

l'éducateur

pédagogie freinet

Dossier pédagogique

VOYAGE POÉSIE

169 Supplément au n° 2 du 1^{er} Octobre 82
55^e année

15 n°s + 5 dossiers suppléments par an : 159 F
Etranger : 229 FF

SOMMAIRE

Coordination du comité de rédaction

Guy CHAMPAGNE
Bégaar, 40400 Tartas.

Nos pratiques - Nos outils

Robert BESSE
Les Peyrières, 24800 Thiviers.

Chantiers B.T. - Vie des groupes départementaux

Alain FONTANEL
Ecole de Marminiac, 46250 Cazals.

Relire Freinet

Henri GO
19 rue Marceau, 83490 Le Muy.

Nos pratiques, nos racines

Janou LEMERY
64 boulevard Berthelot,
63000 Clermont-Ferrand.

Secteurs de travail

Jacques QUERRY
Ecole Courtelevant, 90100 Delle.

Livres pour enfants

Marie-Claude LORENZINO,
Les noyers,
38330 Saint-Ismier.

Livres et revues et Panorama international

Roger UEBERSCHLAG
42 bis Grande Rue, 92310 Sèvres.

Relais à Cannes

Monique RIBIS
I.C.E.M., B.P. 109,
06322 Cannes La Bocca Cedex

Synthèse des travaux du module
depuis 1979, coordonné par Henri GO

1 - *Première partie :*

Génèse des travaux poétique à l'ICEM

A. Place de notre chantier dans une pédagogie moderne

- a) *Héritage de Freinet*
- b) *Poésie et vie de la classe*
- c) *L'art enfantin*

B. Critique de la pédagogie officielle

- a) *La poésie exclue (I.O. 1923-1938)*
- b) *La poésie aseptisée (I.O. 1972)*
- c) *Tradition idéologique de l'art*

C. Autocritique

- a) *Erreurs du passé*
- b) *Limites de l'expression libre*
- c) *Les impasses du Module*

7 - *Deuxième partie :*

Désormais, vivre en poésie !

A. Prendre en compte les acquis

- a) *Contacts « enfants/poètes »*
- b) *Plus de récitations*
- c) *Jeux et fichiers*

B. Permettre la poésie

- a) *Prise en compte du regard poétique*
- b) *Déplacer la langue*

C. Métalangage et pratiques corporelles

- a) *« Permanence » poétique et enseignement du Français*
- b) *Les mots et la respiration (pour conclure)*

12 - *Annexe*

Bibliographie

Photographies : Toutes les photos de ce dossier sont de Henri GO
sauf : Photo Jean Ribière : p. 3 - MEB : p. 2 - Photo x : p. 6 - (dessin)
Mylène GO : p. 10

Adresse de la rédaction : L'Éducateur, I.C.E.M., B.P. 109.

Abonnement : P.E.M.F., B.P. 109, 06322 Cannes La Bocca Cedex.
C.C.P. 1145-30 D Marseille. Prix de l'abonnement (15 numéros + 5 dossiers) : 159 F.

VOYAGE POÉSIE

Dossier du module poésie

Bonjour c'est un mot
Salut c'est un mot
Quand je donne un baiser
c'est un mot
Mais c'est mon mot, mon mot
mon mot de l'amitié

EVELYNE. 10 ans

«La postulation du langage le plus clair, le plus simple, est un combat contre la double mythologie littéraire de notre temps, ici : la mythologie de l'écriture comme sacré dans l'euphorie romantique mystifiée, qu'avec leur lexique confus certains identifient à la plénitude, à la présence ; et la mythologie de la mort de la littérature, qui fait de la négativité et du désespoir littérature.»
Henri Meschonnic (in : Poésie sans réponse)



— NOTE PRÉLIMINAIRE —

Ce dossier se présente comme un collage. Il ne prétend pas à la cohérence, mais montrera des choses par recoupements...

Le travail du Module Poésie du Secteur Français s'est fondé, depuis 1978, sur l'idée qu'avait établi Freinet à propos du « domaine poétique ». A partir de cette idée, et en réfléchissant de façon contiguë à nos pratiques de classe, nous nous sommes efforcés de cerner la « zone d'ombre » de la poésie, d'en pressentir le seuil. Pour ce faire, des dizaines de témoignages riches et souvent volumineux, que nous n'avons pas fini d'étudier, ont été recueillis ; des synthèses (6 au total) ont été régulièrement élaborées lors des rencontres ; des cahiers ont circulé à plusieurs reprises sur des thèmes variés ; une correspondance vivante s'est installée de façon naturelle et des camarades nous ont aidés à progresser.

Ce dossier est ainsi le fruit d'un échange coopératif pendant 4 années dans le souci de fidélité à l'esprit de notre visée éducative. Il propose un pas en avant et se présente comme une AUDACE vitalisante...

Première partie :

Genèse des travaux poétiques à l'I.C.E.M.

A. Place de notre chantier dans une pédagogie moderne.

a) HÉRITAGE DE CÉLESTIN FREINET :

« Qu'est-ce au juste que la poésie ? Pour le comprendre il nous faut dépouiller tout ce que cette scolastique a déposé en nous d'anormalement formel et froid. Il nous faudra faire effort pour penser à parler comme le commun des mortels. L'enfant s'exclame : « Il est beau mon kaki avec ses fruits rouges comme des fleurs. » Et l'institutrice traduit, comme texte à imprimer : « Dans mon jardin, il y a des kakis rouges. » (...) L'école ferme ces portes (celles du domaine de la poésie). Nous ne saurons plus jamais les cheminements de la vie derrière ces yeux éteints, ces gestes commandés, ce langage stéréotypé. Il a fallu, récemment, la psychanalyse pour tenter de briser la digne gardienne d'un monde qui n'est souvent subconscient que parce que nous n'avons pas la possibilité de l'exprimer et qui cherche en vain, de ce fait, ses points d'affleurement. Ne croyez donc pas que l'expression poétique soit une forme mineure des réactions de l'individu dans le monde où il doit faire sa place, humainement. Elle en est la forme majeure, celle que vous devez cultiver jalousement, comme vous soignez les plus belles fleurs de votre jardin ou les géraniums sur le rebord de votre fenêtre. C'est la poésie qui rattachera les élèves à la vie et en leur donnant équilibre et harmonie, les préparera solidement à la vie prosaïque dont nous ne pouvons pas, hélas ! faire fi.

Apprenez donc à détecter le prosaïque, persuadés que vous serez que ce n'est pas la forme qui affecte le plus vos élèves. Essayez de mettre en deuxième zone l'utilitaire, le pseudo-scientifique, l'information impersonnelle. Pénétrez avec vos enfants dans la zone de la vie* (...)

Nous opposerons la poésie au prosaïque et à la banalité, fruits d'une civilisation matérielle, marchande, terre à terre, et d'une mécanique obsédante qui asservit à son rythme les esprits naguère originaux (...)

Célestin FREINET (in : Art Enfantin/Sept. 62 à Juillet 63)

Alors relisons celui qui peut-être nous aide à persévérer dans la voie, parce qu'il nous conduit à la source même, parce qu'il nous livre le sens de toute quête poétique lorsqu'il dit encore : « Comment l'enfant voit-il, comment nous-mêmes voyons-nous ce milieu ? Quelles sont nos réactions profondes — et pas seulement intellectuelles ? Comment vibre notre être, comment bat notre cœur, en contact de ces réalités ? Cette zone d'ombre et des échappées d'âme, c'est l'immense domaine de la poésie. » C.F. (id)

En manière d'écho, on pourrait prolonger ces mots de Freinet par ceux du poète Guillevic : « Chacun trouve sa poésie comme il peut, comme les circonstances l'ont conduit à la trouver, mais on ne peut pas vivre sans poésie. »

*Souligné par nous



L'héritage, c'est finalement l'absolue nécessité dans une optique éducative moderne de **permettre** la poésie ; mais pas seulement la récitation, mais pas seulement de mécaniques jeux de langage ; permettre, ou favoriser, ou renforcer le jaillissement affectif de l'être, son expression profonde et globale. Aussi n'avons-nous pas à ignorer tout ce que Freinet a pu dire. Bien au contraire il nous donne un centre et nous évite de sombrer dans de fades pratiques qui sentent la craie et l'encre... Elle fait partie, cette poésie, de nos techniques préventives et thérapeutiques dans sa forme ; mais elle est surtout ce qui doit travailler de l'intérieur toute la vie de la classe... *«L'école traditionnelle, avec ses techniques anti-naturelles, substituant la mécanique à la vie, la contrainte à l'expression spontanée, le découragement à la joie de la conquête, provoque, chez les enfants, physiologiquement et psychiquement fragiles, de véritables maladies scolaires»*. C.F. *«Par nos techniques naturelles, appréciées et aimées des enfants, un climat nouveau s'instaure dans les classes, générateur de calme, de confiance et de paix, d'où la nervosité des maîtres sera progressivement exclue.»* C.F. *«Notre vie a sur la machine la supériorité merveilleuse qu'elle tend non pas à l'usure, à la fatigue et à la mort, mais à l'exaltation permanente de son potentiel de puissance, à la recharge de ce potentiel, à la régénération et à la compensation des déficiences. C'est un organisme parfait qui répare lui-même l'usure, panse ses plaies, corrige les erreurs. Il suffit de l'y aider»*. C.F.

b) POÉSIE ET VIE DE LA CLASSE :

«On parle d'une priorité de la permanence poétique dans la vie de la classe. J'avoue que j'ai du mal à suivre, car a-t-on déjà considéré le peu d'éveil poétique que l'on a reçu lorsqu'on était élève ? Si j'écris c'est que je me questionne : comment arriver à un éveil poétique dans ma classe ? Comment parvenir à accroître ma propre acuité poétique ?»

François VETER (68)

Le questionnement est peut-être le moteur des recherches. Et il n'y a certainement aucune réponse à apporter sinon la pratique. Guillevic dit encore : *«Je ne conçois pas l'écriture du poème sans tâtonnement. Le poème est une réponse qui interroge»*. Nous avons généralisé cette formule : toutes les pratiques de la poésie dans nos classes sont des réponses qui interrogent. On ne peut ignorer la poésie, on ne peut bâillonner sa voix infiniment

résurgente. Et il ne peut exister de rapport d'extériorité entre vie de la classe et poésie pour qui entend pratiquer une pédagogie moderne. Dans les activités de la classe, la poésie peut se présenter comme un outil privilégié pour vivre, et communiquer ce qu'il y a de profond dans le plaisir ou le déplaisir.

Le contraire de la vie, qu'est-ce que c'est ?
C'est quand le pain est raci, (rassis)
Le fromage moisi,
Quand dans le vin il y a des mouches
Qui coulent...
C'est quand les murs craquent
Et s'écroulent,
Qu'on veut sortir,
Que la porte est fermée !

DELPHINE 11 ans - à Bargemon (83)

Freinet faisait remarquer que la dimension sensorielle, sensitive, sensuelle des enfants est ravagée par l'école. Certains nous reprochent de présenter l'enfant comme un être charmant créé par les cieux... Il ne s'agit pas du tout de ça. C'est dans le souci de préserver les forces évolutives de l'enfant pour la formation de sa personnalité que nous œuvrons.

La poésie, en tant qu'elle va au (vient du) fond des choses, est liée à la vie ; elle participe de l'esprit critique et de recherche, et elle peut être assimilée à l'intuition scientifique : elle commence (largement) avant l'écriture qui n'est qu'une étape de sa manifestation. En cela elle peut constituer le ferment de la capacité de cohésion d'une classe et elle estompe en même temps par son universalité les sordides limites que suppose ce mot : CLASSE !

Elle instaure d'autres rapports, elle ouvre des champs de perception, elle débloque des paroles, des silences, des peurs... La poésie peut en un sens être l'aide de camp de l'organisation coopérative de la classe. C'est la place que nous voulons lui donner, car tout est prétexte à poésie...

De façon très générale, nous avons donc saisi la poésie dans deux types différents de sa manifestation à l'école : d'une part dans le «climat» que l'on s'efforce de promouvoir et qui est solidaire de nos options coopératives et notre investissement personnel au plan pédagogique ; d'autre part dans les liens systématiques que l'on pourra établir entre poésie et autres activités (poésie et musique, poésie et théâtre, poésie et expression plastique, poésie et mathématique,...).

«Pour la première fois de ma vie, j'ai eu une idée géniale... J'ai accroché au journal mural des feuillets auto-collants, mobiles. Un matin, un enfant en déroute a réussi à écrire sur le feuillet : Pourquoi personne me veut ? Je vois l'expression libre dans ces petites choses de rien, pas dans LA littérature... et alors par ces petites choses de rien, on arrive à la vraie littérature !» Guy Champagne (40)

«Notre but n'est pas forcément d'obtenir un produit fini et parfait.

