme stérile.

La crise suscite chez les uns des espoirs de changements, provoque chez d'autres des réflexes conservateurs. Elle est d'autant plus mal vécue que l'espérance de résolution des problèmes placée — non sans quelques illusions mécanistes — dans la victoire électorale de l'union de la gauche a été déçue par la défaite. Présentement, l'absence de perspectives proches de changement politiques rend plus difficiles les conditions de la lutte en même temps qu'elle en renforce la nécessité. Proposer, dans ces circonstances, un projet constructif, réaliste et mobilisateur, nous semble de nature à favoriser le développement de luttes vigoureuses et fécondes.

Le projet pédagogique.

Il est indéniable, pour peu que l'on relise PRATIQUES, que notre intervention s'est faite essentiellement autour de la problématique des *contenus conceptuels*. Nous avons soumis l'enseignement traditionnel du français à une critique radicale, répétée, et nous avons tenté de lui substituer un corps de savoirs en prise directe sur la recherche contemporaine. Cela s'est concrétisé sous la forme de numéros à thèmes, consacrés successivement au Récit, au Théâtre, à l'Oral, à l'Image.

Il nous semble que cette *orientation contenuiste* était largement justifiée et qu'elle l'est encore aujourd'hui. En effet, le moins que l'on puisse dire de la formation des maîtres est qu'elle demeure dramatiquement insuffisante, tant du point de vue des contenus qu'elle propose que de celui de sa durée ;

le jugement le plus charitable que l'on puisse porter sur l'Inspection Générale (et non sur tel ou tel inspecteur) est qu'en tant que garante des concours de recrutement des agrégés et des certifiés, en tant que gardienne de l'orthodoxie des personnels, elle fait obstacle à toute innovation théorique d'importance et s'appuie encore sur les savoirs les plus fossilisés de la tradition universitaire. Dans ce contexte de misère théorique, certains manuels scolaires se mettent simplement au goût du jour en versant les piments de la vulgate moderniste dans le potage archaïque. D'autres, s'appuyant sur des modèles actuels qu'ils vulgarisent, perdent en raison même des carences de la formation des maîtres le bénéfice de leur cohérence. Dans les deux cas, parce qu'ils ne peuvent prendre en compte la gestion pédagogique globale de la classe, les manuels accroissent le désarroi des maîtres en détruisant l'ancienne systématique sans proposer de projets d'ensemble.

Pour toutes ces raisons, l'intervention en profondeur sur les contenus demeure nécessaire. Cela dit, il faut avoir conscience que le statut des contenus dans l'institution est complexe. D'une part, la fonction principale de l'école, en système capitaliste, de formatrice de la force de travail sous la commande de la production économique l'oblige à réactualiser périodiquement les contenus estimés rentables pour cette fin, ainsi les savoirs en mathématiques, en sciences expérimentales, en techniques commerciales... font l'objet de rénovations. D'autre part, sa fonction secondaire de reproductrice des rapports sociaux de production la conduit à freiner au maximum la modernisation des savoirs qui, à quelque titre, la menacent : ainsi s'expliquent les attaques contre la philosophie, l'histoire, les blocages au niveau de l'enseignement du français. Cette analyse se complique du fait de la généralisation de la crise à tous les secteurs de la vie sociale : l'école alors est mise en position de favoriser un double échec. Elle ne répond plus aux aspirations des individus : c'est l'échec scolaire ; elle ne satisfait plus les besoins économiques, culturels, sociaux de la nation : c'est l'échec social. Ces deux formes d'échec s'articulent et s'alimentent l'une l'autre. Faut-il s'étonner qu'un enfant évoluant dans un milieu non stimulant (chômage des parents, urbanisme écrasant, loisirs étriqués...) échoue dans une école dont les contenus de formation nient son expérience. Faut-il s'étonner qu'une école qui a évincé de ses circuits 50 % de sa population scolaire dès l'âge de 16 ans et qui ne conduit qu'une très faible part de ses effectifs au niveau supérieur n'aboutisse, à terme, à la déqualification de la nation (place de la recherche française dans la recherche mondiale, compétitivité du pays au plan économique international, politique intérieure de la culture, de la santé...). Lutter contre cet état de fait, c'est mener la bataille *en même temps* sur les deux terrains : transformer l'institution scolaire au niveau de la démocratisation de sa gestion et modifier profondément les contenus enseignés (1). Il est évident qu'une transformation radicale du système actuel ne saurait régler l'ensemble des problèmes sociaux, et faire ainsi l'économie des changements politiques indispensables ; inversement la conquête de la démocratie passe, entre autres, par son avancée dans l'école.

