

PROJET POÉSIE (deuxième partie)

**Yvanne
CHENOUF
& Séverine
LACOURTHIADE**

Dans un article précédent (A.L. n°115, pp. 47-52) Séverine Lacourthiade et Yvanne Chenouf avaient présenté l'organisation d'une classe poésie, ancrée dans l'école élémentaire de Saint-Sulpice-sur-Lèze (Haute-Garonne) et inscrite dans le cadre d'un projet académique (Toulouse). Après avoir exposé les représentations des élèves (mais aussi des parents, des habitants du village, des élus...) elles avaient déployé le dispositif pédagogique destiné à impliquer les élèves dans une production sociale qui les engage au plus près de la langue, ses fonctions et ses fonctionnements. Dans cette seconde partie, elles se proposent de revenir sur le rapport entre l'usage de la poésie dans la « cité » et son apprentissage dans l'école.

Enseignants et membres de l'AFL ayant encadré la classe poésie :
Martine Abadia, Lucie Boué, Claudie Bouvier, Pierre Gimat, Audrey Raspaud et Muriel Vayre.

LA POÉSIE, SES MURS ET SES ESPACES

Nous souhaitons, durant cette classe-poésie, établir un équilibre entre savoirs scolaires et pratiques sociales, formation et production.

Les usages du dehors

Normalement, ça se lit à l'école... Notre présupposé était le suivant : pour qu'une pratique scolaire se développe, elle doit pouvoir s'appuyer sur des fondations édifiées par la pratique sociale, dans la réalité de véritables usages ou dans le champ de leurs représentations. Quelle fonction le corps social donne-t-il à la poésie (ou se figure-t-il qu'elle a) et quel intérêt trouve-t-il à en transmettre la pratique ? Au cours de leurs investigations, dans les rues et auprès des services du village (*Avez-vous appris de la poésie à l'école ? De quels titres vous souvenez-vous ? En lisez-vous toujours ?*), les élèves ont pu constater une gêne chez les passants, soudainement détournés dans leur activité pour écouter de la poésie (la bizarrerie de l'exercice peut être un élément suffisant d'explication). Pendant qu'un des leurs lisait ou disait un poème, les autres enfants observaient et notaient l'attitude de la personne qui écoutait, de ceux qui l'entouraient. Si la plupart des gens exprimaient leur satisfaction, leur accord pour que cette initiative se reproduise, beaucoup dissimulaient mal une certaine gêne : *« Ils n'osaient rien dire. Ils faisaient mine de recommencer leur travail. Ils fermaient la discussion. »* (Journal n°1) À la gendarmerie, le fonctionnaire de service *« semblait gêné, il haussait les épaules, il opinait de la tête, il souriait tout le temps, il jouait avec sa télécommande... »*, sans qu'on puisse savoir *« s'il aimerait qu'on reste ou qu'on parte. »* (Journal n°3)

La poésie, c'est pour les enfants. Si presque tous les habitants ont des choses à dire sur la poésie, et souvent avec plaisir, leur bagage est bien pauvre : *« il ne reste plus qu'un corbeau et un*

renard (et peut-être un fromage) mais plus personne ne lit de poésie.» (Journal n°1) Le gendarme, lui, ne se rappelle pas qu'on lui ait jamais lu de poèmes, mais il sait qu'il se devait d'«*en apprendre*». Il sait aussi que le commandant «*lit de la poésie à son fils*». Regrets et déplorations accompagnent l'évocation de «*jours heureux*» où la gratuité du temps permettait qu'on se récite quelques vers... Un ouvrier a même arrêté son marteau-piqueur pour se confier aux enfants, sur le chemin du retour : il s'était souvenu avoir aimé ça, la poésie, autrefois, et il pensait qu'il allait se remettre à en lire. Aujourd'hui, au village, la poésie se lit à la crèche, à l'école et, parfois, sur des vitrines de commerçants à l'occasion de certains événements, entre parenthèses. Mais c'est tout. Madame la Maire déplore cette désaffection, malgré tous les efforts consentis par sa commune : «*Belle idée de redonner sa place à la poésie qui est le parent pauvre de notre littérature : la preuve, les rayons «poésie» ne sont jamais visités dans notre médiathèque municipale.*», a-t-elle écrit en éditorial. (Journal n°2)