Il est de donner un moyen d'expression supplémentaire que certains d'ailleurs n'utiliseront pas.» Claude GAUTHIER (45)

COLLÈGE FUTURISTE

En combinaison satinée
Deux enfants franchissent le seuil de leur lycée
Dont toutes les parois sont vitrées.
Ils prennent l'escalator
Qui les dépose dans une salle multicolore.
Le professeur se présente avec une cravate orange
Et une montre en forme de losange.
Les élèves sont très attentifs et très passifs.
Pour eux le malheur et le bonheur
N'ont pas de couleurs.
A midi, l'ordinateur les prévient
Qu'ils ont faim.

FRÉDÉRIC - 12 ans - à Thionville (57)

c) L'ART ENFANTIN :

« Toute activité humaine désire parler. Quand cette parole prend conscience de soi, alors l'activité humaine désire écrire, c'est-à-dire agencer les rêves et les pensées.

L'imagination s'enchant de l'image littéraire. La littérature n'est donc le succédané d'aucune autre activité. Elle achève un désir humain. Elle représente une émergence de l'imagination. » G. Bachelard.

Les mots

c'est pour savoir

quand tu regardes l'arbre et

dis le mot : tissu,

tu crois savoir et toucher même

ce qui s'y fait...

GUILLEVIC

Il est évident que nous devons bien rappeler à présent notre foi en l'énergie créatrice des enfants. Et qu'il s'agisse de littérature importe peu : les enfants sont des êtres capables d'expression et de création.

Il est posé d'emblée dans nos conceptions que le mot « art » ne justifie en aucun cas la majuscule qui le placerait dans les sphères idéales tout en haut de la hiérarchie des activités humaines. Nous refusons l'a priori de la valeur sociale et métaphysique de l'expression artistique. Au plan général, l'art ne vaut qu'en tant que travail pour l'élaboration des cultures individuelles et collectives. En cela il ne peut y avoir de catégories figées dans la production : l'art enfantin, acte d'amour et de recherche, est du même ordre que l'art adulte. C'est la manie idéologique de classer l'expression humaine qui a fait que l'on a classé l'expression enfantine dans les marais boueux de la spontanéité malhabile et incontrôlée...

« Camarade, ne mets pas l'amour en prison ! » (Jean Ristat)

DANS LA PRISON

La liberté s'en est allée.

La prison

Est maintenant ma maison.

Je vois toujours passer

Des policiers

Qui viennent et qui vont,

Je resterai là, jusqu'à

Ce qu'on me libère.

La liberté s'en est allée.

CORINNE

En réalité, l'expression des enfants dérouté les adultes, crée un sentiment de peur devant la chose immaîtrisable, irrationnelle à leurs yeux. Alors ou bien l'on condamne radicalement l'expression des enfants comme du non-art, ou bien l'on veut à toute force lui faire revêtir les formes de nos références artistiques. Or, comme l'a dit Elise Freinet, *« l'Art enfantin qui apparaît aux yeux du profane comme une activité gratuite et subsidiaire, est pour l'éducateur œuvre vive qui porte en elle des valeurs de sensibilité et d'intelligence, susceptibles d'éclairer notre connaissance de l'enfant d'un jour nouveau. »* Il est donc fondamental au départ d'être convaincu de la nécessité vitale pour les enfants de pouvoir décider de leur expression, de pouvoir la mener quand ils veulent, où ils veulent ; car la notion d'art entre pour nous dans un champ de relativité considérable. *« L'art enfantin ne postule pas pour la beauté mais pour le triomphe de la vie. » (E.F.)*

« Le modèle imposé tue les valeurs de sensibilité et d'imagination de la personnalité enfantine » (E.F.)

Cette dernière remarque nous interpelle pour deux raisons : d'abord parce que nous devons absolument bannir l'apport de modèles au départ de l'expression, c'est une première loi qui doit guider nos pratiques éducatives ; mais aussi parce que se pose le grave problème des stéréotypes culturels imposés quotidiennement aux enfants, partout. Et là, deux idées sont encore à prendre en considération : Patricia, 10 ans, écrit — « La petite fille joue à la poupée et elle est gentille, gentille » — Malgré le morne stéréotype, il se trouve que ce poème de Patricia exprime quelque chose. Quelque chose qui bouge au fond d'elle-même. Et il faut savoir accepter cette dimension de l'art enfantin qui utilise

la forme et les stéréotypes de l'idéologie culturelle, mais où cependant quelque chose parle... Et c'est là que nous devons articuler la notion de tâtonnement. Car il serait dangereux de vouloir remplacer artificiellement une expression stéréotypée par une expression qui NOUS conviendrait mieux comme adultes et cela à force de « jeux poétiques », ou invitations... Car sans doute, l'enfant souffre dans ses stéréotypes, et nous ne pouvons rejeter en bloc le transporteur universel (familial, social...) de ses émotions. La deuxième idée, c'est bien sûr qu'il faut lutter en profondeur contre ces stéréotypes qui par leur existence même nient toute possibilité d'expression spontanée, personnelle. L'art des enfants est en construction, et il ne faut pas négliger le tâtonnement de l'expression. Leur art sera le travail pour arriver à une expression intime et personnelle qui puisse déjouer tout à la fois les stéréotypes vulgaires et les modèles aristocratiques !

Devant la porte de l'usine

La travailleuse soudain s'arrête

Le noir du ciel la tire par la veste

Et comme elle se retourne

Et regarde la lune

Toute claire toute blanche

Elle lui dit :

Eh toi, là haut

Tu ne trouves pas que c'est idiot de travailler

La nuit ?

PASCAL - 9 ans - Draguignan (83)

Quelles que soient la forme et la qualité de son expression, l'art enfantin crée du réel. Ce réel, il nous appartient de le prendre en compte pour ce qu'il est, et de l'aider à exister.



B. Critique de la pédagogie officielle

a) LA POÉSIE EXCLUE (INSTRUCTIONS DE 1923 ET 1938) :

«...donner l'enseignement du français, ce n'est pas seulement travailler au maintien et à l'expansion d'une belle langue et d'une belle littérature, c'est fortifier l'unité nationale.» I.O. 1923

«...leur vocabulaire (celui des enfants) est pauvre et il appartient plus souvent à l'argot du quartier, au patois du village, au dialecte de la province qu'à la langue de Racine ou de Voltaire (...) Les maîtres enseignent l'usage correct, le bon usage de la langue.» I.O. 1923

«L'exercice de récitation est (...) l'un des meilleurs moyens d'enseigner aux enfants l'usage correct des mots et des tours de notre langue» I.O. 1923

Il est clair que la poésie n'a pas de place dans l'école d'après guerre. Il s'agit par l'exercice de récitation, d'inculquer par l'idolâtrie du Modèle la forme juste et correcte de langue française, véhicule idéologique à part entière.

La récitation doit exposer une idée noble, reflet de l'âme du pays. Mais ce qui vaut en premier chef, c'est, l'exemple du beau langage... La poésie est ici meurtrie par les impératifs scolaires d'apprentissage d'une langue normative à tous les sens du terme.

«Quels mots, sinon ceux de la langue maternelle, sont assez chargés de souvenirs, de sentiments et d'images pour éveiller spontanément dans l'âme d'un enfant de mystérieux ou de pathétiques échos» I.O. 1938

On peut constater que le rôle d'imprégnation linguistique de la récitation s'augmente ici de l'aspect prégnant du poème sur l'affectivité, pour imposer aux enfants des schémas de valeurs préétablies par l'idéologie capitaliste. On pense à Platon qui exérait justement la poésie pour son action endocrinante sur les esprits, sa facilité à convaincre sans argumentation... Le poème joue sur l'affectif pour violer la personnalité des enfants, tromper leur intelligence des choses ! Le tri sera donc rigoureux des poètes dignes d'entrer à l'école... ceux qui ont maîtrisé la langue assez pour qu'elle soit au service de grands idéaux. Bien sûr, avec leur «Après toi mon beau langage...», les surréalistes ne pouvaient être admis dans l'Institution. En effet, dans la tête des inspecteurs le rapport est inversé : «Ces textes (poétiques) expriment en termes simples et usuels les sentiments forts et les idées généreuses qui sont la poésie même». I.O. 1938.

L'idée de poésie ne peut alors être dissociée de maîtrise du code normatif de communication et de patriotisme, paternalisme, morale judéo-chrétienne...

On ne verra jamais placardée sur les murs de la classe d'entre-deux-guerres cette phrase d'André Breton : *Que l'on se donne donc la peine de pratiquer la poésie*

b) LA POÉSIE ASEPTISÉE (INSTRUCTIONS DE 1972) :

«Il faut que le maître utilise les ressources de la spontanéité enfantine pour aider le langage de l'élève à s'élaborer» I.O. 1972

Cette fois, les savoirs théoriques ayant évolué avec la société, on doit réajuster le tir ministériel !... Et le mot *spontanéité* est utilisé dans un contexte positif. Cependant, cette *spontanéité* ne vaut que comme prétexte à élaboration : elle est l'impôt nouveau de l'enseignement du français ! Et l'on retrouve en 1972 que l'enfant doit atteindre «l'usage correct et aisé du langage élaboré des adultes». Il est inutile de commenter ce que sous-tend de conceptions réactionnaires sur l'enfant cette formule. Nous nageons désormais dans la plus parfaite ambiguïté, nouvelle arme du ministère en politique pédagogique. On lira également ceci : «Le maître est fondé à écarter les livres qu'il estime malsains, mal écrits, mal illustrés» Et cela rejoint l'idée d'une «langue saine et souple»... Certes, on nous accorde un peu de *spontanéité*, mais on nous rappelle que la finalité est : «la poésie fait aimer la langue qui la porte». Et la boucle est bouclée. Quant aux enfants, «Ils sentiront bien que leur cahier de poésie a besoin d'être beau» ! Il est très important de comprendre ce que veulent dire ces instructions officielles de 1923 à 1972 : on y retrouve tout au long la même démente conservatrice, la même peur panique du désordre et de la vie. Les I.O. ne constituent pas en 1972 une avancée : elles sont au contraire la preuve du maintien des idéaux conservateurs dans une société qui bouge. Cette poésie qu'on nous présente comme nécessaire en classe reste bien de la poésie pour élèves et jamais il ne peut être question d'expression libre, d'expression profonde, de reconnaissance du droit des enfants à la pratique de l'art, d'un art à part entière, d'un travail réel, de la construction d'une culture artistique individuelle et collective

librement consentie et dont les enfants auraient eux-mêmes élaboré les critères. C'est de poésie formolée qu'il s'agit plutôt, de laboratoire de soins pour élèves incapables d'une expression saine et profonde ! L'aseptie poétique se joue dans un climat poétique aseptisé.

«En classe, les élèves auront appris à écrire les vers de leur meilleure écriture» I.O. 1972

C'est bien vrai, on parque la poésie entre les quatre murs de la morale pédagogique institutionnelle «loin des bruits de la rue» (C.F.) Il faut donc relever l'essentielle contradiction, qui est en fait une ruse, de ces instructions dont nous ne pouvons en aucun moment nous sentir solidaires. La poésie ? Tu la trouves ici «un ministre à la boutonnière».

c) TRADITION IDÉOLOGIQUE DE L'ART :

Le rôle de l'idéologie dominante «est, globalement, de contribuer au maintien du pouvoir de la classe dominante s'insérant dans les processus (complexes et contradictoires) par lesquels le capital lutte pour reproduire les rapports de production qui lui sont nécessaires, (et) il est important, pour l'objet qui nous occupe, d'analyser plus précisément comment cette tâche globale se démultiplie. (...) L'idéologie a pour charge de constituer les intérêts de la classe dominante en valeurs universelles (morales, spirituelles, esthétiques...), et de justifier celles-ci. Elle a d'autre part à assurer de manière permanente une fonction difficile : celle d'absorber (ou digérer, ou récupérer, comme on voudra) les éléments extérieurs à l'idéologie qui menacent sans cesse d'ébranler son système fictif. (...) L'apprentissage, la pratique, le maniement parole/lecture/écriture, sans se réduire à elles, se font à l'intérieur d'idéologies sur la littérature, l'auteur, le français et à travers des codes d'utilisation appris à l'école, mais perçus comme spontanés.» France VERNIER

«Ils m'ont rendu feuilles crayons
de nouveau le recours d'écrire»
Raymond FARINA.

C'est par les mots, dans les mots, que la pensée des enfants se construit. On ne peut négliger la part de l'idéologique dans le contenu des mots mais aussi dans leur façon d'intervenir, dans leurs structures. Toute l'histoire d'une bourgeoisie capitaliste pèse sur la langue française et les institutions. La poésie à l'école devra être replacée en face de ce legs ! Si par une détermination violente certains purent donner un dynamisme critique à leur langage («Cette langue sera de l'âme pour l'âme, résumant tout, parfums, sons, couleurs, de la pensée accrochant la pensée en tirant». A. Rimbaud), il faut quand même convenir de l'immense fascisme exercé par la langue idéologique, par ses exégètes linguistes, sur l'expression enfantine.