C'est dire que l'échec scolaire et social relève indissolublement *et des contenus conceptuels distribués et des modes de distribution eux-mêmes de ces contenus*. En d'autres termes, l'école ne donne pas que des savoirs théoriques, isolables, relevant de disciplines constituées hors d'elle, mais elle

(1) Sur ces questions, lire **Ecole : pouvoirs et démocratie**.

diffuse globalement, des contenus conceptuels et des démarches d'acquisition. Elle livre *des contenus de formation*, à la fois des savoirs et des modes d'emploi de ces savoirs, à la fois des théories et des idéologies liées d'une part à ces théories, de l'autre à ses propres modes de fonctionnement idéologiques. Soit, en une formule brève : **les démarches qu'elle utilise font partie des contenus qu'elle propose**. Mais prenons un exemple que nous schématiserons volontairement : la conception scolaire dominante de l'orthographe joint une « théorie » — prélinguistique, philologique, mentaliste, prescriptive de la langue — à une « pratique » fondée sur le truc (voir Bled), l'exception et la règle, pratique et théorie qui sont rigoureusement (et vigoureusement) solidaires d'une pédagogie du travail individuel, de la sanction et du piège, de la notation, qui draine avec elle tout un *imaginaire scolaire* dans lequel, par exemple, la ruse ou la tricherie tiennent autant de place comme compétences à acquérir pour réussir que l'acquisition du système orthographique du français. Au terme de ce parcours de formation, l'élève n'aura pas seulement appris à écrire « sans faute » (si jamais il y parvient !), mais il aura intégré de surcroît une sorte de « tournure d'esprit » dont nous ne sommes pas persuadés qu'elle soit d'un grand rendement individuel et social. Cette *solidarité* des contenus conceptuels et des démarches est à concevoir comme une *interaction* et non comme une *implication* directe. Des contenus nouveaux n'impliquent pas ipso facto des démarches nouvelles : on peut très bien remplacer l'explication de texte moribonde de type Lagarde et Michard par l'analyse narrative et renforcer, à cette occasion, en raison même du caractère systématique et contraignant de la méthode, des comportements directifs. Il appartient à l'enseignant de penser *ensemble*, autant que faire se peut, ses contenus conceptuels et les dispositifs qu'il met en place pour les atteindre, afin de promouvoir l'interaction souhaitable. La réflexion sur les contenus, bien souvent, si elle est menée jusqu'au bout, arme solidement l'enseignant : supposons par exemple qu'un travail s'engage sur la notion de phrase et plus précisément sur les jugements d'acceptabilité des phrases : ou bien, conformément aux procédures en usage dans certaines théories linguistiques, on fait appel au sentiment linguistique des locuteurs-élèves et de ce fait on leur donne le *droit à la parole légitime* et authentique et du même coup le *pouvoir* de transformer activement et le rapport pédagogique et la relation qu'ils construisent au savoir, ou bien on leur impose la norme linguistique scolaire en usage et l'on se met alors, en contradiction avec ces théories linguistiques.

Il est entendu, cela dit, que nous ne savons pas clairement ce qu'est cette interaction et que les quelques lignes qui précèdent ne sauraient tenir lieu d'analyse exhaustive. C'est elle, peut-être que nous pourrions appeler « pédagogie », donnant ainsi à ce terme un contenu au moins programmatique.

La pédagogie du projet : l'enseignant chercheur.

Lorsque l'enseignant intervient dans sa classe, un nombre important de déterminations a déjà pesé : il n'est pas maître de la partie passée du destin social et familial de l'enfant, il ne l'est pas davantage du passé scolaire de l'élève, il ne l'est pas non plus de l'ensemble de l'institution. Il est pourtant le dernier maillon de la chaîne, le responsable immédiat de ce qui va s'inaugurer, le seul à pouvoir infléchir un tant soit peu l'avenir. Position d'extrême solitude et d'inconfort. Moment difficile où *son projet pédagogique doit s'incarner en une pédagogie du projet* car rien ne se fera

dans la classe, réellement, qui n'ait été discuté, corrigé, approuvé, choisi par tous. C'est ainsi que se résoud le fumeux problème de la « motivation », de l'ennui scolaire : comment ne pas « s'ennuyer » quand on ne sait ni ce que l'on fait, ni dans quel but on le fait. Un élève « motivé » n'est rien d'autre qu'un élève dont on a tenu compte en tant que personne et qui s'implique dans son activité parce qu'il la choisit, l'élabore et, la menant à bien, se transforme en tant qu'individu. Doté d'un projet, l'élève n'est plus comptable de « devoirs » envers le maître, mais responsable d'une tâche devant lui-même et la communauté-classe. On voit qu'un tel système implique que soit menée une intense réflexion sur la **gestion démocratique de la classe**, sur son fonctionnement institutionnel et, au-delà, sur le fonctionnement général de l'institution scolaire et ses possibilités d'évolution.