Comment (pourquoi) les enfants s'emparaient-ils de ces comportements de penser et d'agir absents des pratiques ordinaires de la population ? Quels peuvent être les effets d'une mobilisation scolaire «*bastion de lecture savante dans un désert d'usage rudimentaire*»¹, pour le développement d'un rapport à l'écrit dont l'absence est évidente.

Les interventions sur le dehors

L'institution scolaire peut-elle s'acharner à transmettre ce qui n'a pas d'usage sociallement ? «*L'école sait procéder aux investissements nécessaires à l'exercice de comportements intellectuels*

complexes à condition que ces comportements soient sollicités et nécessaires hors de l'école, c'est-à-dire pour des raisons qui n'ont pas à voir avec le fait de les apprendre.»² Souvent plus experts que leur entourage dans le maniement de certains langages (la poésie mais aussi les mathématiques, la technologie, la peinture, les langues étrangères...), les écoliers (puis les collégiens, les lycéens mais aussi les apprentis...) ont-ils d'autres solutions que de s'interroger sur les raisons de cette situation paradoxale qui consiste à apprendre ce qui n'a pas cours dans leur environnement et ne semble pas devoir trouver une place dans les perspectives professionnelles³ ? Comment se sentir légataire légitime de ce que l'humanité a inventé pour comprendre son rapport au monde si personne autour de soi ne profite de ces biens symboliques (représentations, valeurs, informations, savoirs) et ne les fait évoluer ? Comment se sentir destinataire de ce qui semble réservé à madame la Maire (qui emploie des mots si rares «*qu'on dirait un poète*») ou au commandant de gendarmerie qui, (alors qu'il confisque l'écrit en situation de garde à vue –risques de coupures, d'étouffement des contrevenants–) n'imagine pas éduquer son fils en dehors d'un rapport aux grands poètes ? Pourquoi l'ouvrier du chantier, le gendarme de service, Martha, l'employée de

1. Jean FOUCAMBERT, *Des collégiens formateurs dans la cité*, texte consultable sur le site de l'AFL (www.lecture.org). 2. *idem*. 3. «*Cette division a longtemps été opérée grâce à la séparation précoce entre des filières scolaires revendiquant des démarches pédagogiques opposées puis, depuis les années 60, par leur réunion dans un tronc commun au nom d'une démocratisation où la gauche et la droite ont associé leur volonté de ne rien changer au paradigme d'une école pour le peuple : aborder –hors de tout usage fonctionnel– l'initiation à quelques langages à travers des entrées disciplinaires distinctes progressant du simple au complexe. Ainsi peut-on être assuré que continueront d'y avoir quelque accès ceux qui en côtoient déjà l'effet global dans leur environnement social (i.e. familial) et que les autres n'en garderont que quelques bribes alphabétiques, comme on peut le constater dans ce qu'il reste de culture mathématique, musicale, littéraire ou autre chez ceux qui ne les ont rencontrés qu'au cours d'une scolarité même prolongée bien au-delà du terme obligatoire.*» Jean FOUCAMBERT, «*Travailler la pensée sauvage*», *Les Actes de Lecture n°111* p.65.

ménage des bâtiments publics, rencontrée au marché, n'ont-ils plus de rapport avec ces lectures dont ils disent qu'elles leur mettaient, à l'école où elles étaient obligatoires, « du baume au cœur » et leur « ouvraient l'appétit » ? À quoi d'autres doivent-ils occuper leur vie pour ne voir dans la lecture qu'une pause, un instant volé, un supplément d'âme ?

Les savoirs au dedans

Dans cette classe poésie, le but principal était d'améliorer le savoir lire et le savoir écrire des élèves, d'une part en stimulant l'environnement social, d'autre part en intensifiant et en repensant les apports scolaires. Nous allons retracer ici deux des moyens employés à l'intérieur de l'école : *la lecture experte* (poèmes et albums) et *la production écrite* (le travail de la langue comme matière, texture).