— L'institution scolaire a donc, comme appareil idéologique d'Etat, marginalisé la poésie pour ne laisser place dans l'école qu'aux activités dites fondamentales qui participent de l'esprit rationnel. Elle a cependant épuré toute notion d'expression artistique et l'a réintroduite en l'investissant d'un rôle moral et discriminatoire.

— Les contradictions du capitalisme ont contenu une spirale d'agitations qui progressivement ont forcé la porte de l'Institution. Aussi voit-on évoluer les pratiques de la poésie dans l'école au fil des Instructions Officielles. Les instituteurs, comme «chiens de garde» bien dressés, restent les acteurs de l'idéologie capitaliste dans l'école. Nous devons avoir conscience à tout moment que nous sommes joués par l'Institution...

Dans ce pourrissement fondamental de nos conditions et outils de travail, nous devons tenter de considérer la pratique poétique comme une réelle pratique de rupture : la poésie comme écart de langage, où l'on déparle et surparle, comme dynamique de la contradiction, comme lieu de crise de la Langue est un élément essentiel pour notre Ecole Moderne.

La poésie est la forme «la plus directe, la plus spontanée (dans le sens de la moins aliénée), donc aussi la plus combattue et à la longue la plus aliénée. Sans refaire une histoire de la poésie, on constate que c'est par la poésie que se sont concrétisés les mythes, les prières, les bases idéologiques des peuples. C'est elle aussi qui intervient aux moments critiques que peut rencontrer

une culture (guerre de libération nationale, renaissance culturelle, etc.). Ensuite, et nous le voyons assez nettement dans la poésie française, elle est devenue (en fonction de l'imposition des cultures des classes dominantes) la forme la plus aliénée et la plus coupée du réel, du présent (...). On a donc dévoyé - consciemment ou non - la poésie, et l'enseignement traditionnel est pour beaucoup dans cette perversion». Michel COSEM.

Et cette aliénation est indissociable de notre rapport de pédagogues à la langue. Nous serons toujours ces agents institutionnels si nous ne réagissons pas en acte contre le fait que «la bourgeoisie maîtresse de l'enseignement (...), des Académies qui établissent la correction de la langue, de la presse et de la télévision, (ait) réussi à imposer une prétendue langue commune qui, contrairement à l'évidence n'est nullement un moyen d'expression neutre mais un outil au service de ses intérêts, un instrument d'organisation intéressé du réel. (...) Bien parler français - au sens où l'entendent nos gouvernants et leurs académiciens -, c'est à la fois mettre en œuvre des idées reçues (et donc données), mais les confirmer» France VERNIER:

«Par charité mes bons Messieurs la poésie» Aragon

Comme praticiens, nous devons donc connaître ce qui se trame dans l'institution et le rôle assigné à la poésie, par le fait même de langue normative... Comme chercheurs, nous devons tenter de mettre en place une pratique de distanciation, et déjouer les «énergies perverses» de la langue en pratiquant le travail de langage. Il s'agit donc de comprendre l'effet esthétique, ce que la tradition académicienne et puriste de l'art nous lègue dans l'immobilisme d'une culture-modèle, où l'action n'a de sens que si elle est le fait du génie allié à la loi des belles structures...

C. Autocritique.

a) LES ERREURS DU PASSÉ :

«On ne peut être éducateur si on n'est pas s'éduquant.» Paul LE BOHEC

Les considérations qui précèdent sont peut-être un peu lourdes à digérer... Mais il nous a paru important de recentrer le problème de l'écriture dans son contexte culturo-linguistique. Car de nombreux échecs, de nombreuses impasses ont eu pour cause le manque d'analyse, le manque de lucidité à l'égard du matériau langue et de l'entreprise école ! Certaines pratiques qui n'atteignaient pas leur but, ou qui se limitaient à de l'autosatisfaction aveugle ont été souvent évoquées avec désarroi. Il est clair que

nous devons être honnêtes dans nos recherches, et la nécessité se faisait sentir de se rafraîchir les idées sur l'importance des déterminants idéologiques en pédagogie. Aujourd'hui, nous sommes confrontés à une sorte d'autocritique de fait. Tous les témoignages entendus ou lus contiennent cette idée de déviance qui a eu lieu dans les classes, de fossé se creusant entre notre idéologie et notre pratique en poésie. Quel en est le principal domaine ? Il semble bien que le principal domaine de déviance ait été justement celui de l'inefficacité de notre pratique d'expression poétique par rapport à l'idéologie anti-expressive et totalitaire de la culture ministérielle.

Certains tentèrent, pour lutter contre l'affaîssement des initiatives enfantines, de «laisser libre cours à la parole». Mais on s'est aperçu que l'abandon, le non-directivisme, la permissivité érigée en système, ne parvenaient à compenser les carences expressives de cette enfance, mettaient tout juste un point de rouille aux barreaux de sa prison («le monde lui est devenu une prison multiple et dure» T. Tzara). La poésie libre n'avait rien de libre et ne libérait personne.

D'autres ont essayé, par les techniques «de déblocage de l'expression», par la fréquentation des auteurs, d'introduire la poésie. Le même échec au bout du compte. Cette méthode était limitée et dangereuse car l'on pouvait croire réussir alors qu'il ne s'agissait que de mécaniques manipulations de mots...

Alors, cette idée que «nous sommes convaincus de l'importance de la maîtrise des langages dans un but non lucratif, et que nous ne séparons pas la poésie de toutes les autres «techniques de vie»...» (in : Invitation au poème, éd. Casterman E3), comment n'avons-nous pas réussi à la réaliser pleinement ? Cette question est importante, nous devons tous, individuellement, nous la poser !

b) LES LIMITES DE «L'EXPRESSION LIBRE» :

«Il suffisait peut-être, comme pour nos enfants, de soulever un coin de lumière, d'intelligence et de beauté, pour que les éducateurs las de piétiner et de ruminer leurs échecs, voient s'ouvrir devant eux les routes nouvelles de libération et de progrès.» C. Freinet

Partant de cette idée, donc, la notion d'expression libre a fait ras-de-marée dans nos pratiques. Mais ainsi que nous l'avons reconnu, dans certains cas, la liberté accordée embarrassait voire désarmait les enfants. La liberté sans les techniques d'expression risque fort d'entraîner la classe vers le blanc («le blanc papier que sa blancheur défend» Mallarmé) ou vers la dérive dans l'univers des stéréotypes impuissants.



«La première chose à faire, est la déconstruction du langage normatif. L'enfant ne produira pas de textes à allure poétique s'il ne commence pas par rompre ses engagements envers la langue académique...» Henri Go (83)

Salut NON !

Salut OUI !

Tu vas bien NON ?

NON ! et toi tu vas bien OUI ?

OUI !

OUI et NON

ne se sont jamais compris !

JEAN-DANIEL - 9 ans - Draguignan (83)

Car s'il est important de casser le vieux tabou qui consiste à faire de la poésie une pratique secrète réservée à quelques initiés, il faut précisément descendre la poésie de son autel qui la place loin des «vulgaires» manipulations de langue. Si l'on ne remplace pas la production poétique dans un contexte de réflexion et de travail, on accrédite l'idée du Don, de l'Inné, de l'Absolu. «Il n'y a poésie qu'autant qu'il y a méditation sur le langage, et à chaque pas réinvention de ce langage» a dit Aragon. Bien sûr, il ne peut s'agir d'entériner une «expression» de laboratoire. Mais l'expression conçue comme processus nous invite à considérer les limites nécessaires au mot «liberté»... Nous devons ainsi, à notre niveau, manier l'alchimie rimbaldienne avec les enfants, «le dérèglement de tous nos sens», comme étape liminaire à toute possibilité d'avancer dans la voie d'une expression de plus en plus libre.

c) LES IMPASSES DU MODULE :

Les courants qui se sont dégagés à l'ICEM, et les pratiques qu'ils ont proposées (cf : Educateur n°12. 1981), n'ont pas permis de sortir de l'ornière. On s'est retrouvé après une tentative d'actualisation de nos pratiques presque aussi démuni face à ce qui nous préoccupait. Et la démarche la plus moderniste, en maintenant la poésie dans son statut de technique d'expression, de pratique ponctuelle pédagogiquement organisée, ne lui a pas permis de dépasser sa marginalité. Quelle logique nous a donc conduits à un blanc radical ? Essayant de trouver des pistes qui permettent d'aller plus loin que la ponctuelle séance de poésie traditionnelle, nous sommes partis dans une direction déterminée par l'incapacité scolastique à faire vivre la poésie dans la classe. Et tous les témoignages recueillis ont stoppé le débat sur ce thème : organiser des jeux de déblocages pour permettre aux enfants d'écrire plus librement. Il se trouve qu'en cette formule, nous manquions l'objet même de nos recherches...

Ainsi, entre deux attitudes - celle de magnifier, sacraliser, installer l'écriture poétique dans le mythe de l'écrivain inspiré et de l'enfant écrivain bricoleur - puis celle de propulser en opposition un système de jeux et méthodes qui valorisent l'enfant écrivain, il apparaît que nous stagnons dans une idée étreinte de la poésie, que nous ne parvenons pas à détruire les poncifs idéologiques qui errent dans les couloirs de l'école...

Alors, comment rompre réellement ? Cinq idées se sont faites jour pendant nos échanges, et après réflexion sur nos échecs :

- 1- l'obstacle que constitue la ponctualité des séances poétiques
- 2- l'éventuelle nécessité d'une priorité poétique dans la vie de la classe
- 3- la rupture avec un premier niveau d'expression (problème de la norme)
- 4- quelle démarche en poésie, ses étapes, son sens ?
- 5- à tout prix entretenir, développer l'intuition poétique

— Analyse de l'impasse du module :

«1. Il est sorti du débat, après l'examen des témoignages, que la ponctualité de la présence de la poésie en classe est un obstacle radical à sa vie, à sa croissance.

Tous les cas discutés ont montré que réduire la poésie à des séances, organisées ou pas, où l'on dit des textes, où l'on fait des jeux, ferme d'avance toute possibilité de rendre efficace et riche l'intervention de la poésie dans l'éducation.

Comment sortir de la ponctualité, comment établir la permanence poétique ?

2. Pour creuser dans cette direction, nous avons conçu que nous posons trop souvent l'a priori de la valeur de l'art, de l'expression, en tant que tels... Il faudrait se débarrasser mieux de

cette idée reçue (cf. Hegel : «Ce qui est bien connu l'est mal») qu'une production artistique, une activité artistique, porte valeur en soi. Car elle occulte notre recherche et conforte les positions conservatrices, minimalistes. Donc, il nous faudra veiller, pour vaincre la ponctualité de notre action, à ne pas s'embourber dans une phase superficielle de l'expression qui consiste à mettre en forme. Bien au contraire, instaurer la priorité de la poésie, décréter son urgence dans la classe.

3. Comment vivre en poésie ? Comment en faire le temps fort, l'essentiel, le centre ? Il est nécessaire en regard de nos préoccupations, de briser le schéma que nous plaquons sur la culture, de le discuter. Rompre avec un premier niveau d'expression, c'est déporter la langue ou plutôt renvoyer, licencier les a priori que véhiculent la langue et ses grammairiens ! Ce serait donner une autre dimension à la parole, lui donner sens, ne plus la prendre pour objet mais considérer quel est son objet, peut-être.

Or, en maintenant la poésie dans une pédagogie qui la sclérose, la parole ne peut grandir dans la classe. Il semble que l'on puisse déjà entrevoir un dialogue entre poésie et coopérative.

4. Lorsque l'on débride, comme disait Eschylle, il y a une phase d'excès que l'on ne maîtrise pas, ou mal. Ici peut-être pourra-t-on articuler, dans notre démarche, la question des jeux de langage... Mais ceci, nous ne pourrions en discuter que plus tard, après expériences. La question posée par la phase d'excès est qu'il s'agit d'un moment négatif dans la dialectique de l'expression et qu'il faudra à la fois le dépasser tout en conservant la spontanéité (et ce à quoi elle est reliée) du jaillissement.

5. Maintenir le jaillissement, c'est finalement le véritable enjeu de notre travail. Cela passe nécessairement par les points évoqués plus haut. «Le poème inscrit dans le langage une situation nouvelle» dit Meschonnic. C'est cette situation nouvelle que nous allons devoir tenter d'affronter. Beaucoup de questions vont ici être soulevées... Notre pratique des relations, notre intérêt pour la poésie adulte, notre volonté réelle de la voir envahir le marché coopératif, notre disponibilité à vivre les choses autrement... »

in : Educateur n° 6 - 12.81)



Désormais, vivre en poésie !