Dès lors, le maître n'est plus seul. Son rôle dans l'institution a changé : il n'est plus simplement un transmetteur appointé de connaissances, il devient un **enseignant chercheur** (certes pas selon la définition statutaire en usage et qui concerne les rares universitaires qui mènent une recherche fondamentale nourrissant leur enseignement) dont le but est de construire un objet de connaissance particulier, que l'on pourrait appeler, empruntant ce terme au GFEN, le *processus éducatif global complexe*. Cet objet se présente comme un *carrefour de déterminations spécifiques*, en constante évolution ; sa construction fait appel à toutes sortes de disciplines et exige la mise en place d'*équipes pluridisciplinaires* articulées à différents niveaux.

Qu'on nous pardonne le caractère liminaire de ces propositions. Il n'appartient pas au collectif de la revue de construire seul un tel outil ; il nous appartient, par contre d'en soumettre le projet aux intéressés, enseignants, mouvements pédagogiques, parents, syndicats et partis.

Le rôle d'une revue.

« Donner un contenu concret au projet », annonçons-nous au début de ce texte, telle est la tâche principale du collectif. Ce contenu concret passe par la revue : il nous appartient d'en faire un organe efficace, largement lu, susceptible d'alimenter le travail des équipes interdisciplinaires d'établissement dont nous souhaitons la prolifération. Ce n'est pas aisé, d'autant moins que nous ne sommes pas *principalement* responsables des difficultés réelles que trouvent les enseignants à la lecture de PRATIQUES. Ce sont en effet, les *conditions objectives actuelles* de la division du travail — les enseignants ne cherchent pas, ils appliquent, ne lisent pas de « théorie » mais pratiquent... — qui en sont prioritairement responsables, concurremment avec les *représentations idéologiques* qui leur sont liées — spontanéisme, refus de « l'abstraction », métaphysique du « concret... —. Nous sommes pourtant *secondairement* responsables de ces difficultés, puisque nous pouvons, en principe, mieux maîtriser la rédaction de nos articles, l'économie générale des numéros. Nous nous sommes appliqués à cela dans ProÉSIES, en tâchant de concilier le recours à une terminologie scientifique, à propos de laquelle il serait démagogique de faire des concessions, avec un discours explicatif, non réducteur, appropriable par le plus grand nombre. Nous continuerons dans ce sens avec les prochains numéros ; nous souhaiterions vivement, en concluant, que les lecteurs et les utilisateurs de la revue considèrent qu'il fait partie de leur tâche de nous écrire et de concourir par là à l'amélioration de la revue.

Et si nous parlions un peu de « poésie » ?

C'est dans ces perspectives que se sont pensés progressivement les numéros de PRATIQUES, et celui-ci tout particulièrement qui doit ouvrir la voie d'une réelle transformation du discours tenu dans la revue.

L'idée de consacrer une réflexion à « la-Poésie » a pris corps peu à peu, sans qu'une ligne très précise se dégage autre que celle qui consistait à penser que nous étions capables, dans nos classes, de tenir et de faire tenir à nos élèves un discours autre, autrement intéressant, sur le poème que le discours largement dominant en ce domaine. A l'école, dans le primaire comme dans le secondaire, on « fait » des maths et de l'histoire, de la géographie et de l'anglais, de la musique et du français... Il arrive même qu'on « fasse » de-la-Poésie et le contact superficiel avec cette activité annexe, qui ouvre des aperçus sur le Beau et l'Ineffable, cesse pour la grande majorité des Français avec la fréquentation obligatoire des établissements scolaires. Il y a un corpus qui s'appelle « poésie », qu'on n'a pas à discuter. Ce qui pourrait être discuté, c'est la *façon* dont sera faite la révérence à cette partie du patrimoine culturel... En parler autrement consistera à faire appel à Jakobson et non plus simplement aux approches traditionnellement répercutées par les différents manuels actuellement sur le marché.

Ce projet initial s'inscrivait par conséquent tout entier sous l'angle du *technicisme* dont on vient de voir qu'il s'agissait de se dégager, au moins partiellement. Rapidement, des discussions collectives ont fait apparaître la nécessité de déplacer — ou du moins de tenter de déplacer — le mode de questionnement. L'objectif n'est plus alors de proposer d'*autres moyens* de faire une révérence scolaire au patrimoine culturel qu'on appelle « poésie » — le professeur et les élèves restant, d'une autre manière, les serviteurs de la-Poésie, avec le discours structural ou d'autres —, mais bien :

à quoi « sert » la poésie ? en quoi est-elle susceptible de modifier les rapports à la langue au sein même de la classe ? Comment faire pour que ça produise quelque chose, pour que ça structure autrement la réflexion des enfants, leur rapport à la langue, à leur propre désir, à leur capacité de lecture et d'écriture ?