La lecture experte. Ce type de lecture consiste à aller regarder du côté de ce qui, dans un texte, produit des effets : les mots, leur choix, sémantique et phonologique, leur association, leur agencement syntaxique à l'intérieur d'un genre particulier (ici, la poésie). Observer le fonctionnement du langage à travers les moyens choisis, consciemment ou non, par un auteur et, ce faisant, réinterroger les interprétations subjectives des élèves en les confrontant. Les textes étudiés ont été aussi bien des textes d'auteurs publiés que des productions d'élèves. Ce qui frappe, d'abord, dans les analyses des enfants, c'est leur facilité à **ramener leur expérience de lecture à leur expérience de vie** : « Raymond Queneau coupe les *sy-sy* les *sy-sy* les syllabes et se répète. Les mots *bégaient* ⁴ (...) ça provoque une impression de peur, une certaine timidité. Et nous, ce matin, on était

un peu intimidés... » (Journal n°1) « Ce poème est un peu triste parce qu'il n'y a plus de poésie, il n'y a plus que du silence (...) On a choisi ce poème aujourd'hui parce qu'on a reçu un carnet, les pages étaient blanches. On a rendu une poésie visible sur la première page. » (Journal n°1) Si, majoritairement, ils s'accrochent aux mots « rares et beaux », aux associations énigmatiques et plaisantes (*moutonnements infinis*), c'est quand elle fait **appel à leurs sens** que la langue, a, généralement pour eux, des accents « poétiques » : la vue (...*quand on baisse les paupières, elle reste dehors. Quand on les rouvre, la lumière nous inonde à nouveau. Presque rose, presque verte.*), l'odorat et le toucher (*Tout grandit et se mélange ; ça sent le ciel. Il avance encore lorsqu'une flèche froide se plante brusquement dans son cou*) et le goût (*Il apprend l'eau mais il est sûr de préférer le lait, le lait tiède de sa mère qu'il se met brusquement à chercher.*) (Journal n°2) On voit dans ces exemples (pris dans un album qui évoque la croissance d'un renardeau découvrant seul le monde⁵) le double attachement aux images submergeantes (*inonde, tout grandit, se mélange...*), aux glissements sémantiques (*ça sent le ciel*) et à la douleur (*la flèche dans le cou*), autant d'incertitudes grisantes contrôlées par la douceur maternelle (*le lait tiède*). Si le travail engagé sur les textes avait réussi à déplacer les élèves du sens du poème à ses procédés (jolis mots, rythmes harmonieux, syntaxe elliptique, force des répétitions → voir le journal n°3...), nous étions encore dans les effets enjôleurs d'une langue, ses bercements, alors que nous souhaitions,

4. À propos de "Encore l'art po", Raymond Queneau, un poète, folio Junior, Gallimard, 2001. 5. Extraits tirés de *Première année sur la Terre*, Alain SERRES & ZAU, Rue du monde, 2003.

par «le poétique», «travailler collectivement du côté du produit et rechercher ce qu'un poème répare, instaure et découvre dans le rapport de chacun à sa langue, à ce qu'elle permet de faire exister.»⁶ C'est par l'écriture, la production de textes, que nous allions le mieux approcher notre but.

Les ateliers d'écriture. «Tous les mots sont également poétiques. Ils peuvent sonner et produire de la poésie, de même qu'on peut faire de la musique avec des tuyaux, des morceaux de bois et pas seulement avec des violons !» (B. Friot, journal n°2)

