

Poésie et méthode naturelle, quelques aspects théoriques

De quoi parle-t-on quand on parle de poésie ? Et au-delà de ce questionnement premier, que serait la « nature » de la poésie ? Qu'en est-il de ce lien apparemment étroit qui lie enfance et poésie ? Ces trois questions, anodines en apparence, me paraissent essentielles en matière de pédagogie, surtout si la préoccupation qui se profile en arrière-plan est celle d'une sorte de mouvement dialogique entre la poésie à l'école et la méthode naturelle d'apprentissage.

Le préalable ici est ma conviction que la poésie doit avoir une large place à l'école. Je rappellerai simplement – car ce n'est pas l'objet de cet article – que les raisons de la présence « indispensable » à l'école de cet art considéré partout, dans notre société technocentrée, comme « superflu », sont multiples et variées. Dans *La poésie à l'école, l'indispensable superflu*, j'ai tenté de montrer que c'est la subversion inscrite au cœur du discours poétique, subversion dans la forme, subversion dans le fond, qui en constitue la force première et plaide en faveur de sa présence inconditionnelle à l'école¹. La puissance de la parole

poétique, la capacité qui nous est donnée de dire avec conviction et émotion ce qui est en nous – et que nous considérons souvent comme la qualité première de la poésie –, sont des facteurs premiers de cette subversion.

On notera d'ailleurs, dans un premier temps, que si la méthode naturelle d'apprentissage se caractérise fondamentalement par la création et la subversion, la poésie, rien qu'en elle-même, lui fait écho admirablement.

La question que je traite ici n'est donc pas « Pourquoi la poésie à l'école ? », mais « Comment la poésie à l'école ? », référée à « Qu'est-ce que la poésie ? ». Et plus précisément : est-il possible d'introduire la poésie selon les critères rigoureux de la méthode « naturelle » telle que l'a définie Freinet ?

Donnez-nous notre bain quotidien !

Une des caractéristiques premières de la méthode naturelle d'apprentissage est qu'elle repose sur la tendance innée qu'a l'enfant d'harmoniser sa gestuelle, son comportement, avec celui de son entourage. Cette

tendance – appelée par Freinet « loi de résonance » – dépasse la simple imitation ; elle relève d'un besoin organique, vital : « C'est un rythme qui secoue les muscles d'une façon similaire, un cri qui appelle un cri identique.² » On comprend alors comment le petit enfant parvient à marcher, à parler, sans que jamais personne ne se mêle expressément de le lui apprendre. Il navigue dans un univers où le monde se tient debout, marche, parle et se comprend – à peu près. Il en acquiert les mécanismes naturellement. L'apprentissage de la lecture-écriture, des mathématiques ou d'autres disciplines fondamentales peut parfaitement se calquer sur ce processus naturel quand bien même elles ne le seraient pas elles-mêmes : elles font désormais partie intégrante de notre culture, et notre environnement nous renvoie constamment des signaux, des messages codés que nous sommes – ou devons être – capables de déchiffrer.

² Toutes les citations de Freinet sont extraites de l'étude de Nicolas Go : « La Méthode Naturelle de Freinet », *Le Nouvel Éducateur* n° 193, juin 2009, p. 28-33. Du même auteur, sur le site de l'ICEM : « Introduction à la méthode naturelle – extraits de textes de Freinet ». http://www.icem-pedagogie-freinet.org/sites/default/files/Introduction_a_la_Methode_naturelle.pdf

¹ M. Boncourt (2007), *La poésie à l'école. L'indispensable superflu*, Champ Social.

Mais quelle est la place de la poésie dans tout cela ? Vivons-nous dans un univers où cette forme d'expression si particulière est reconnue, admise, encouragée, valorisée comme il peut en être d'autres modes d'approche du réel étudiés à l'école ? Vivons-nous dans un monde qui, offrant « naturellement » la poésie aux petits d'hommes dès leur plus jeune âge, les invite sans cesse à vouloir s'en emparer comme ils tentent de s'approcher toute autre forme d'expression, toute autre manifestation de vie ?

Certes, on parle de poésie aujourd'hui encore, et le vocable se retrouve dans bien des discours, mais de quoi s'agit-il ? Par effet de déplacement peut-être, déplacement d'un domaine tombant progressivement en désuétude, celui des livres, celui de la parole écrite ou récitée, à un autre marqué du sceau de l'éternité, celui du sentiment, est ordinairement qualifié de poétique ce qui, en raison de son caractère esthétique ou inhabituel, soulève de l'attendrissement, du plaisir, du trouble. Est dit « poétique », aujourd'hui, ce qui émeut par son charme ou sa beauté. Ne dit-on pas d'un film, d'une situation, voire d'un paysage, qu'ils ont « quelque chose de poétique » ?

La poésie serait-elle donc partout présente, ce que l'on peut volontiers concevoir si l'on admet, avec F. Pécaud³, qu'elle est « l'homme tout entier » ?

Sûrement non. Il pourrait y avoir danger pour elle à refuser de l'identifier, de la situer : « Certains se font de la poésie une idée si vague qu'ils prennent ce vague pour l'idée même de la poésie »⁴, un danger qui peut conduire au pire : « La poésie n'est pas quelque chose de vague, d'indifférencié, un ectoplasmique et sentimental passe-partout. Dire que la poésie est partout, c'est dire qu'en fait, elle n'est nulle part. C'est une variante molle du slogan de la mort de la poésie.⁵ » La poésie qui nous intéresse, nous enseignants qui tentons de l'approcher avec les enfants à l'école, c'est bien ce langage dans la langue, cet ensemble de signes bien spécifique, si singulier, si positivement différent du langage ordinaire que Musset disait de lui qu'il était « une langue que personne ne parle et que tout le monde comprend ».