C'est donc sur ce terrain, beaucoup plus ambitieux, que ce numéro tentera de se situer. Parler d'*essai* n'équivaut nullement à un souci d'on ne sait quelle coquetterie modeste. Le projet, par sa difficulté même, est d'avance condamné à l'échec partiel ; le pas en avant ici risque fort de se voir annulé, là, par deux pas en arrière. Répétons-le : **PRATIQUES** se veut un lieu de travail et de réflexion, pas de divulgation de vérités toutes faites.

La difficulté surgit d'emblée à user de mots (poésie, poème, poétique, poète, etc...) sur lesquels l'accord est loin d'être réalisé. Henri Meschonnic parle excellemment de « poésie sans réponse » (*Poésie sans réponse*, Pour la poétique, V, Paris, Gallimard, coll. « le chemin », 1978). *Poésie sans réponse*, écrit-il (p. 11), *parce que la poésie commence par échapper à toute définition, tout lieu, toute question d'origine ou d'inscription. Elle échappe au verbe être. Elle fait la figure même du langage.*

A supposer un possible consensus sur le poème comme objet culturel de langage, d'autres désaccords ne manquent pas de se marquer.

Discussion du collectif

— Je ne fais pas de « poésie » en classe parce que je ne sais pas ce que c'est. J'aurais la tentation d'effacer le terme de « poésie », de le noyer dans le terme d'« écriture ».

— Si dans la classe toute pratique de la langue c'est d'abord l'interrogation sur la matérialité de la langue, à partir de ce moment-là tout discours — oral ou écrit — produit collectivement ne peut s'appeler que poésie. Je ne vois pas la Poésie avant d'entrer dans ma classe, mais je me dis à la fin de la classe : on a produit un texte de dix lignes non pas sur un point de vue instrumental mais sur tel ou tel réglage parce que ça nous préoccupait dans nos problèmes de rapports à la langue, ce qu'on a fait, on l'appellera poésie...

Entre ces deux positions antagoniques — rien n'est jamais « poésie », tout est toujours poésie — se jouent les divers modes de consommation (et de production) de la-Poésie en classe.

Notons-le, parler de « poésie » dans l'absolu revient à avaliser sans autre forme de procès la **poésie comme genre**, à admettre par conséquent et à divulguer à travers notre enseignement les vieilles distinctions héritées de la poétique « classique ».

Gérard Genette étudie l'établissement de la poétique classique sur des bases prétendument empruntées à Aristote, puis le glissement progressif de ce coup de force « théorique » devenu vulgate au long de l'histoire de la théorie des genres dans « Genres, 'types', modes », *Poétique*, 32, novembre 1977, p. 389-421. Pour une rapide présentation de la question, voir Tzvetan Todorov, « Genres littéraires », dans O. Ducrot et T. Todorov, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil, 1972, p. 193-201.

Or, une partie de l'écriture moderne et le Nouveau Roman tout particulièrement tendent à rendre caduques ces distinctions. Il est extrêmement difficile de se débarrasser des étiquettes, des classifications instituées : prose/poésie ; lyrique/épique/dramatique ; tragédie/comédie, etc.

Ainsi, Francis Ponge avec ses *Proèmes* (1948) tente-t-il par un néologisme d'échapper au label de « poète » ; il ne s'en trouve pas moins installé, en 1963 par Philippe Sollers, en 1974 par Marcel Spada, dans la célèbre collection publiée par Seghers : « poètes d'aujourd'hui ».

Aussi est-ce sans illusion que nous proposons un numéro **PROESIES** et non pas **POESIES**, ou même **POESIE**. Sans doute ne parviendrons-nous, ni dans ce numéro, ni dans notre pratique, à déplacer radicalement une distinction générique couramment reçue ; du moins voudrions-nous ne pas la reconduire telle quelle. Travailler sans plus ce que nous appellerons désormais **la-Poésie** (*ce qui est reconnu comme faisant partie du corpus « poésie » par l'école et, conjointement, le mode de consommation de ce corpus*) revient à renforcer d'autant l'opposition entre *prosaique* et *poétique*. Pertinente en un temps où l'obéissance aux lois de la métrique distinguait nettement un texte *en vers* d'un écrit *en prose*, cette dichotomie se trouve de plus en plus périmée par l'écriture contemporaine, que l'école continue à ignorer, il est vrai, dans sa très grande majorité.