Dans un premier atelier, les élèves ont été invités à regarder les mots comme des objets, versant matériel (graphie) et idéal (pouvoir évocateur), en tirant, en tissant tous les fils de leurs investigations. Dans *Pochades en proses*⁷, Francis Ponge évoque ces interminables exercices de désarticulation des automatismes rhétoriques comme des gammes nécessaires à l'exploration du lien entre matière et signification, forme et sens. C'est donc le mot «forme» que nous avons d'abord soumis aux groupes (Journal n°1) : quelle définition ? «*La géométrie vient à la rescousse : triangle, carré, cercle, rectangle, ovale...*» L'évidence était si belle que nous l'avons sondée en posant quelques affixes (*information, formation, format, formulaire, informatique...*), en bougeant les lettres (*dorme, ferme, forte, force...*), en trafiquant leurs sonorités (*énorme, roquefort, porc, chlore, pomme, affirmatif, fourmi, infirmier...*) et en tirant le fil des possibilités ouvertes. Notre univers comptait-il des choses «sans forme», des réalités aux contours insaisissables (*le vent, les tempêtes, l'air, la fumée, la parole, le feu, la lumière, l'eau, la couleur, la chaleur, la terre sous nos pieds...*) ? Le sens que nous cherchions nous échappait-il, fugitif et aguicheur, et n'était-il qu'une errance

«qui passe par la tête», qu'un signe clandestin qui «chuchote à l'intérieur de nous» ?

Le deuxième atelier a consisté à faire évoluer un poème de l'intérieur, sans rien ajouter ni en amont, ni en aval. Chaque élève disposait d'un carnet où revenir, régulièrement, sur sa production. Au début, l'autonomie était totale, puis, pour lever certains blocages ou pour amener certaines stratégies au niveau conscient, plusieurs exercices ont été proposés : changer tous les verbes en noms, faire proliférer des mots (par associations sonores ou sémantiques)⁸, intégrer des extraits d'autres poèmes, etc.

Conçues comme des temps de théorisation de la plongée dans le social, les interventions scolaires, conduites par les enseignants, ont bénéficié du concours de grands témoins (des interlocuteurs associés à la classe poésie et ayant accepté d'échanger avec les élèves par courrier électronique) dont le rôle, distinct et complémentaire, était double : témoigner, au plus haut niveau, de leur conception et de leur pratique de la poésie tout en réfléchissant, à partir de leur expertise, aux moyens institutionnels, et forcément coercitifs, de doter les citoyens d'une pratique individuelle non coupée de ses origines et de ses finalités sociales.

6. Jean FOUCAMBERT, «Ajusteurs ou saboteurs de la langue, les poètes», débat avec Thomas MONDÉMÉ, *Théo-Prat' n°11*, «Vers une culture carrément poétique», *Théo-Prat' n°11*, AFL, 2004, p.8. 7. Francis PONGE, *Pochades en prose, Méthodes*, Éditions Gallimard, 1961 ; Collection Idées, 1971, pp.93-96. 8. Cette idée a été empruntée à Yves BÉAL qui avait écrit au tableau, devant les élèves, d'un côté son poème en construction, de l'autre côté, tout un algorithme d'associations avec des représentations en étoile mais aussi en cascades, toute une accumulation d'un matériau très visuel.

LES GRANDS TÉMOINS

Une représentation de l'enfance

Les poètes (Béal, Friot, Pompougnac) et les autres experts (Robert Caron, Jo Mourey et Dominique Saitour, enseignants) ne se sont pas adressés aux élèves avec un langage «diminué», adapté à leur âge (voir la teneur et la longueur des réponses). Ils les ont d'emblée considérés comme **des apprentis** en leur épargnant aussi bien les réponses toutes faites que les solutions convenues («*Il m'arrive que la lecture d'un poème me donne l'impression que son auteur a vu derrière les choses, a vu ce que je n'avais pas vu et que j'aurais dû voir. Mais en même temps, quand je le lis à d'autres je vois bien qu'ils ne voient pas*», Robert Caron, journal n°2). Ils se sont mis **en recherche** avec les élèves, les renvoyant à quelques-unes de leurs questions («*Que va provoquer le texte ? Est-ce qu'il nous rend triste, ou joyeux ? Est-ce qu'il nous donne envie de danser, de chanter, de battre des mains, ou de fermer les yeux, de rêver ? Je crois que c'est dans cette attitude qu'il faut se mettre*», écrit Bernard Friot à Noëlia, CE2, qui s'étonne de ne parfois rien comprendre). Ils ont mis leur pratique **en débat** (*sans doute mon exemple n'est pas très probant... J'ai vraiment improvisé... En écrivant le texte, j'étais guidé par un rythme que j'avais dans ma tête. Pauline a raison : le texte n'est pas fini, loin de là*, Bernard Friot), se présentant comme des artisans éprouvant, auprès de pairs, leurs techniques. Ils leur ont **offert leur lecture** de poèmes. C'est pourquoi nous les avons associés aux **tuteurs** qui, dans les dispositifs de formation en alternance, assurent (ou devraient assurer), avec les formateurs, un va-et-vient entre pratique et théorie pour réfléchir à la façon dont se construisent les savoirs⁹.