A. Prendre en compte les acquis

a) CONTACTS ENFANTS/POÈTES :

(cf : ce qui est dit, dans « Invitation au poème » éd. Casterman p. 102 à 110)

C'est un fait que nos classes coopératives ont toujours accueilli plus intimement la poésie et les poètes... Et nous avons été les premiers à mettre en place, dans une optique de démythification, des contacts entre les enfants et des poètes. Nous avons de nombreuses expériences dans ce domaine et plusieurs poètes ont aimé ce type de correspondance et de relations avec les enfants. Dans la majorité des cas, la relation enfants-poètes fut très riche, et a propulsé la vie de la classe dans le sens d'une meilleure prise en compte de la poésie. Seuls un cas ou deux constituent une sorte d'échec dans la mesure où le poète sollicité a pris son rôle trop au sérieux, a tenu à se présenter sur le triste piédestal qu'il a acheté à crédit à l'idéologie culturelle de droite. Mais il est important lorsque cela arrive que les enfants sachent comprendre la part de poésie, la part de mystification... Et c'est une occasion de plus, à bon escient, de former leur sens critique.

Des poètes comme Eugène Guillevic, Jean l'Anselme, Jules Renard, Raymond Farina, etc... ont eu une expérience exemplaire de simplicité et de solidarité avec l'art enfantin. Ce type de contacts est donc à encourager vivement. Nous devons écrire aux poètes, les questionner, les inviter, leur donner nos textes... Et l'on place ainsi la création au-delà de la dichotomie Art/non-art, dans la sphère du travail coopératif...

Les enfants vivent alors physiquement la poésie, ils entrent dans l'univers sans catégories de l'expression de la vie, ils confrontent leur vécu tâtonnant avec celui d'un poète : ils parlent le même langage du quotidien. Cela vaut mieux que tous les « morceaux choisis ».

« J'aime beaucoup dialoguer avec les jeunes, parce qu'ils savent poser de vraies questions et écouter ce qu'on leur répond » Jules Renard.

Toutes les conceptions qui sous-tendent nos pratiques de valorisation de l'art enfantin se retrouvent dans ce type de contact enfants/poètes :

« Quand on parle des poètes, très souvent on imagine des gens particuliers ; des gens singuliers, originaux... Moi je peux te raconter ma journée : j'ai fait les commissions ce matin, à midi j'ai mangé du riz au calmar, j'ai fait la cuisine d'abord ; je crois que je vis et que je suis comme tout le monde !

Quand j'étais enfant, je ne pensais pas être poète... je pensais plutôt être pompier ! Les pompiers, ils faisaient du bruit, ils avaient de belles voitures rouges... Mais à présent que je deviens poète, dans mes poèmes je parle beaucoup de l'enfance... » Raymond Farina.

Cependant, une idée doit désormais rester au centre de nos travaux :

« Malgré tant d'efforts, tout reste à faire et surtout pour éviter que le langage de la liberté devienne la soupape de sûreté d'un système qui s'essouffle et que la transgression menée par les poètes soit récupérée par l'école, l'enfant devenant alors le miroir où les adultes retrouvent leur enfance perdue. » Georges Jean.

« Je n'écris pas de poèmes, j'ai des idées trop noires. Et j'ai peur, en tant qu'enseignante, de m'investir affectivement dans l'écriture des enfants. C'est un risque que nous devons mesurer, et dont tout éducateur doit peut-être se méfier... » Anne-Marie Mislin (68)

« On allie ainsi, sous couvert de démocratisation de l'enseignement sans doute et d'ouverture sur « la vie », la pire démagogie à un consciencieux sabotage de toute possibilité d'initiation réelle au(x) phénomène(s) d'écriture(s) » Georges Jean.

N.B. : pour avoir des adresses de poètes, contacter Henri Go, ou Christian Poslaniec.

Témoignage :

à Callas, 83, le 3 mai 1982. à Raymond
Farina

cher poète,

ce matin nous t'avons entendu parler aux enfants sur une cassette que le maître avait apporté... Le qui nous a beaucoup intéressé c'est quand tu dis que pour écrire un poème il faut du travail : nous aussi nous avons essayé de travailler un poème !

Nous te l'envoyons avec une peinture.

Si tu as le temps, dis-nous ce que tu en penses et si il t'a plu.

voilà notre adresse :

classe de M^{me} Just
école publique

83730 Callas.

l'oiseau libre

le bel oiseau nage dans le ciel clair
il cherche une branche
pour y poser son nid

il est de mille couleurs
il est heureux

il est LIBRE

poème collectif
CE₁, CE₂ Callas.83



« Chers amis, j'ai reçu hier votre beau poème-affiche et, comme le temps qu'on passe avec un poème ou avec ceux qui aiment les poèmes n'est jamais du temps perdu (parce que c'est du temps qui ne sert à rien, comme l'amitié, comme l'amour, comme les oiseaux...), je vais vous dire ce que j'en pense ou plutôt, ce que j'en rêve. Il m'est impossible de faire autre chose devant ce patient travail de rêve qu'ensemble vous avez fait avec des mots et des couleurs : il me chante votre oiseau dont je ne sais pas la couleur, comme je ne sais pas celle de votre ciel océan. Grâce à vous j'invente avec lui des couleurs qui n'ont pas de noms (d'ailleurs, il y en a bien plus de mille, et c'est très bien comme ça). Il a raison votre oiseau de ne pas se laisser enfermer dans une couleur ! Il cherche. Il ne fait pas semblant comme ces philosophes qui le disent alors qu'ils ont déjà trouvé. Il cherche (ai-je le droit de le dire ?) un moment d'herbe et de duvet, une chaleur provisoire avant de chercher encore. Vous voyez, je dérive avec lui sur son ciel océan, grâce à vous. Je suis heureux parce que je suis lui à présent. C'est très grave ce que je dis là, vous savez ? Vous n'auriez pas pu écrire cela si vous n'aviez pas désiré être un oiseau, être celui-là qui construit son bonheur de voler ou de nager qui sait ? sur un ciel océan où j'entends rouler un soleil et puis mille petits soleils qui ont déteint sur l'oiseau (à moins que ce ne soit lui qui ait déteint sur eux...) Mais je n'avais pas vu, j'avais mal rêvé : son nid vole avec lui - oui - il vole... Allez, maintenant faites-moi taire comme la maîtresse fait taire un élève bavard. Si pour me punir, vous m'imposiez de copier mille fois votre poème, je me réjouirais, et je pourrais mille fois partir - et comme je ne sais pas compter jusqu'à mille, je continue ma « punition » en rêve. Je vous dis à tous ainsi qu'à Madame Juot, un grand merci, l'amitié pure comme votre ciel. Raymond Farina »

b) PLUS DE RÉCITATIONS ! :

« On n'a pas encore eu l'idée de chançonner les désespérants exercices de l'Ecole, l'encre rouge dans les cahiers et ce rythme uniforme et lent qui fait qu'une classe marche au pas... » C. Freinet

« Je vois des enfants malheureux, et j'entends moins d'oiseaux chaque jour. Car les hommes construisent de grands immeubles et détruisent les belles forêts. Mais je suis obligé d'aller à l'école et de réciter ! » Caryl - 7 ans - Callas (83)

« La misère est une chose sans nom ! » Victor Hugo.

Aujourd'hui encore, des milliers de classes résonnent du murmure glacé de la récitation... L'enseignant punaise à son tableau la liste des récitations à apprendre dans l'année scolaire ! Plus de



récitations ! Freinet l'a dit il y a 50 ans. La récitation est un excellent exercice : « un des meilleurs moyens d'enseigner aux enfants l'usage correct des mots et des tours, de notre langue » (I.O. 1923) Nous ne pouvons accepter une telle démonstration de mépris pour le droit des enfants à la libre expression ! Il faut mettre la récitation dans une poubelle ! Tout en elle porte la marque du fascisme de l'institution scolaire :

- subordination de l'expression enfantine aux textes d'auteurs
- apprentissage mécanique et passif d'un texte choisi par le maître
- récitation obligatoire d'un texte rendu sans vie
- note, et correction du cahier.

Toutes les modifications à ce rituel que l'on pourra rencontrer ici ou là ne le rendent pas pour autant positif. Il est à proscrire sans discussion.

Au pays du malheur les gens sont bien malheureux : il y a un chef qui donne les ordres (ce chef s'appelle toto le grand). Si on ne lui obéit pas, il nous emprisonne. Tous les matins, là-bas, on doit dire une messe par cœur (c'est toto-le-grand qui a inventé ça). Un jour il m'a obligé à nettoyer le sol puis il a fait entrer un garçon aux bottes boueuses ! A l'école, c'est très très dur. Mais je dois me taire.

CHANTAL (8 ans)
 Callas (83)

c) JEUX ET FICHIERS :

« J'ai beaucoup de textes d'auteurs, des livres, des fiches, ainsi que des textes d'enfants. Je n'ai pas un critère précis dans le choix des auteurs (c'est tout ce que je peux récupérer). Mais je manque énormément d'une vision globale de la poésie (s'il en existe une). » Guy Janvrot (45)

« La poésie ne doit pas seulement être lue, apprise, elle doit aussi être faite. » Christiane Duchasténier (38)

« La pratique des jeux poétiques, qui s'inscrit dans une pédagogie de l'imaginaire, nécessite un travail pouvant s'apparenter à celui du poète et développer chez l'enfant le plaisir - désir de parler, de communiquer » Jeannette Roudier Go (83)

« Je trouve encore trop scolaire cette façon de faire. J'aimerais arriver à ce que tout soit poésie... » Anne Valin (85)

« Je me suis constitué une sorte de fichier de différentes « techniques » destinées à la fois à libérer l'imagination et à jouer avec des mots... Les élèves ont un grand besoin d'être sécurisés, ils ont des réactions allant du haussement d'épaules au regard intrigué lorsque j'ai parlé la première fois d'écrire : il fallait un support, un tremplin » Jean-Pierre Cattelain (25)



Quand peu de textes arrivent, ou que je sens les élèves végéter dans une expression impersonnelle, scolaire tant par le sujet que par le vocabulaire, nous jouons avec les mots» Anto Alquier (32)

LE SILENCE :

C'est une fleur qui tente de pousser dans le désert
C'est la plus belle musique de l'univers
C'est le chant d'un oiseau dans le vacarme des bulldozers

(Classe de 4^e, d'Anto Alquier) Jeu des définitions...

«Certains textes d'écriture non linéaire d'auteurs actuels comme celui de Bernard Vargaftig me paraissent dans une classe plus «aidants» pour «démotiver» nos élèves qu'un texte bien léché, bien travaillé, bien clos d'Aragon» Fernande Landa

PAYSAGE

(in. «jables» éd. EFR 75)

Le silence avec ses mots franchir un paysage
tantôt ce que nous avons fait chemin de
choses temps coché à quoi j'invente souvenirs
et nous lui sommes un lendemain le paysage
se promène abriter un paysage.

Bernard VARGAFTIG



Deux idées contradictoires, complémentaires, génératrices de réflexion sont à retenir de ce débat sur la pédagogie des jeux poétiques :

1 - Les jeux sont une aide, une intervention momentanée, dans le processus (ou l'absence de processus) d'expression.

2 - On ne peut les défaire de la scolastique qui les caractérise et ils doivent donc être placés ponctuellement à certains endroits de notre démarche poétique.

Sur le type de jeux à utiliser en classe, nous ne pouvons que renvoyer aux excellents ouvrages : - GFEN : *Le pouvoir de la poésie* (Casterman) - J.H. Malineau : *L'enfant, la poésie* (Poésie 1) - Revue *Pratiques* : *Proésies* n° 21, septembre 78 - Et tous les dossiers en vente à la C.E.L.

Nous ne pouvons, ceci dit, donner de recette d'utilisation de ces jeux. Chacun verra, selon ses goûts, le niveau d'évolution de l'expression de ses élèves, etc... quels types de jeux il sera bon d'introduire. Il faut aussi signaler l'existence de deux fichiers qui peuvent être utilisés :

— «*Les secrets d'Aladin*» (Ch. Poslaniec)

— «*Des jeux pour dire...*» (J.H. Malineau)

Cependant, pour ce qui concerne l'optique du travail sur la langue, il est essentiel de tenir compte de tout ce qui a été dit plus haut, et utiliser avec prudence l'ensemble de ces «techniques de déblocage» en les resituant dans notre analyse de l'idéologie scolaire...

«Le poème utilise donc la langue commune mais en même temps il l'abolit, il brise les conventions et les arbitraires de celle-ci pour construire son propre code unique et particulier» Claudine Fabre (cf : «le pouvoir de la poésie»)

«La création du poème par le lecteur est une opération parallèle à celle du poème par le poète» G. Mounin

«L'enjeu reste un véritable pouvoir de lire et d'écrire et non pas la fabrication massive de sémioticiens en culottes courtes» (Revue Pratiques)

Car il ne faudrait justement pas en arriver au point de mécanisme outrancier à la Raymond Queneau : «Recette de la poésie : lettre à la sauce». Entre mécanisme de dire et inspiration éthérée, il y a des mondes !

Je n'écris pas sur les oiseaux,
Je n'écris pas sur une cage,
J'écris sur du papier posé sur une table.
Je n'écris pas sur les oies en lettres capitales
Je n'écris pas non plus au courant de la plume des oiseaux
J'écris en raturant de la plume d'un stylo.