pRoésies Nous présentons un numéro **pRoésies** donc comme une tentative d'ouverture précaire d'une pédagogie du français qui, si elle reconduit elle aussi sans cesse les pratiques antérieures, essaie toutefois de les interroger de façon critique en ne se contentant pas de renvoyer dos à dos « prose » et « poésie ». Aussi minime que paraisse ce déplacement, il implique pourtant des prises de position sur le fonctionnement de la langue fort différentes de celles qui ont cours en classe selon l'institution. Dans cette perspective, de la même façon qu'on a l'école de sa société, on a le langage de sa lecture et de son écriture. Toute lecture, toute écriture, se fondent — implicitement la plupart du temps — sur une théorie du langage. Dis-moi comment tu abordes un poème, je te dirai quelle conception de la langue tu te fais. La poésie constitue un champ privilégié de reconnaissance de cette théorie, des pratiques qu'elle autorise comme des limites qu'elle impose.

proésieS Nous présentons un numéro **proésieS** également afin de considérer non pas *un* langage poétique, quasi mythique, mais une multiplicité de pratiques poétiques du langage qui sont à l'œuvre, même dans l'appareil scolaire et culturel tel qu'il est, mais qui restent barrées par les contradictions actuelles de l'école, qu'il convient de mettre à jour et de faire jouer activement par nos élèves, avec eux.

Faut-il le préciser, c'est en professeurs que nous parlons. A lire diverses publications, poésie et pédagogie ne font pas, semble-t-il, bon ménage. Il conviendra par conséquent d'éclairer la notion implicite de la-Poésie dans, et par, l'institution scolaire. On cherchera à déconstruire cette notion édiflée par le discours dominant et à ouvrir les voies à d'autres pratiques des langages de poésie : pour qui ? pour quoi ? comment ?

Les mythes récents de la *créativité*, du texte dit « libre » dans une pédagogie qui ne l'est pas (le texte étant bien souvent surtout libre de ne pas être un texte...) risquent de masquer l'état actuel de la consommation scolaire du poème. La « lecture expliquée » de poèmes reste massivement dominée par l'esprit de révérence (**l'Œuvre**) et l'alignement sur une norme culturelle (**l'Héritage**), esthétique (**le Beau**), linguistique (**l'Expression, la Communication**), par le culte des **Auteurs** et l'oubli de la signifiante, du procès de l'écriture. Est-il possible de faire dans l'institution scolaire autre

chose qu'une *activité marginale* de la poésie et de l'écriture en classe en général ? On peut par ailleurs se demander à quoi peut bien servir d'essayer de donner à tous les enfants un savoir et un pouvoir réels de et sur leur propre langue si plus de 40 % de ceux qui entrent au collège finissent leur scolarité à ou avant la fin du premier cycle et sont programmés, dès le départ, par et pour les besoins de l'industrie : « VIE ACTIVE » selon une formule, qui a au moins le mérite de la netteté, souvent prononcée dans les conseils de classe.

Très vite également, une nouvelle difficulté surgit. Refuser de limiter notre propos à la simple divulgation de « trucs-qui-marchent-en-classe » nous fait courir le risque d'employer des termes qui paraîtront parfois difficiles à certains de nos collègues qui, comme nous, ont été totalement frustrés d'une formation réelle. Si aucune méthode n'a de prise sur la poésie, cela ne signifie nullement qu'il faille se contenter d'aborder la poésie sans aucune méthode. Il s'agit de s'interroger notamment sur ce qui, par la poésie, se passe dans le fonctionnement de la langue. Répétons-le : on ne peut plus aujourd'hui faire l'économie de la théorie, sauf à se complaire dans un impressionnisme de bon ton incapable de déboucher sur aucun effet de connaissance réel. Mais la théorie n'est pas un but en soi. Elle est appelée par la pratique qui la valide, ou l'invalidé, tout comme la pratique recourt à la théorie pour répondre à des besoins spécifiques. L'intégration des diverses recherches actuelles à la conduite de la classe ne saurait être purement formelle. A-t-on assez entendu d'attaques contre « la mythologie de la structure » ? L'enjeu reste un véritable pouvoir de lire et d'écrire et non pas la fabrication massive de sémioticiens en culottes courtes ou de futurs poètes.

Par ailleurs, jusqu'ici, seuls des aspects disons « techniques » avaient retenu notre attention. Le rapport des élèves et des maîtres à leur propre désir constituait une dimension fondamentale que PRATIQUES évacuait. Notre méconnaissance des phénomènes d'ordre inconscient qui travaillent le discours et le sujet, le sujet dans et à travers son discours, relève avant tout d'un manque évident de compétence de notre part. Cette méconnaissance se marque chez nous, remarquons-le, au plan de la théorie et non tant au plan de la pratique individuelle que chacun d'entre nous vit avec ses propres classes. Nous essaierons de pointer cet aspect particulier de la tâche de l'enseignant à partir de l'analyse de certains « jeux poétiques ». On verra par là d'ailleurs que si les uns ignorent passablement l'ordre de l'inconscient, les autres ne brillent pas toujours par leur connaissance des conditions concrètes d'enseignement ni du fonctionnement même de toute écriture.