Une certaine idée de la poésie

Sa nature. Se détournant d'une définition formelle de la poésie («*C'est très difficile à expliquer, la poésie...*», B. Friot¹⁰), les grands témoins ont immédiatement mis les élèves face à leur statut de lecteurs ; («*Vous n'avez pas fini d'en découvrir des mots cachés, détournés, sans forme, des mots qui inspirent ou qui respirent et même des mots qu'on ne comprend pas !*», D. Saitour), les encourageant à se détourner de la seule «*beauté de la poésie*» pour insister sur la valeur heuristique de l'écriture («*Je crois qu'on la comprend mieux [la poésie] en la lisant et en l'écrivant...*»). «*Avant de commencer à écrire, je ne sais jamais ce qui va se produire ; c'est ce que j'aime voir émerger dans le travail d'écriture quelque chose qui me surprenne, m'étonne. C'est cela créer. Si je savais avant d'écrire ce qui va arriver, je n'écrirai pas. Je crois qu'écrire est un travail, cela demande des efforts, mais du coup, c'est à la portée de tous.*», Y. Béal). Un travail qui met les tâtonnements au principe de la lecture et de l'écriture : «*C'est seulement par le poème qu'on accède au travail dont il est la trace. Mais c'est bien ce travail qui est l'objet de la lecture poétique ; non le poème qui n'en est que le moyen.*»¹¹

Ses enjeux. Les experts ont-ils accompagné, dans le sens du mot «compagnonnage», le projet de transformation sociale, l'ambition de ré-agir sur le monde pour élever le nombre de lecteurs de poésie du village ? On peut dire qu'ils ont essayé, mettant au centre de leurs discussions «une culture du métier» (de lire

⁹. Voir les articles consacrés à la Préparation Active à la Qualification et à l'Emploi (plan PAQUE) du numéro 45 (juin 1994) au numéro 50 (juin 1995) des *Actes de Lecture* et, plus précisément le n°46 qui traite spécifiquement de la question des tuteurs. (www.lecture.org). ¹⁰. «*Est poétique le texte que je déclare être poétique. Donc une conjugaison peut devenir une poésie. Si je donne un rythme particulier par exemple.*», Bernard FRIOT. ¹¹. Jean FOUCAMBERT, «*Ajusteurs ou saboteurs de la langue, les poètes*», déjà cité, p.8.

ou d'écrire) non séparée d'une culture générale : « *La poésie, c'est ce regard audacieux que Galilée porta sur un lustre qui oscillait ou celui de Newton sur une pomme qui tombait* », Y. Béal ; « *Les troubadours qui au moyen âge allaient de ville en ville faisaient connaître leur poésie en la chantant, la transmission de la langue et de la culture occitane leur doit beaucoup. Écoutez une chanson des Fabulous Troubadours.* » D. Pompougnac.