Jacques PRÉVERT

B. Permettre la poésie

a) PRISE EN COMPTE DU « REGARD POÉTIQUE »

« Nous avons l'art pour ne pas mourir de la vérité » Frédéric Nietzsche

« ...prolonger le réel non pas par du fantastique, du merveilleux, des images paradisiaques, mais en essayant de vivre le quotidien dans ce qu'on peut appeler - peut-être - l'épopée du réel (...) il y a des gestes qui sont naturels à l'homme, des gestes provoqués par des sentiments (...) la religion a calcifié ces gestes-là » Eugène Guillevic.

« Dans notre société, les enfants auraient besoin de retrouver ce sens de la poésie spontanée et pour le plaisir, sans aucune immixtion des jugements et des conseils des maîtres. L'école leur rend ce recours impossible » Françoise Dolto.

« (à l'école)... l'idéologie de l'expression au travers de laquelle j'ai appréhendé la poésie m'a coupé de la poésie » J.F. Halté.

« La poésie sera faite par tous. Non par un » Isidore Ducasse

« La langue est affaire trop sérieuse pour qu'elle soit abandonnée aux linguistes » Michel Peguy

Pour démêler le débat sur la fonction poétique, nous avons tenté d'en apercevoir tous les éléments contradictoires pour montrer qu'il ne peut exister une définition de la poésie, qu'on ne peut lui assigner une fonction définitive, et que chaque discours sur la poésie relève d'une idéologie particulière. Ce que nous avons cependant cherché à indiquer, c'est dans quel(s) processus peut s'inscrire l'action poétique : « La poésie est dans le renouvellement d'un rapport entre l'individu-langage et la société-langage », « (la poésie) est un agir et une connaissance dans et par le langage », mais plutôt, et surtout, la poésie « échappe au verbe être » (Henri Meschonnic)

Ce que nous nous donnons comme direction de recherche, c'est que la poésie ne peut être un fait isolable comme objet d'étude.

Et tout discours sur la poésie suppose un rapport d'extériorité entre le langage-objet et le langage-sujet. Nous proposons la pratique, et que tout soit poésie active. Cela signifie que nous acceptons de prendre en compte la notion de regard poétique : la poésie serait un type de rapport au monde qui (régit et) travaille tous les autres types de relations (corporelle, scientifique...).

« Dans et contre l'étouffement, la polémique (la poésie) vise d'abord à respirer » (H. M.)

b) DÉPLACER LA LANGUE :

« ... au-delà de la poésie libre, il y a le poète libre » R. Desnos.

Quelques questions se posent : - Déplacer la langue pour lui donner un (des) sens autre ? Pour en faire un Autre du sens ?

- Déplacer le lieu de la langue ? Déplacer son sujet ?

- « Dé-placer » la langue ? Lui ôter toute possibilité de place ?

Nous devons entrer dans un processus de transformation de notre rapport à ce qu'il est convenu d'appeler la langue.

« N'écoutez point ceux qui prétendent qu'on ne peut écrire tant qu'on ne connaît pas les règles de la grammaire et de la syn-

taxe... les pédagogues n'ont vu que la règle, et la règle a tué la vie. » C. Freinet.

Nos suggestions pour ce qui concerne la mystification du code normatif nous autorisent à voir de la parole partout, et toutes sortes de langages la véhiculant...

« Déjà, la langue scientifique est en désaccord profond avec celle des poètes. C'est un état de choses insupportable... Peut-on forcer la poésie à se cantonner hors de ce qui l'entoure, et méconnaître la magnifique exubérance de vie que les hommes par leur activité ajoutent à la nature et qui permet de machiner le monde de la façon la plus incroyable ?... » G. Apollinaire

Ce qui importe en ce sens, c'est le travail qui permettra d'en finir avec la boue normative, le marais sans rivage de la langue académique dont le corps, l'histoire, la vie sont exclus irrémédiablement. Nous n'apportons aucune solution.

Nous suggérons un questionnement, un soupçon...

En écho à ce soupçon, on pourrait réfléchir à la pratique musicale qui tente de déconstruire les normes de la notion de langue...

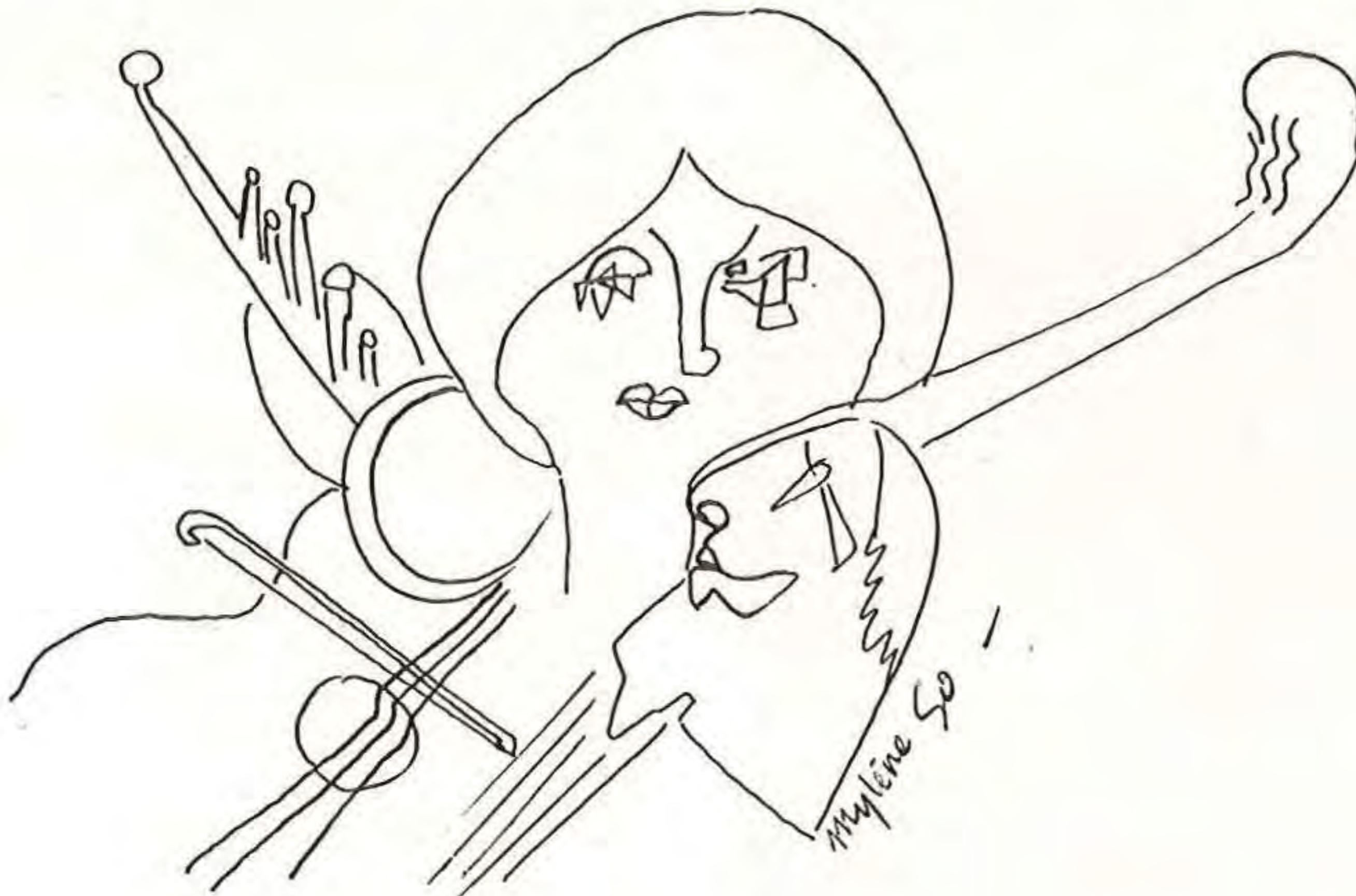
Dans quelle mesure la langue normalisée peut-elle subir des distorsions par la création musicale ?

Parole/Musique :

Dans le domaine de la relation entre voix et musique (percussion) on peut se référer aux travaux actuels en musique d'avant-garde menés par des chercheurs - musiciens comme Carlos Elsina, Mauricio Kagel, Georges Apperguis, Jean-Pierre Drouet... Leur travail consiste en un détournement de langue comme code de communication jusqu'à parfois le réduire à (le déplacer vers) sa seule valeur phonique. La voix peut être conçue comme une expression de l'énergie, un cri pour accompagner par exemple l'exécution d'un passage techniquement difficile... Elle peut être aussi un moyen d'entrée en relation avec l'instrument, mais elle peut aussi se pratiquer comme discours parallèle, ou subversif, elle peut enfin être une enluminure.

Georges Apperguis (in : « Coups à coups ») utilise la voix comme correspondance aux sons instrumentaux du ZARB (tambour iranien)... Peu à peu, des mots s'y mêlent, puis c'est un véritable discours parlé qui vient envahir le discours musical. La percussion offre la possibilité d'une liberté technique très grande. La pratique de la langue en relation avec la percussion se présente comme une praxis de langage... Cette dialectique percussion vocale et percussion instrumentale introduit une subversion de la langue chantée ou musicale. Le choix des sons, des mots, des bribes de phrases sera peu à peu plus audacieux, plus agissant, plus significatif du degré de liberté auquel accèdera l'enfant à l'égard de la notion de langue. (Nicolas Go/atelier percussions - Draguigan (83))

Il ne s'agit là que d'une illustration mais elle vise à ouvrir grand le champ des disfonctionnements possibles.



C. Métalangage et pratiques corporelles

a) PERMANENCE POÉTIQUE ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS :

L'idée centrale est donc de montrer que la poésie peut être le moteur des activités de la classe, notamment en français. L'importance de cet argument impose un « passage théorique obligatoire ».

C'est pour cette raison que la troisième partie de ce dossier (l'Annexe est constituée d'une réflexion sur la grammaire, et quelle grammaire pour la poésie. Mais on peut déjà présenter en quelques mots le fond de cette problématique : la grammaire, la poésie (limites, nuisances)

Ce thème a été abordé lors des conversations de Grenoble, et il semble être en fait au centre des travaux de notre module. D'autre part, le questionnement auquel nous soumettons les rapports entre grammaire et poésie doit nous permettre de rediscuter la cohérence des différentes avancées du secteur français dans son ensemble - aussi bien texte libre, classeur, enseignement du français.

Toujours, en fidèles que nous sommes, nous méditons les profondes questions de Célestin Freinet : Et si la grammaire était inutile ? Sur cette hypothèse de travail, que nous sortons de son contexte, nous cherchons à resituer la fonction de la grammaire, son idéologie, sa nécessité et ses limites. Pour ce qui nous intéresse, il s'agira d'évaluer :

- si la grammaire sert la poésie
- si la poésie peut servir la grammaire.

Après examen approfondi, il est apparu à notre module que la grammaire dite générative était un système nécrophage pour la poésie. Nous nous sommes tournés vers d'autres discours grammaticaux et notamment vers « *l'esprit des mots* » (éd : Ecole) « (1) La grammaire dialectique (celle de Bonnet et Barault) sépare les faits de parole (discours, rhétorique) des faits de langue, grammaire, sémiologie)

Donc, on n'a rien à faire du sens en grammaire, on ne s'intéresse qu'à la nature (des mots) et à la fonction (leurs relations syntaxiques).

(2) On peut donc expliquer la poésie :

- Ou bien elle est A-Grammaticale et cela n'empêche pas qu'elle soit porteuse de sens.
- Ou bien elle est Grammaticale et cela n'explique pas qu'elle est porteuse de sens.

La poésie est un fait de parole et non un fait de langue.

(3) La poésie peut emprunter des outils de la langue (lexèmes, mots, syntagmes) ou inventer des domaines : la poésie est liberté de dire (ou de non-dire) par opposition à la langue qui est limitation.

(4) La langue est garante des valeurs d'une classe, la poésie est tournée vers l'avenir. En réalité, la poésie précède la langue... la grammaire structurale s'enlise, la grammaire dialectique digère !

(5) Pédagogiquement (hic) parlant :

a) VERT n'est pas différent de FENÊTRE. Pourquoi adjectif et nom ? Ils appartiennent au modèle du nom (simplification)

Ex : la fenêtre/le vert
par la fenêtre/au vert
une porte-fenêtre/une pomme verte

b) Application poétique :

« un rouge pomme - un rouge banane... une pomme échelle, une pomme monde, etc... »

Adjectif et nom, même combat !

Exemple de correction grammaticale :

— Une voiture pommait l'avenue platane - En conclusion, je ferai entrer la poésie dans le classeur de français, ce sera un nouvel outil de recherche » (Claude Béraudo - 83)

Je pense que ce récit donnera l'optique et le niveau de nos recherches. Pour plus de clarté, je ne peux que vous recommander la lecture de *l'esprit des mots*, puis sa relecture...

La question d'intégrer les jeux poétiques au classeur de français est une proposition qui nous incite surtout à aller encore plus loin dans ce vaste soupçon à l'égard de l'enseignement de la grammaire. D'autre part, tout cela nous sert de justification si nous voulons une poésie au-delà de la langue, en deçà des normes. Il s'agit donc d'une attitude différente envers la langue.