Le travail sur le langage de poésie met en jeu des questions de technique, d'investissement du désir, mais aussi — il ne faudrait pas l'oublier —, de gestion de la classe. Tous ceux qui tentent de le pratiquer sérieusement savent qu'il vient contrarier les grands modes de fonctionnement scolaire : détention du savoir, rétention du désir, capacité unilatérale de sanction (note-t-on un « poème » ?), discours de maîtrise, etc. Comme l'écrit Jean-Pierre Balpe :

« Entre un enseignement sélectif, compétitif, destiné essentiellement à classer, au plus tôt, les individus en castes, et un enseignement ouvert, s'intéressant avant tout à l'éveil des personnalités et des sensibilités, il n'y a pas compatibilité : plus qu'à des querelles sur des techniques péda-

gogiques, c'est, en dernière instance, à un choix de société que l'on se trouve ainsi confronté.

« La poésie et l'enseignement, en France, en 1975 », Action poétique, 62, p. 107.

Bref, ce numéro, au risque de tomber dans le disparate, ne suivra pas un ordre linéaire qui se confond bien souvent, comme par hasard, avec un ordre hiérarchique : la-Poésie

- à l'école élémentaire
- au collège
- au lycée
- à l'université
- dans la « vie active » (voir plus haut).

On a voulu, au contraire, un ensemble à l'image de ce que nous recherchons : des contributions théoriques et des comptes-rendus d'expériences, des questionnements et des pistes de travail, des articles qui sembleront à certains trop ardues et d'autres qui passeront pour trop simples, des propositions qui ont trait aussi bien au lycée qu'à l'école élémentaire ou qu'au collège. Un texte de liaison sert de fil directeur à ce numéro qui se veut, plus que jamais, théorique, pratique, pédagogique.

Ce numéro a été préparé, discuté, travaillé collectivement. Le texte de liaison a été écrit par Jean-Pierre GOLDENSTEIN, avec la collaboration de Jean-Michel ADAM.

* On reviendra dans le N° 22 (janvier 1978) sur une question qu'il n'a pas été possible d'aborder ici faute de place : l'Ordre poétique. Ce sera l'occasion de lier la problématique du discours poétique à une réflexion, abondamment développée dans les précédents numéros de PRATIQUES, concernant la grammaire du récit et de proposer quelques points théoriques susceptibles d'éclaircir l'opposition prose/poésie.

Enfant ? Ecole ? Poésie ?

Ce numéro a pris dans un premier temps, nous l'avons dit, une dimension essentiellement techniciste. Un travail collectif effectif a rapidement soulevé certains aspects primitivement impensés de l'entreprise. Ainsi de la triade Enfant/Ecole/Poésie posée comme naturelle dans bien des entreprises.

Yves JANOT

Des revues, des publications, des colloques affichent des intitulés similaires : l'Enfant, la Poésie ; Ecole, Enfant, Poésie... On y remarque la constante de la dénomination majuscule, celle aussi du singulier que détermine ou non l'article défini. Ces constantes témoignent de l'idéologique dans l'inscription. Elles imaginent de signifier la réalité sous l'espèce d'unités essentielles, évidentes ou immuables. C'est une manière d'éviter la problématique à la fois sociale et historique qui proposerait par exemple : quels enfants ? quelles poésies ? quelles écoles ? quand ? où ? comment ? pour qui ? etc.

Du même coup, les enseignants s'y trouvent interpellés sous l'espèce de l'Enseignant. A son intention se délimiterait un secteur (la Poésie) dans le champ général qui le concerne professionnellement (l'Ecole-l'Enfant). L'abstraction idéologique d'une telle interpellation tendrait à le déterminer *naturellement* comme *fonctionnaire* dans ce secteur : celui dont la fonction — sans problématique historico-sociale — serait de médiatiser les rapports d'un objet, l'Enfant, à un autre objet, la Poésie, dans un espace neutre, l'Ecole. Cette médiation serait assurée par la conjonction mécanique d'une technique et d'une morale professionnelles. Pareil discours diffus, à droite comme à gauche, a des formes d'expression variables.