Ce compagnonnage, s'il a eu le mérite de porter un regard respectueux sur les enfants, s'est davantage intéressé à l'expérience subjective qu'au projet collectif : « *La poésie c'est une pensée agie, c'est la conscience de ce que tu as vécu et que tu voudrais ou ne voudrais pas vivre...* » (Journal 2) En comparant la poésie à une « pensée agie », Yves Béal la ramène à sa dimension d'outil rendant communicable une émotion, une pensée qui, par la rencontre d'un langage, peut devenir concept. Si les grands témoins ont encouragé les élèves à se détacher de l'« inspiration » pour les orienter vers le travail d'un matériau (importance des réserves accumulées), le poème, outil d'expression d'un monde intérieur, d'un indicible « révélé » reste, pour eux central. Autre est la position de Jean Foucambert qui écrit : « *on devrait se représenter les poètes comme les ajusteurs-outilleurs d'autrefois, ces « aristocrates » de la classe ouvrière, ceux qui venaient à l'usine, après tout le monde, et qui reprenaient les outils dont chacun s'était servi dans la journée, qu'on avait usés, ébréchés, avachis, afin de produire ce dont le monde a, dans l'urgence besoin ; et eux, ils passent derrière, remettent l'outil en état et, en voyant comment il s'use, là où il s'use, pourquoi ils s'usent, ils le modifient, en le soumettant à des contraintes inusitées (...)* Ils ne produisent rien mais, sans eux,

personne ne peut bientôt plus produire. La poésie, c'est ça, le travail sur l'outil lui-même. »¹²

Attachés au murmure intérieur, les poètes ont tenté de déculpabiliser les jeunes écoliers, en leur présentant les hésitations comme les mouvements d'une pensée personnelle : « *Les mots, je les prends, comme ils viennent, et j'écris, j'essaie d'écouter à l'intérieur de moi... Parfois, le fil se casse. Tant pis, je laisse de côté, et je reprends plus tard. Voilà, je vais avoir de la « matière » sur laquelle ensuite je vais travailler.* » (B. Friot). Pour eux, le poème dit ce que d'autres langages ne peuvent pas dire : « *Des fois, on n'a pas de mots : on est trop ému, trop bouleversé, trop révolté... C'est le moment pour le poète de se manifester.* » (D. Pompougnac). Les enseignants se placent davantage sur la rupture provisoire avec les usages ordinaires du langage : « *... chaque mot a l'habitude de fréquenter une famille des mêmes mots. (...) J'imagine donc que les mots sont enracinés dans des habitudes d'utilisation que la langue a établies. Si on les utilise autrement, on les déracine... Mais est-ce que cela devient de la poésie à coup sûr, ça je n'en suis vraiment pas sûr. Mais j'ai l'impression qu'en poésie, les mots s'échappent de la vie quotidienne et s'assemblent autrement.* » (Robert Caron, Journal n°2)

Échappées belles qui disent l'intérêt des grands témoins pour bousculer cette idée d'« initiation scolaire comme apprentissage de l'artifice et du discours-à-l'usage-des-professeurs »¹³ en mettant en valeur moins le poème, c'est-à-dire le résultat, que les manipulations occasionnées par sa recherche et qui ont révélé quelque chose du langage : « *D'où l'importance de ce travail puisque*

12. *idem.* 13. Pierre BOURDIEU et Jena-Claude PASSERON, *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Minuit, 1964, p.36.

de cet outil dépend directement la capacité d'interpréter le monde qui ne se sépare pas de la capacité de le transformer.»¹⁴