Qu'est-ce que cette langue ? Et si le maniement, l'invention de multiples langages, étaient les meilleurs moyens de maîtriser les

mots ? Et si cette langue n'était qu'un langage noyé parmi mille autres qu'un Moïse enrichi avait propulsé tel un impresario ? Et s'il n'y avait que des langages individuels, et si à chaque pas réinvention de ce langage ?

Autant d'idées, pas si vieilles que ça, que nous allons devoir regarder honnêtement.

b) LES MOTS ET LA RESPIRATION :

Nous devons enfin revenir sur une idée trop rigide de l'harmonie. Il faut donner un sens plus vaste, plus corporel à cette réalité... L'harmonie peut exister dans un texte par la tension de ses multiples éléments, même si l'on ne peut distinguer aucune linéarité dans l'écriture. L'harmonie peut exister dans le silence ou la violence. Elle ne peut être réduite à une conformité syntaxique ! Elle est de l'ordre du souffle profond. C'est l'idée maîtresse qui, avec la remise en question de l'enseignement du français normatif, nous occupe. C'est en cela surtout que nous disons : la poésie, comme respiration, existe dans et autour du langage.

« Je le regarde (le texte), je m'éloigne. Les blancs me disent le silence. Je respire le texte. Il m'envahit corporellement. Je ne le pense pas (...) Je vois les mots chargés de mouvement (...) Une grande inspiration qui s'enfle, et cesse sans contrainte. Puis une libération lente, coulée. Une joie intérieure (...) Ce texte est réalité tangible, substance » Jacques Terraza (84).

L'idée est de montrer le centre de toutes choses. On peut dire que la poésie fonctionne comme le couple japonais KA-MI (inspiration-expiration). La réalité de KA-MI est très complexe car cette respiration est une dialectique d'échanges qui est à l'intérieur de tout mouvement. En travaillant la respiration, on travaille le mouvement (cf : *le geste créateur/éd* : du Rocher). Alors comment mieux vivre les mots ? Comment mieux les respirer ? Déjà, sentir qu'ils se respirent. C'est une relation physique que nous proposons d'établir en-deça de toute réflexion sur la langue. Et les poètes japonais, dans la longue histoire du HAÏKU, montrent que la poésie est un rapport respiratoire entre l'individu et le monde : pas d'intellectualisme, pas de morale, pas de mystique... Seulement le souffle. Il n'y a aucune recette possible pour avancer dans cette voie. Chacun (et à travers lui chaque enfant) doit effectuer ce vaste travail sur son corps, pour l'assouplir, le rendre perméable aux mots...

Le HAÏKU ne peut d'ailleurs absolument pas être « compris » si l'on ne l'aborde pas dans une respiration profonde... Cela place la poésie dans une dimension autre que le seul niveau de la langue. Et l'on offre d'autres possibilités, infinies, à la pratique poétique. Trop souvent, le mot « pratique » est synonyme d'activité intellectuelle. Cette réduction sémantique est idéologique. Elle procède d'un interdit du corps. Nous la dénonçons. Le corps doit être présent en poésie, il en est même le moteur... Nous proposons de méditer cette idée de la poésie comme pratique respiratoire : voir et agir, c'est respirer !



POUR CONCLURE :

C'est délibérément que nous n'avons prévu aucune place dans ce dossier pour « l'atelier poésie ». Et délibérément que nous l'évoquons en dernier lieu. Car il serait scolastique de proposer d'emblée une organisation et un contenu de l'atelier poésie sans avoir au préalable invité à réfléchir sur un certain nombre de problèmes importants. Et pour l'avenir du module poésie ? Précisément, son avenir est ce que nous expérimenterons dans nos classes pour tenter de pratiquer (praxis) la poésie dans l'optique que nous avons choisie pour l'ICEM :

- analyse critique de l'idéologie scolaire et de la langue académique.
- remise en question de nos pratiques grammaticales.
- introduction d'une « vision poétique » passant par la conscience physique.

Aujourd'hui, il faudrait que chacun tire ce qu'il peut de ce fouillis d'idées, et se mette au travail : mais ce qui crée le sine qua non de la poésie, c'est désormais l'engagement total de l'éducateur. Engagement politique, intellectuel, affectif et physique. Nous ne pouvons plus envisager la poésie d'un simple point de vue pédagogique ou esthétique...

Toutes les données, nous avons essayé de les mettre devant nous, sans classification logique a priori : nous devons les intégrer dans un processus d'expérimentation et d'autoformation. Mais halte au confort intellectuel. Qu'est-ce que l'atelier poésie ?

ANNEXE

L'annexe est une synthèse des travaux de Claude Béraudo (83) sur «L'esprit des mots»



LA GRAMMAIRE CETTE INUTILE

J'ai lu *L'esprit des mots* traité de linguistique française de Jacques Bonnet et Joël Barault (Edition de l'Ecole) qui développe en quatre cent pages une théorie de la grammaire assez cohérente. Je vais essayer de vous en donner un résumé.

I - Une étude scientifique de la langue :

1) QU'EST-CE QUE LA LANGUE ?

Il faut distinguer les faits de langue et les faits de parole, la grammaire et la rhétorique.

La langue est un univers de signes qui se définissent les uns par rapport aux autres d'une manière formelle par différences. Chaque signe est une unité à deux faces indissolubles :

- le signifiant qui est une disponibilité à formaliser du son
- le signifié qui est une disponibilité à formaliser du sens

Par cette disponibilité à dire, la langue est un peu comme cette pince universelle qui permet un éventail d'emplois très grand et dont l'imagination n'a pu encore cerner les limites : la langue est «pouvoir dire».

La parole est l'utilisation de la langue dans une situation concrète et définie ; le signifiant se réalise alors comme son et le signifié s'investit dans un sens particulier. On décroche la pince universelle de l'établi pour l'utiliser comme clef ou comme étau : la parole est «vouloir dire».

L'étude de la langue s'appelle grammaire, celle de la parole s'appelle rhétorique.

2) QU'EST-CE QU'UNE ÉTUDE SCIENTIFIQUE DE LA LANGUE ?

L'étude scientifique d'une langue a pour but de rendre conscient ce qui n'était jusqu'ici qu'implicite, de passer du savoir faire à la connaissance. Il faut donc considérer la grammaire comme une culture au même titre que la mathématique ou la biologie.

Étudier scientifiquement une langue c'est aussi distinguer les faits de langue des faits de parole, ce que la grammaire traditionnelle et même la grammaire «fonctionnaliste» n'ont pas toujours su faire.

II - Objet de la sémiologie :

Je vous renvoie au chapitre 1 de l'ouvrage (phonologie et phonétique) pour ce qui concerne l'étude du «signifiant». Attardons-nous plutôt sur le «signifié», non pas que l'étude de la phonologie manque d'intérêt, mais parce que c'est l'étude du signifié qui présente le plus d'originalité.

1) LE SÈME :

Contrairement à d'autres écoles, le sème n'est pas défini ici comme un «élément sémantique minimal». C'est confondre sémiologie et sémantique. Ici le sème est défini comme la plus petite valeur dénotée.

2) LA DÉNOTATION

Le dénotant d'un sème n'est ni le segment phonémique (phonologie) ni l'écriture de ce segment (orthographe) mais se trouve être la marque qui s'oppose à une autre marque ou à une absence de marque.

/plat/	=	«plate»	=	féminin
/pla/	=	«plat»	=	masculin
(phonologie)		(orthographe)		(valeur sémiologique)

3) MORPHÈMES ET LEXÈMES :

Les sèmes ne s'opposent pas tous d'une manière anarchique mais suivant des listes analogiques :

1	2	3	4
je	mange	ma	soupe
il	attend	le	train
nous	prenons	des	vacances

Le nombre de sèmes pouvant entrer dans les listes 1 et 3 est beaucoup plus réduit que le nombre de sèmes des listes 2 et 4.

Les sèmes des listes 1 et 3 sont des morphèmes.

Les sèmes des listes 2 et 4 sont des lexèmes.

4) LE MOT :

Le choix d'un morphème de la liste 1 implique le choix d'un lexème de la liste 2 mais non le choix d'un morphème de la liste 3 ou d'un lexème de la liste 4.

Les listes 1 et 2 sont dites corrélatives et forment un modèle formel (ou paradigme). Les listes 3 et 4 également.

Le mot est la réalisation concrète engendrée à partir d'un modèle sémiologique. On ne peut dire moins d'un mot comme on ne peut prononcer moins d'un phonème.

Dans l'énoncé suivant «Dès mon retour, j'irai au cinéma» il y a trois mots :

- dès mon retour
- j'irai
- au cinéma.

On voit pointer ici toute l'originalité de cette théorie. Le mot n'est plus ce segment entouré de blanc comme le prétendait la grammaire traditionnelle (nous appellerons ça un gramme) ni cette «chose» qui n'a jamais reçu aucun statut formel en grammaire structurale.

III - Les différents modèles de mots :

1) LE MODÈLE DU NOM :

La structure du nom peut se représenter ainsi :

liste des morphèmes de relation (préposition)	liste des morphèmes de détermination (déterminant)	lexèmes
sur	la	mer
Ø	la	mer
sur	Ø	mer
Ø	Ø	mer

Il n'y a pas lieu de distinguer nom propre, nom commun, adjectif : tous appartiennent au même modèle du nom.

C'est une distinction rhétorique non grammaticale.

Le pronom ou «nom réduit» n'est pas «ce mot qui représente un nom, un adjectif, une idée ou une proposition exprimé avant ou après lui».

S'il en était le cas, dans l'énoncé suivant, «le bougre» et «le pauvre homme» seraient des pronoms : «Marcel a encore fait des siennes. Le bougre est tombé de vélo. Le pauvre homme !»

En fait, un pronom est un nom dépourvu de lexèmes. Définition qui a le privilège de ne pas faire appel à la sémantique pour expliquer un fait de langue.

Morphème de relation		Déterminant
après	du	celui-ci
avec		mien certains

On ne peut, à travers cette définition, accepter la terminologie de pronom pour

— certains morphèmes de verbes

• les déterminants-sujets : je, tu, il(s), elle(s), nous, vous, on.

• les morphèmes compléments : le, la, les, lui, leur, me, te, nous, vous, se, en, y.

— certains noms, les «noms personnels», moi, toi, nous, vous, elle(s), eux, lui, elle.

2) LE MODÈLE DU VERBE :

La structure du verbe est la suivante :

morphèmes de relation	morphèmes de dépendance	morphèmes déterminants sujets	base (lexèmes + morphèmes)
pendant	que	nous	courons
Ø	Ø	nous	courons
Ø	Ø	Ø	courons
en	Ø	Ø	courant

Le verbe, en tant que type de mot, contraste avec le nom selon trois critères :

— l'opposition d'aspect, c'est l'opposition des formes simples et des formes composées.

formes simples	je travaille	je travaillais	«non accompli»
formes composées	j'ai travaillé	j'avais travaillé	«accompli»

— l'opposition «négation/non négation»

Il vient	«non négation»
il ne vient pas	«négation»

— présence toujours possible de morphèmes complémentaires (le, la, lui, leur, me, te, se, nous, vous, en, y)

Tous les verbes français admettent au moins un de ces morphèmes.



On peut classer les modes traditionnels suivant le tableau suivant :

	présence de déterminant	pas de déterminant
élément de relation	indicatif et subjonctif	infinitif
pas d'élément de relation	impératif	participe

Le «conditionnel» n'est pas un mode à part de celui de «l'indicatif».

3) LES INVARIABLES (ou adverbes)

En grammaire traditionnelle l'adverbe est défini d'après sa fonction sémantique : «l'adverbe modifie le sens d'un verbe, d'un adjectif ou d'un autre adverbe»

Il mange salement

comme un cochon

«salement» et «comme un cochon» sont sémantiquement équivalents, il n'en reste pas moins que «comme un cochon» n'est pas un adverbe.

L'adverbe se définit par complémentarité. L'adverbe est un mot qui n'est ni un nom, ni un verbe.

En fait l'adverbe n'admet aucun morphème de flexion comme l'admettent le verbe et le nom (à la nuit quand il pleut).

IV - La syntaxe :

1) GÉNÉRALITÉS :

Les grammairiens ont jusqu'ici fait appel pour leur analyse tantôt à des faits de parole (la préposition) tantôt à des faits de langue (relation sujet-verbe). En fait «la phrase», «la préposition», «l'énoncé» font partie du domaine du sens, des idées et appartiennent donc à la rhétorique non à la grammaire.

La syntaxe est l'étude des relations formelles entre les mots. On distingue divers types de relations formelles entre les mots, divers schèmes syntaxiques. Sur un schème syntaxique particulier, on peut former diverses relations particulières ou syntagmes.

Le vent souffle, qui dort dîne, qu'il vienne m'ennuie, sont des syntagmes réalisés à partir du schème syntaxique sujet + verbe.