Ne schématisons pas. Il serait loisible d'en étudier le détail ou le reflet spécifique, fort composite, sur le plan institutionnel (voir plus loin *le traitement scolaire des textes « poétiques »*). A cet égard, il y eut naguère les réflexions et les propositions du Plan Rouchette, de la Commission Emmanuel. Avec leur mise en sommeil, l'apparente détermination officielle en ce qui concerne la constellation abstraite Ecole-Enfant-Poésie demeure hétérogène en réalité, parfois contradictoire dans ses constituants pas toujours explicites qui marquent une évasivité, un embarras généralisé et

qui opèrent la plupart du temps une simple reconduction des prescriptions antérieures.

Le cadre demeure celui de la « lecture expliquée », de la récitation, des rudiments de versification en appendice de l'enseignement grammatical. Il s'étaie de deux principes constants :

- + la reconnaissance d'un patrimoine culturel référé au Beau indicible
- + la révérence à l'Œuvre bien faite dans la conformité aux techniques traditionnelles.

A cette reconduction pure et simple des pratiques antérieures s'ajoutent la récupération récente de tout ce qui peut tourner à la périphérie de la notion de « créativité » et s'incarner dans les « textes libres » ainsi que le refus, ou la défiance, de la modernité quand elle tend à désigner critiques et propositions, du double point de vue de la production des connaissances et des pratiques démocratiques.

Dans leurs rapports à ce complexe idéologique peuvent se déterminer des positions, des prises de parti. On peut se placer dans sa perspective. Sa reconnaissance comme évidence invite simplement à la discipline. On peut feindre d'en souhaiter la réforme, d'y apporter des aménagements, par exemple au plan du corpus des textes étudiés en y introduisant certains des poètes réputés modernes. L'ambiguïté des positions officielles permet, en fait, de réduire cette proposition à la précédente. On peut aussi (tenter d') opérer un ensemble radical de déplacements :

- + celui précisément qu'impliquent des oppositions historiquement et socialement pertinentes du type Poésie *vs* les poésies (commandant du même coup l'interrogation qu'est-ce que Poésie ?) et poésies *vs* proses ;
- + celui qui tend à problématiser les enfants *vs* l'Enfant, sans faire l'économie des concepts de classes sociales ou d'inconscient, des notions d'inégalité, de ségrégation, de sélection ou d'histoire individuelle ;
- + celui dans quoi on n'oublie jamais de se demander, à propos de l'École, s'il s'agit encore de celle du capitalisme en crise ou de celle des besoins réels, individuels et nationaux, pour aujourd'hui et déjà demain.

Ce parti pris, il conviendrait alors (en ce lieu-ci, la revue *Pratiques*, et en relation avec d'autres) de commencer à interroger (pourquoi ? comment ?) les pratiques de lecture et d'écriture des poésies dans les formes nécessairement historiques des institutions scolaires et culturelles.

Aussi, dans l'ouverture d'une réflexion collective et pour des propositions concrètes, fussent-elles limitées, concernant plus la problématique enseignant/poésie que ses solutions, on avancera, pour les soumettre au débat et à l'épreuve de ce numéro, les remarques suivantes :

1 A la limite, la bourgeoisie en crise n'a plus rien à faire de la poésie, même de la poésie à l'école. Elle tendrait, dans le fil logique de son système, à l'en éliminer.

2 Cependant, sous des formes apparemment paradoxales, elle paraît en tenter une récupération ultime. C'est qu'à son endroit s'exercent des contradictions autrement plus déterminantes : celles produites par la lutte des classes dans le sens de la démocratie et, conjointement, celles qui sont relatives à l'émancipation sociale des forces productives et du progrès scientifique. D'où le recours idéologique bientôt généralisé ; celui, propice à l'austérité, de l'anti-science et celui, démagogique, de l'anti-élitaire (« lutte contre les inégalités », « revalorisation du travail manuel », etc.). Ce qui, schématiquement, au plan des pratiques artistiques et de leurs interventions éventuelles dans le processus éducatif à l'école, autorise un curieux discours autour de deux affirmations : « l'art aujourd'hui, c'est n'importe comment par n'importe qui. » Il y a là beaucoup de roublardise où la Liberté sert de caution à la pénurie et à l'occultation des potentiels scientifiques, où le privilège (culturel entre autres) est maintenu grâce à son contraire apparent, permettant aussi bien de flatter que de culpabiliser la victime de la ségrégation. Démuni de savoir réel, flanqué d'une liberté et de pouvoirs naturels tout illusoire, le sujet ne peut que se résigner à son incapacité et aux dons des autres ou se leurrer du « génie » qui lui viendrait... Il y a toute une rencontre prétendument moderne entre pédagogie et poésie qui œuvre dans ce sens-là. Dévoyant des revendications et des propositions tout à fait légitimes (exemple : l'école Freinet), elle produit des formes séduisantes de l'idéologie de la créativité et du spontanéisme, depuis l'exercice le plus fruste, celui dit du « texte libre », jusqu'à un certain usage des jeux dits « poétiques » pouvant provoquer, à leur manière, le retour du psittacisme le plus contraire aux connaissances et au jeu producteur.