Une image de l'apprentissage

Notre but était d'accompagner, de l'extérieur, la rencontre volontaire et consciente d'un système linguistique sans donner l'impression qu'il puisse résulter d'une notation de l'oral (de quelque chose qui préexiste avant le temps de l'écriture). Un regard sur les carnets qui ont accompagné les élèves, pendant toute cette semaine, l'ardeur qu'ils ont mis à les utiliser, les faire voir, montre qu'ils ont réagi favorablement à ce principe : raturées, annotées, illustrées de dessins et de schémas, leurs pages disent « *le travail sur, contre, pour le langage* »¹⁵, Erwann (9 ans) a rempli trois carnets, et chaque carnet est une réécriture de ce qui précède, une attitude encouragée par nos grands témoins : « *Moi aussi, j'ai toujours sur moi des petits carnets où je note plein de choses, des bouts de conversations entendues dans la rue ou dans le train, des morceaux de phrases prises sur les murs ou sur les affiches, la description d'un paysage qui me touche, la réaction à un événement, etc... et je me dis comme le poète russe Maïakovski que tout cela, ce sera ma « réserve poétique » où je puiserai pour écrire mes textes... En fait, quand on fait ces réserves, on est déjà en train d'écrire...* » (Y. Béal) Ainsi les grands témoins ont-ils mis l'apprentissage de la poésie du côté d'un travail de longue haleine, travail sur le matériau dont le poème porte trace : « *On a besoin de mots..., il faut les saisir, les regarder de tous les côtés, voir ce qu'ils cachent, sur quels sentiers ils nous entraînent, quels autres mots ils font surgir... et quand la réserve est suffisante : écrire et réécrire, et encore et encore...* ». (Y. Béal)

Mais les poètes ont fait bien davantage en acceptant que les élèves écrivent à partir de leurs œuvres, les réécrivent et testent leurs modalités de travail. Ainsi Bernard Friot les a-t-il associés au début d'un travail : « *En ce moment même j'ai le mot « fumée » en tête (pour-tant je ne fume pas je vous promets !). J'essaie de voir où il m'amène.* » Confrontés à ces « bouts d'écriture », les élèves ont, dans un premier temps, cherché des appuis, en commençant par du « connu », ce qui rassure (« *Pour que la cheminée fume, Il faut que le feu s'allume* »), ils ont ensuite tenté d'autres associations (« *Pour que le rêve brûle, Il faut que la réalité brille* »), s'entraînant à plusieurs à fabriquer des images (« *et notre maison nous protégera de la pluie des ans* »). Les échanges et le plaisir de la créativité ont encouragé et nécessité une appropriation personnelle dont le carnet s'est révélé un témoin sûr. Il a légitimé la capacité de chacun de produire à partir de la réunion originale d'un matériau, une attitude confortée par les plus célèbres : « *Baudelaire a eu l'audace d'affirmer que « corriger est plus important que faire ».* En effet, la correction commence dès le premier instant du poème et ne prend jamais fin. » (Roberto Juarroz)

Il nous restait à envisager l'inscription de cette classe poésie dans le temps : temps scolaire où le fait de remettre cent fois son travail sur le métier viendrait favoriser les différents parcours de lecture et d'écriture, temps extra scolaire où, dans des prises de relais, le milieu renforcerait la conquête des instruments intellectuels en leur donnant une valeur sociale. Il restait donc à inscrire les actions de cette

¹⁴. Jean FOUCAMBERT, « Ajusteurs ou saboteurs de la langue, les poètes », déjà cité, p.8. ¹⁵. *idem*.

semaine particulière dans la vie ordinaire d'un village pour que ce village se pose, avec l'école, la question de la conquête des langages. Qu'a à voir un poète avec un boucher, une éducatrice de jeunes enfants, un chômeur, un gendarme... un enseignant ?

L'origine des dons

Puisque l'école était le lieu où vivait le plus intensément un « usage poétique de la langue », l'idée était de réinvestir ce savoir dans la population pour qu'il s'exerce en dehors de l'école et devienne fondateur des apprentissages scolaires. Nous avons énuméré, dans l'article précédent, les diverses actions menées en direction du corps social (lectures dans les institutions ou dans la rue, affichage des journaux dans les espaces sociaux, organisation de spectacles publics...) ; nous allons voir ce qu'il en reste à la rentrée. Notre préoccupation était d'installer un rapport durable à la langue en sachant que « *tout enseignement, et plus particulièrement l'enseignement de culture (même scientifique), présuppose implicitement un corps de savoirs, de savoir-faire et surtout de savoir-dire qui constitue le patrimoine des classes cultivées* »¹⁶. Seulement transmise par l'école, la poésie risque de disparaître des pratiques sociales (voir le malaise palpable des adultes interrogés par les enfants). Dans la classe lecture, la poésie a été considérée comme un travail spécifique sur la langue et non comme une énième discipline dans le cursus scolaire, transmise par des enseignants qui eux-mêmes n'écrivent pas de poème (voir le peu de réponses à l'enquête réalisée auprès des adultes dans le premier article). Six mois

plus tard, et une rentrée scolaire après, que peut-on constater de l'influence de la classe poésie dans le village ?