Pour que l'on puisse parler de syntagme, il faut donc au moins deux mots : ce qui est en contradiction avec la théorie du syntagme en grammaire structurale.

Faute d'avoir défini un statut du mot, la grammaire traditionnelle connaît des difficultés de classification ce qui se traduit par une prolifération de fonctions.

Quant à la grammaire «fonctionnaliste», elle définit volontiers la nature par la fonction, la forme par l'usage particulier qu'on peut en faire dans le discours.

le cinéma
lire
qu'il vienne

m'ennuie

parce que «le cinéma», «lire» et «qu'il vienne» peuvent se substituer sur l'axe vertical, on les range dans le «syntagme nominal». Pourtant «lire» et «qu'il vienne» ne sont pas des «noms» mais des «verbes».

Cette «grammaire-bricolage» essaie de justifier sa théorie en inventant des «phrases de base» «phrases canoniques» et autres «phrases profondes».

lire m'ennuie s'explique par la lecture m'ennuie, qu'il vienne m'ennuie s'explique par sa venue m'ennuie.

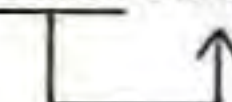
Ces transformations relèvent de la rhétorique et non de la grammaire encore une fois.

2) HIÉRARCHIE SYNTAXIQUE :

Le mot principal d'un syntagme est celui pour lequel la présence ou l'absence du morphème de relation ne dépend pas de l'autre mot du syntagme.

Dans le chien aboie le mot principal est le verbe il aboie car on peut dire par exemple lorsque le chien aboie et non avec le chien aboie.

Nous noterons la relation : le chien aboie



Le nom est dépendant du verbe et non l'inverse comme pourraient le faire croire de nombreuses grammaires.

V - Schèmes syntaxiques à nom principal : les syntagmes nominaux

1) NOM + DÉPENDANT DIRECT

(absence d'élément de relation)

— le dépendant direct est un nom

Il n'existe pas grammaticalement des mots chargés de désigner une « substance » (les noms) et d'autres une « qualité » (les adjectifs) : c'est là une distinction d'ordre sémantique non sémiologique.

on dit *du sang rouge* mais aussi *un rouge sang*

on dit également *un ouvrier* et *une classe ouvrière*

un animal et *le règne animal*

un gâteau maison, *une porte fenêtre*.

L'adjectif ne se distingue pas du nom, morphologiquement les flexions sont identiques.

— le dépendant direct est un verbe

Je frémis à la pensée qu'il viendra (subjonctif)

Je frémis à la pensée de venir (infinitif)

Un vent venant du sud (participe)

2) NOM + DÉPENDANT INDIRECT

(présence d'un élément de relation)

— le dépendant indirect est un nom.

la femme à barbe

la plume de mon oncle

la grève sur le tas

la meilleure depuis longtemps

— le dépendant indirect est un verbe

la pâte à modeler

un jour sans vous voir

la semaine avant que tu viennes

VI - Schèmes syntaxiques à verbe principal : Les syntagmes verbaux.

1) SUJET + VERBE :

Les différentes écoles de grammaire emploient divers procédés pour trouver le sujet des verbes en pédagogie.

grammaire traditionnelle : (qu'/qui est-ce qui ?)

il tombe de la neige → qu'est-ce qui tombe ? → de la neige

grammaire fonctionnaliste : (de quoi ou de qui parle-t-on ?)

le chat mange la souris → on parle « du chat » et « de la souris » et du fait que le premier mange la seconde.

En fait le sujet syntaxique se caractérise par le fait qu'il se substitue au déterminant sujet du verbe.

La relation syntaxique se réalise par l'effacement de ce déterminant sujet (il, elle, on, nous, vous, ils, elles).

Seuls « je » et « tu » ne peuvent être remplacés par des mots.

— le sujet est un nom :

le chien aboie

— le sujet est un verbe :

qu'il vienne m'étonnerait (subjonctif)

souffler n'est pas jouer (infinitif)

2) VERBE + DÉPENDANT DIRECT

— le dépendant direct est un nom

• verbes transitifs en « le, la, les ».

il fume sa cigarette → *il la fume*

il coupe ses cheveux → *il les coupe*

je mange le chocolat → *je le mange*

• verbes transitifs seulement en « le ».

Il s'agit des verbes dits « d'état » en grammaire traditionnelle : « être, paraître, sembler, devenir, demeurer, rester ».

il est le plus fort → *il l'est*

elles sont les plus fortes → *elles le sont*

• verbes non transitifs

Le dépendant direct est ici un « nom-adjectif »

arriver fatigué

mourir heureux

— le dépendant direct est un verbe :

je crois qu'il m'aime (subjonctif)

je veux venir (infinitif)

3) VERBE + DÉPENDANT INDIRECT

Les dépendants indirects des verbes sont les dépendants qui correspondent aux morphèmes complémentaires du verbe du type :

— « lui, leur, me, te, se, nous, vous »

je parle à mon frère → *je lui parle*

— « y » *je vais à Nice* *j'y vais*

— « en » *je viens de Nice* *j'en viens*

VII - Les mots hors syntaxe :

1) LES ADVERBES :

N'ayant pas de morphème de flexion, l'adverbe est dépourvu de marques formelles de liaisons syntaxiques, avec les autres mots du texte.

Il est syntaxiquement autonome.

2) LES NOMS :

Dans *il voyage la nuit*, « la nuit » est hors syntaxe par l'absence de relation.

On peut d'ailleurs constater sa grande mobilité *la nuit, il voyage*.

autres exemples : *pendant l'été, il se repose*

il part avec sa famille

3) LES VERBES

nous restons à la maison quand il pleut

il va au café, pour boire

en sortant, je l'ai rencontré.

4) LES SYNTAGMES ABSOLUS

le repas terminé, ils allèrent se coucher.

elle est entrée dans l'église, une cigarette à la main.

VIII - Post scriptum :

Cette grammaire apparaît comme une simplification.

Et chacun sait que « simplifier » c'est « mieux expliquer ».

Elle fait appel à un minimum de vocables. Pour décrire la syntaxe, par exemple, elle utilise simplement : sujet, dépendant, direct et indirect d'où l'intérêt pédagogique évident.

Elle laisse sur le côté « attribut », « épithète », « apposition », « se rapporte à », « compléments circonstanciels » qui sont d'ailleurs le plus souvent des distinctions d'ordre sémantique notamment en ce qui concerne les compléments circonstanciels (but, temps, lieu, moyen...).

Je dirai enfin, que cette grammaire synchronique est la mieux adaptée aux changements de structure que nous devons constater chaque jour, dans une perspective dynamique de la langue.



LA POÉSIE COMME ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE :

« L'homme est à la recherche d'un nouveau langage auquel le grammairien d'aucune langue n'aura rien à dire.
Et ces vieilles langues sont tellement près de mourir
Que c'est vraiment par habitude et manque d'audace
Qu'on les fait servir à la poésie » (Apollinaire)

I - PRÉAMBULE :

Je n'ai nullement la prétention de vouloir démontrer que l'on peut cerner la totalité des faits de langue par l'étude de la structure des poèmes, ni même laisser penser que toutes les structures poétiques sont analysables. Loin de moi l'idée également de vouloir ne retenir de la poésie que son squelette formel : la poésie a d'autres buts bien plus louables.

Je veux simplement dire que les grammairiens et autres linguistes ont trop longtemps ignoré la poésie en la rejetant systématiquement de leurs corpus d'observation.

En fait, la poésie de tout temps (et peut-être bien plus aujourd'hui) a dérangé non seulement par son contenu mais aussi par son contenant. Un simple petit poème de Guillevic déroutait bien plus le linguiste que l'œuvre entière de Marcel Proust.

Pourtant, s'il veut gagner sa médaille de rigueur, le scientifique n'a pas le droit de repousser indéfiniment sa recherche sur le cancer de la langue. pourquoi ne pas faire appel alors aux artistes ? Car enfin, les poètes, eux aussi, sont linguistes !

Pour nous éducateurs, il nous faut enseigner la langue. Mais quelle grammaire choisir ? Peut-on impunément clamer que la proposition s'analyse en syntagme nominal et en syntagme verbal et demander parallèlement aux enfants d'être sensibles à la poésie contemporaine qui bafoue cette règle ? Peut-on proposer un exercice structural à neuf heures et demander aux mêmes enfants à dix heures de « s'essayer » à la poésie ? Peut-on corriger la syntaxe d'un texte libre sans détruire un peu de l'originalité de l'écriture spontanée ? En un mot, avons-nous le droit de jouer obstinément avec cette dualité pédagogique, le cul entre deux chaises, en pensant que l'enfant, au bout du tunnel, y trouvera finalement son compte ?

II - MORPHÈME ET LEXÈME :

Certains linguistes définissent les **lexèmes** (arbre, bleu, crois,...) comme des « mots pleins » par opposition aux **morphèmes** (je,

le, une,...) qui seraient des « mots vides » des « mots outils ».
Écoutons maintenant Aragon :

« ... je crois le ciel bleu, les arbres verts, le drapeau tricolore, le drapeau rouge, la terre ronde comme une boule, la jeunesse jeune, la vieillesse vieille. je crois, Je... »

Je : vide de sens ?

En fait, il est plus sérieux de définir le **morphème** comme un sème appartenant à une liste limitée et le **lexème** comme un sème appartenant à une liste ouverte, sans préoccupation de sens.

Toujours soucieux de classification absurde, de nombreux linguistes à la suite des travaux de Hjelmslev ont rapproché par analogie, phonème et lexème. De même que les phonèmes /f/ et /v/ ont en commun le « trait pertinent » « occlusion labiale » mais que /f/ s'oppose à /v/ par le « trait pertinent » « non voisée - voisée », de la même façon, « chaise » et « tabouret » auraient en commun le « sème » « pour s'asseoir » mais s'opposeraient par d'autres « sèmes » différentiels tels « avec dossier - sans dossier ». On croit procéder à une analyse sémiologique alors qu'on procède à une analyse de « réalité ». En fait, chaque lexème peut aussi désigner d'autres « choses » que les simples réalités énumérées dans la grille sémique.

« Et les sièges leur ont des bontés : culottée
De brin, la paille cède aux angles de leurs reins,
L'âme des vieux soleils s'allume, emmaillottée
Dans ces tresses d'épis où fermentaient les grains » (Rimbaud)

Le lexème n'a pas de contenu hermétique de sens. Le signifié d'un lexème est une **disponibilité** de désignation, de réalité ; une disponibilité différentielle qui s'oppose au champ de disponibilité des autres lexèmes. C'est dans la parole que le lexème prend « sens » c'est-à-dire qu'à travers lui on vise alors telle réalité. Il est absurde de vouloir étaler l'atomisation de l'analyse structurale au-delà du lexème en croyant trouver des éléments de signification plus simples. Mieux vaut prétendre que tout comme le **trait pertinent** marque la limite de l'étude structurale du **phonème**, le **sème** marque la limite de l'étude structurale du **mot**.

III - LE MOT :

1) **Le nom** : « le nom ou substantif est le mot qui sert à désigner, à nommer les êtres animés et les choses ; parmi ces derniers, on range en grammaire non seulement les objets, mais encore les notions, les sentiments, les qualités, les idées, les abstractions, les phénomènes » (Grévisse). Outre le fait que l'on utilise ici des critères mentalistes pour définir une nature formelle - ce qui n'est pas du ressort de la grammaire mais de celui de la rhétorique - on voit mal pourquoi le verbe ne correspondrait pas à la même définition :

« Taille le silex
Fonds le bronze
Martèle le fer
Endigue le fleuve
Abats les arbres » (Desnos)

En fait, le nom se distingue du verbe à travers les morphèmes qui sont susceptibles de précéder chacun d'eux. C'est cette théorie qui permet de définir le modèle du nom.

morphème de relation	morphème de détermination	lexème
avec	le	fer
ø	le	fer
ø	ø	fer

On voit que « l'adjectif » communément distingué du nom par les grammaires même modernes n'est pas un fait recevable. L'adjectif entre dans le modèle du nom.

On dit couramment : « avec le vert, par un sauvage, les frivoles, ... » tout comme « un arbre vert, un cheval sauvage, les pensées frivoles, ... ». pourquoi ne pas envisager la réciproque, en plaçant les noms en position syntaxique d'adjectif ?

« une sauterelle un peu blé vole vers la France » (Queneau)

2) **Le verbe** : « le verbe est un mot qui exprime, soit l'action faite par le sujet, soit l'existence ou l'état du sujet, soit l'union de l'objet au sujet » (Grévisse)

Les notions d'action, d'état, d'existence ne sont pas spécifiques du verbe. D'autres mots peuvent également recouvrir les mêmes notions.

«crépuscule marin
au milieu
de ma vie
les vagues comme des raisins
la solitude du ciel...
... toute la mer
tout le ciel
mouvement
et espace,
les bataillons blancs
de l'écume.»