3 Aussi, dans le dessein d'effectuer concrètement une approche de modernité, concernant enseignement et pratiques du langage de poésie, convient-il de la concevoir généralement du point de vue d'une assimilation critique du patrimoine, même le plus récent. A savoir : de ne pas rêver un retour au statut mythique et mystique de la poésie, comme souffle primordial, expression d'amour élémentaire, produisant dans l'en-deçà de toute culture, de toute socialisation, la coïncidence naturelle des trois ordres soumis au même rythme : *cosmos + anthropos + logos*. Mais de tenter de produire des effets et objets de connaissance *par la mise en rapports*, dans un projet éducatif scolaire et culturel pour une pratique démocratique de la parole poétique (lectures et écritures) :

a) des formes historicisées du *rythme* comme essence du poétique (histoire du vers, recherches sur la prosodie, métrique générative) ;

b) des théorisations du sujet, articulant structure sociale collective et structure de l'inconscient individuel ;

c) des recherches en sémiotique et grammaires des discours permettant de concevoir les rapports entre les fonctions de la langue et les langages qui s'y élaborent en pratiques artistiques.

Pour être moins abstrait, on pourrait éclairer par un exemple les possibilités et les difficultés de cette mise en rapports dans une perspective pédagogique. Ainsi, il est indéniable que les applications de l'analyse structurale et de la théorie dite des couplages (S. Levin, R. Jakobson, N. Ruwet) aux textes de poésie s'avèrent opératoires et rentables. Mais il est aussi évident que leur reconduction hâtive, mécanique et réductrice dans le champ scolaire n'aboutit qu'à un nouvel avatar formaliste de l'idéologie qui mine poésie et pédagogie : symétries, modèles, répétitions, spéculations pour revenir toujours au même.

Plus simplement, on pourrait désigner les nécessités complexes articulant dans ce projet théories, méthodologies, pédagogies, problématique des contenus, des objectifs, des finalités. Ce serait rappeler une vérité plus générale : que pour l'ambition d'une pratique, il faut s'en donner les moyens, tous les moyens et en tous les lieux du tissu social, dans la double visée exigeante et impérieuse de la démocratie et de la science.

Pour ce qui concerne les pratiques du langage de poésie parmi les enfants, ces lieux communs fondamentaux viennent en même temps que des considérations peut-être plus propices à déloger les manipulations et les tics idéologiques autour de ce fameux Enseignant singulier majuscule évoqué plus haut. A savoir que — sauf à trahir la parole de poésie — il n'y faudrait surtout pas confondre, sous couvert d'enseignement de procédures rigoureuses de lecture et d'écriture, le travail-jeu du signifiant et l'appropriation-communication de signifiés saisis, réduits, épuisés. A savoir aussi que — sauf à reproduire l'Ecole révolue — la pratique scolaire des poésies est antagonique à tout dressage et à toute conformité. Soit, pour imager la conjoncture des poésies dans nos classes et désigner allusivement pour finir ce que nous concevons comme un travail, certes difficile mais urgent et possible et non pas comme une fatalité d'impuissance et de gâchis, cette citation de B. Noël (*Le Château de Cène*, U.G.E., coll. 10/18) :

« Rien de plus réglé que le théâtre (la poésie de même), mais toute règle est un labyrinthe qui mène au minotaure, en même temps qu'elle le tient captif. La bête invente la règle pour se préserver de la noirceur du ventre, mais plus elle construit de méandres, moins elle sait derrière lequel est embusquée la nuit. Ainsi, faite pour parquer le monstre, la règle en vérité lui ménage des caches, si bien qu'il peut nous surprendre à n'importe quel moment. Cette contradiction dans notre système de défense, c'est le tragique... »

Car c'est bien en termes de contradiction à affronter que s'inscrit la problématique. Par rapport aux pratiques sociales dominantes de la langue, le langage de poésie demeure, pour une part irréductible, ce qu'on pourrait appeler « l'Autre parole » en ce que la signifiante y est surdéterminée par des spécificités prosodiques non immédiatement socialisables.

Comment alors, en même temps, sans leurre ni occultation, instituer une nouvelle pratique sociale utile, fondée par l'enseignement et l'exercice démocratiques de ce langage ?

Soit réaliser le programme de Ducasse :

< La poésie doit être faite par tous. >

Soit encore, dans la perspective du présent numéro, surtout, et non à titre de simple parodie : **la poésie doit être faite PARTOUT** et ne plus se cantonner, au sein même de l'école, à la consommation-reproduction de la-Poésie.