Les dernières interventions des élèves ont été la pose de contraventions poétiques sur les pare-brise des voitures le jour du récital poétique donné par les enfants, la dernière quinzaine de juin. Les destinataires de ces petits billets devaient s'acquitter du paiement de leur amende dans la boîte aux lettres de l'école. Proportionnellement au nombre de contraventions, peu de réponses sont parvenues à la rentrée. Mais les élèves ont pu lire par exemple :

OBJET : Paiement d'amende

Monsieur l'agent de la brigade poétique,

Nous sommes désolés d'avoir mérité cette amende. Vous avez raison, nous avons tendance à oublier le Pouvoir Enchanteur des Mots et nous vous remercions de nous l'avoir rappelé. Nous espérons de tout cœur que vous saurez ne pas l'oublier vous aussi, lorsque vous serez devenu grand et adulte...

Soyez heureux et restez enchanté !

Parents immatriculés 07 NOU 31

En septembre, la moitié des élèves ont changé de classe et d'enseignant. Ce changement a fourni un terrain intéressant pour mettre à nouveau le travail en question car personne n'avait vécu les mêmes ateliers et se les était appropriés à l'identique. Si certains des élèves de la classe poésie ont ressorti leurs carnets, encourageant les autres à en tenir un à leur tour, rares sont ceux qui ont écrits seuls ou avec leurs parents durant les deux mois de vacances. À l'école et à la bibliothèque, quelques recueils sont empruntés, quelques présentations de poèmes sont préparées en famille avec les enfants. Des actions cependant sont à noter : le grand-père d'un élève a écrit un poème pour soutenir

¹⁶. Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, déjà cité, p.36.

cette difficile entreprise ; dans la cour de la bibliothèque municipale un poète local s'est installé sous un arbre le temps d'une soirée pour offrir ses vers à l'écoute ; une exposition sur la poésie a été accueillie au mois d'octobre dans le village. Quelques villageois questionnent encore les élèves sur leurs pratiques, certains réclament quelques vers, d'autres se sont associés aux élèves pour récolter des passages de poèmes, en réorganiser d'autres et enfin essayer de trouver une cohérence à l'ensemble le temps d'une lecture orale.

Depuis la rentrée, l'étude de l'univers d'un auteur (Rascal) permet de poursuivre les échanges, en fréquentant les rayons de la BCD et de la bibliothèque municipale. *Le petit journal des poètes* n'est plus édité, remplacé par *Lectures en question, Questions de lecture* journal des élèves qui a trouvé des échos à l'extérieur de l'école ; un blog est en cours de réalisation qui permettra à tous, écoliers ou villageois, de participer aux projets de production.

Ce projet a apporté des transformations structurelles avec l'institutionnalisation de formes de travail hétérogènes (CE1-CE2-CM1) « *en associant dans une tâche des niveaux différents d'expertises, renouant ainsi avec l'esprit d'apprentissage mutuel, ainsi qu'avec le fonctionnement en espaces ouverts, sur l'extérieur (écoles ouvertes) et sur l'intérieur (écoles à aires ouvertes), s'efforçant de permettre des productions prises en compte dans l'environnement, espaces conçus comme des ateliers.* »¹⁷. Le travail sur un langage renvoyant à *la matière*, ici la poésie, s'est élargi à d'autres langages, langage oral, scénique, musical, pictural... ●

*J'ai travaillé hier pendant
seize heures, aujourd'hui toute
la journée et, ce soir enfin,
j'ai terminé la première page.*
(Gustave FLAUBERT)

17. Jean FOUCAMBERT, Question de cohérence, A.L. n°115 (sept. 2011), p.57