(Néruda)

état, existence

actions

«Prendre l'intransitif pour le transitif et réciproquement, conjuguer avec être ce dont avoir est l'auxiliaire, mettre les coudes sur la table, faite à tout bout de champ se réfléchir les verbes, puis casser le miroir, ne pas essuyer ses pieds, voilà mon caractère»

Cette manière qu'a Aragon de «piétiner la syntaxe», d'insulter l'académie permet d'entrevoir des jours nouveaux.

Le fait pour un verbe d'être transitif, intransitif ou réfléchi ne serait pas inscrit de manière indélébile dans sa nature. Nous pourrions envisager que tout verbe est potentiellement pourvu de l'ensemble de ces qualités.

De même pour l'emploi de l'auxiliaire avoir ou être.
on dit : j'ai descendu les marches quatre à quatre
je suis descendu dans la rue.

et pourquoi pas : j'ai descendu dans mon jardin

3) Les adverbes : les grammairiens relèguent au rang des adverbes un bon nombre de mots qui ne méritent pas cette nature.

«le vierge, le vivace et le bel aujourd'hui» (Mallarmé) (remarque au passage les noms «vierge» et «vivace») «aujourd'hui» est un nom tout comme «hier, demain (lendemain), ici, là, beaucoup, peu, ...».

Un «vrai» adjectif est ce mot qui n'admet pas de morphème de flexion c'est-à-dire aucun déterminant, ni préposition antéposés. Cependant personne n'empêche (si, l'académie !) quiconque (si, les non-poètes !) d'étendre à tous les adverbes la possibilité de devenir des noms (le déjà, le désormais, un encore, ...)

IV - LA SYNTAXE :

1) Phrase, proposition : «la phrase est un assemblage logiquement et grammaticalement organisé en vue d'exprimer un sens complet» (Grévisse)

Si la phrase seule peut exprimer «un sens complet», on voit mal pourquoi certains s'ingénient à écrire tout un livre ou bien que d'autres se passent des services de la phrase pour exprimer leur idée. Beaucoup de poètes ont banni la ponctuation et la majuscule.

«un mort c'est pointu
on se protège
l'entrecuisse
lorsqu'on l'approche
il touche
rarement cette région» (Giovannoni)

La phrase comme la proposition ne sont pas des unités hiérarchiquement supérieures aux mots ou aux syntagmes. ce sont des faits de rhétorique non de grammaire.

L'unité supérieure au mot est le syntagme qui s'inscrit dans divers schèmes ou modèles.

2) Les syntagmes :

«l'image naît du rapprochement insolite de deux réalités éloignées» (Reverdy)

Cette technique poétique contraire au bon usage ne peut rester toutefois sans explication syntaxique.

a) nom + nom :

Dans l'énoncé suivant :

«ma femme aux fesses de dos de cygne» (Breton)

analyse de mots : présence de quatre noms

- ma femme - aux fesses - de dos - de cygne -

analyse de syntagmes : présence de trois syntagmes nominaux.

ma femme aux fesses de dos de cygne

aux fesses est dépendant indirect de ma femme

de dos est dépendant indirect de aux fesses

de cygne est dépendant indirect de de dos

Plus audacieux le titre d'un recueil de Lamarche-Vadel *Du chien les bonbonnes*. Ici, malgré une place peu commune, «du chien» est dépendant indirect de «les bonbonnes».

b) sujet-verbe

La relation sujet-verbe a pris des libertés depuis déjà longtemps.

«Le long d'un clair ruisseau, buvait une colombe»

c) verbe + nom

Les relations verbe + dépendant direct (ou indirect) connaissent aussi des distorsions.

«De ces poitrines vent debout
De Saint-Tropez à qui sait où
l'été s'en fout» (Ferré)

De ces poitrines vent debout

De Saint-Tropez à qui sait où → l'été s'en fout

(Remarque au passage le nom «vent» en position «d'adjectif» dépendant direct de «de ces poitrines»

d) syntagmes absolus

Il faut également constater les syntagmes qui sont autonomes.

«Toute la ville est entrée dans ma chambre
les arbres disparaissaient
et le soir s'attache à mes doigts» (Soupault)

Cette technique est largement utilisée en poésie.

Toute la ville est entrée dans ma chambre

les arbres disparaissaient et

et le soir s'attache à mes doigts sont syntaxiquement indépendants.

Heureusement pour la poésie, il reste des poèmes pour lesquels l'analyse syntaxique est beaucoup plus délicate.

«immensément versera à crête coquelicot
sur l'aube solitaire son cocorico le coq» (Raudobe)

Eléments de Bibliographie (minimum)

I Ouvrages pédagogiques :

- *L'écriture et les textes* (F. Vernier) éd : Sociales
- *Pouvoir de la poésie* (GFEN) éd : Casterman
- *Invitation au poème* (ICEM) éd : Casterman
- *Grammaire de l'imaginaire* (Rodari) éd : E.F.R
- *L'enfant, la poésie* (Malineau) éd : Poésie 1

Revues Pratiques — n° 20/juin 1978

— n° 21/sept. 1978

Action poétique — n° 82/83/décembre 1980

Art enfantin — n° 11/12/juin 1962

Cahiers pédagogiques — n° 89/99/101

II Ouvrages Théoriques :

- «Poésie sans réponse» (H. Meschonnic) éd : Gallimard (le chemin)
- «L'esprit des mots» (Bonnet, Barault) éd : Ecole
- «Vivre en poésie» (Guillevic) éd : Stock
- «Fusées» (G. Apollinaire)
- «Donner à voir» (P. Eluard)
- «Aikido et geste créateur» (Brunon) éd : du Rocher

III Références poésie actuelle :

- Revues comme : *Encres vives, Digraphe, Création, Europe, Poésie présente etc...* (il y en a environ 200)
- Auteurs comme : Bernard Noël, Bernard Vargoffig, Lionel Ray, Charles Dobzinsky, Jean Ristat, Mathieu Bénézet, Emmanuel Hockard, Guillevic, Jacques Roubaud, etc, etc...

DES LIVRES PARUS :

- **A corps retrouvé**
Secteur Education corporelle de l'I.C.E.M.
Casterman E3 Témoignages.
- **Les dessins de Patrick**
P. Le Bohec et M. Le Guillou, Casterman E3
Témoignages.
- **Invitation au poème**
Dans la vie de la classe, la poésie
Collectif I.C.E.M. - Casterman

DES REVUES EN COURS D'ÉDITION :

Créations n° 8

- Un petit écho du Japon
- Des chats en maternelle
- Madeleine Rigaloff
- Frère Antoine, ermite sculpteur
- Des ados et leurs portraits

La Brèche 82

- Textes d'orientation : les équipes pédagogiques, les P.A.E., la formation initiale et continue dans le second degré ICEM
 - Vivre à Fougères
 - Un festival de théâtre d'Ados
 - « Les bahuts à l'assaut des ondes »



DES OUTILS

qui viennent
d'être édités
à la C.E.L. :

*En édition «légère»
(expérimentale) :*

- Fichier de lecture 0 (pour les non-lisants).
- Fichier de lecture niveau A (nouvelle composition : 90 fiches).
- Livrets de français série 6 à 10.

En édition définitive :

- Fichier F.T.C. : Création manuelle et technique (96 fiches).

DE LA

DOCUMENTATION



223
Journal
d'une paysanne
pendant
la guerre de 14



927
Le braconnage



453
A l'école
de la III^e république



145
Le nazisme II

DES ADRESSES UTILES :

Pour échanger son journal avec d'autres classes :
s'adresser à Louis LEBRETON, La Cluze, 24360 Le Bugue.

Adresses pour la correspondance scolaire :

- Moins de six ans et classes élémentaires : Simone DELÉAM, Evergnicourt, 02110 Guignicourt.
- Enfance inadaptée : Patrick CHRÉTIEN; I.M.P. Clairjoie, 69870 Lamure-sur-Azergue.
- Second degré : André POIROT, collège 88260 Darney.
- L.E.P. : Marie-Claude SAN-JUAN, 11 (bis) rue du Baigneur 75018 Paris.
- Correspondance naturelle : Brigitte GALLIER, Bouquetot, 27310 Bourg-Achard.
- Echanges de journaux scolaires : Louis LEBRETON, La Cluze, 24260 Le Bugue.
- Correspondance internationale : Annie BOURDON, école Paul-Langevin, rue Paul-Langevin, 93260 Les Lilas.
- Echanges avec techniques audiovisuelles : Robert DUPUY, 74a boulevard Général-de-Gaulle, 17460 Vaux-sur-Mer.

LISTE DES DOSSIERS PÉDAGOGIQUES (D.P.) DÉJÀ PARUS

Les titres en italique concernent le second degré

- 1 Le limographe à l'école moderne
- 4 L'écriture
- 8 L'imprimerie et le journal scolaire
- 22 Raisonnement mathématique en maternelle
- 25 Organisation de la classe au C.P. et au C.E.
- 26 *La pédagogie Freinet au second degré*
- 27 *L'enseignement des langues au second degré*
- 38 Méthode naturelle en histoire-géographie
- 44 *Une méthode naturelle d'apprentissage de l'anglais en sixième*
- 45 *Les conférences d'élèves*
- 49 Discussion sur la formation scientifique
- 50 *Un essai de correspondance scientifique au premier cycle*
- 51 Comment démarrer en pédagogie Freinet
- 53 *Transformation et matrices (math second degré)*
- 54 L'observation libre au C.E.
- 55 *Les prolongements du texte libre*
- 59 *Une adolescente naît la poésie*
- 73 Expérimentation en sciences à partir des questions d'enfants
- 76 *Incitation à l'expression au second degré*
- 77 *Fichier «sciences du discours» (second degré)*
- 78 *Histoire et géographie au second degré*
- 79 Recherches sur l'expression orale
- 81 *Incitation à la lecture au second degré*
- 82 *Exposés et débats au second degré*
- 87 *Fiches de lecture au second degré*
- 88 *Arts plastiques et graphiques au second degré*
- 96 La correspondance naturelle
- 97 La lecture
- 100 Comment nous utilisons la B.T.
- 101 L'évolution du journal scolaire
- 105 La bande dessinée (I)
- 106 La bande dessinée (II)
- 109 La lecture
- 110 La poésie à l'école
- 111 L'orthographe populaire
- 116 La sérigraphie à l'école
- 117 *Langues, essais d'application de la pédagogie Freinet*
- 119 La documentation audiovisuelle
- 120 Les équipes pédagogiques (I)
- 121 Les équipes pédagogiques (II)
- 122 *Des jeux pour animer un groupe*
- 123 *Le dessin au second degré (I)*
- 131 *Le dessin au second degré (II)*
- 134 Premiers regards sur la pédagogie Freinet

- 135 Réalités de l'enseignement spécialisé
- 138 Le journal scolaire en 1980
- 141 La formation à l'I.C.E.M.
- 153 Organisation coopérative de la classe

Numéros doubles

- 12-13 *Les sciences au second degré*
- 15-16 *Mathématiques au second degré*
- 28-29 Initiation au raisonnement logique
- 32-33 *L'enseignement mathématique*
- 34-35 La coopérative scolaire
- 62-63 Mathématique naturelle au C.P.
- 69-70 L'organisation de la classe maternelle
- 71-72 L'expression du mouvement en dessin
- 83-84 L'écologie et l'enfant
- 85-86 Le français à l'école élémentaire
- 89-90 *La poésie*
- 98-99 *Le journal scolaire au second degré*
- 107-108 *Organisation de la classe au second degré*
- 112-113 *Pour l'enseignement du français au second degré*
- 114-115 *Rénovation pédagogique au C.E.S.*
- 124-125 *La part du maître au second degré*
- 126-127 *Histoire et géographie au second degré*
- 132-133 *Biologie, sciences physiques*
- 136-137 *Plaidoyer pour l'expression libre*
- 139-140 La part aidante du maître
- 142-143 *Réponse au plaidoyer pour l'expression libre*
- 147-148 *Le journal scolaire au second degré*
- 149-150 Histoire partout, géographie tout le temps
- 151-152 Les ateliers d'expression artistique
- 157-158 *Voyage-échange au second degré*
- 159-160 Expression sonore et musique
- 161-162 Des classes transplantées
- 163-164 Des pratiques en maternelle
- 165-166 *Comment démarrer en création manuelle et technique*
- 167-168 Index alphabétique de la bibliothèque de travail

Numéros triples

- 41-42-43 Raisonnement-logique en maternelle
- 56-57-58 Mathématique libre au C.E.2
- 91-92-93 Musique libre
- 102-103-104 *Live English (L'anglais en direct)*
- 128-129-130 Perspectives de l'éducation populaire
- 144-145-146 *Comment démarrer au second degré*
- 154-155-156 L'enfant et la documentation

Adresse de la rédaction : L'Éducateur, I.C.E.M., B.P. 109, 06322 Cannes La Bocca Cedex.

Abonnement : P.E.M.F., B.P. 109, 06322 Cannes La Bocca Cedex. C.C.P. 1145-30 D Marseille.

Prix de l'abonnement (15 numéros + 5 dossiers) : 136 F.