Personne ne parle le langage poétique. Le bain poétique n'existe pas. Ou plutôt n'existe plus dans notre société, car dans les temps reculés d'une culture orale, c'était une tout autre affaire. Aussi, comment entrer en poésie à l'école avec des enfants pour qui ce langage dans le langage est tout sauf familier ? Comment utiliser avec eux une approche naturelle qui se ferait par imprégnation progressive, qui tablerait là aussi sur le besoin qu'a l'enfant d'entrer en harmonie avec l'environnement, si cet environnement est vide ?

Il n'y a pas plusieurs réponses : il nous faut apporter à nos élèves, dès le plus jeune âge, bien avant qu'ils ne sachent lire, des textes poétiques d'auteurs, un répertoire riche, complexe et varié, composé de comptines, fables, poèmes de tous temps et de tous âges, de tous styles et de tous genres ; il nous faut créer ce bain poétique quotidien qui fait défaut dans notre société afin qu'ils s'emparent le plus vite possible de ce langage et puissent conjointement associer lecture et écriture de poèmes, dans un rapport qui ne soit ni chronologique, ni hiérarchisé.

Un enfant, un poète ?

J'ai conscience qu'en affirmant cela, je mécontente tous ceux qui pensent que les enfants sont « naturellement » poètes, qu'il suffit de leur donner la parole – orale ou écrite – pour qu'aussitôt jaillissent des perles, une parole authentique et sincère, l'expression singulière d'un moi qui ne demanderait qu'à s'extérioriser de la plus troublante manière ; ceux qui estiment donc que la parole du poète ne peut, *ne doit*, au risque de casser l'élan primal, intervenir qu'*après* la production de l'élève, comme un écho possible de la sensibilité du poète à celle de l'enfant. Et je comprends qu'on puisse le penser. Pour des raisons diverses, nous avons en effet souvent l'impression, voire la certitude, que ce langage parle aux enfants plus qu'aux adultes, et qu'entre ces deux univers pourtant bien circonscrits, il doit y avoir de fortes accointances.

3 F. Pécaud rédigea l'article sur la poésie dans le célèbre *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (sous la dir. de F. Buisson), Hachette, 1911.

4 P. Valéry, cité par G. Jean dans *La poésie*, Retz, 1989, p. 12.

5 J. Roubaud (1995), *Poésie, etcetera : ménage*, Stock, p. 82.

La première de ces raisons réside me semble-t-il dans le goût, l'attrance même, que les enfants éprouvent pour la poésie, affirmation qui ne peut être contredite que par les enseignants qui ne la pratiquent jamais – il en est – ou qui ne font que l'instrumentaliser à des fins pédagogiques.

À l'origine de cet attrait, il arrive qu'on évoque un rapport particulier de l'enfant et de la poésie, perçu comme « naturel ». Il est vrai que la littérature (Bernardin de Saint-Pierre, Diderot, Rousseau) a souvent forcé l'association enfance/poésie. En s'emparant de l'image d'une enfance riche et créative, elle tend à l'assimiler à un état de grâce, touché par une magie fugitive que l'adulte a perdue mais dont il garde le souvenir. L'enfance est miroir d'un paradis enfui, comme en témoignent les textes d'auteurs plus récents : Baudelaire, Rimbaud, Supervielle. La sensibilité de l'enfant y est corrélée à celle du poète. C'est l'âge de référence, mais c'est aussi l'âge d'or, celui de l'innocence, cette fraîcheur du regard et de l'émotion que la vie n'a pas, ou pas encore, entamée et où sont en germes les richesses du poète.

Et puis, il y a ce plaisir sensuel que la poésie procure et auquel les enfants sont particulièrement sensibles. Il suffirait, pour s'en convaincre, de lire l'étonnant ouvrage d'A. Spire : *Plaisir poétique et plaisir musculaire*⁶, qui s'efforce de démontrer que le langage

6 A. Spire (1949, 1986), *Plaisir poétique et plaisir musculaire*, Librairie J. Corti.

de la poésie est *essentiellement* un langage corporel, produit par le corps, résonnant dans le corps, depuis le socle du diaphragme, dit-il, jusqu'aux lèvres, tous les organes formant un ensemble instrumental dont joue le poète.

Et le rythme. La puissance du rythme. Sa capacité de générer de l'apaisement, du bien-être, de la sérénité ou de l'excitation. On s'accorde à dire que c'est par l'écho qu'ils rencontrent en nous-mêmes, et que lui renvoient ceux du corps, cardiaque, respiratoire, déambulatoire, que les rythmes extérieurs ont tant de pouvoir, ceux de la musique d'abord, sur lesquels souvent le corps se met à danser, mais aussi ceux des mots, de la poésie. Les poètes, évidemment, jouent de ce pouvoir-là, pour faire en sorte que le lecteur ou l'auditeur accède à l'état désiré, afin que le corps soit en symbiose avec le thème évoqué.

Mais pourquoi les enfants seraient-ils particulièrement sensibles à cette forme de plaisir ? Peut-être parce que la faculté qui est la leur de vivre le présent de façon intense, et qui ira progressivement en s'estompant pour laisser place à une vision plus intellectuelle et donc plus distante, est concomitante d'une espèce de fusion du moi et de l'univers dans laquelle les sens sont sollicités plus qu'ils ne le seront jamais. Aidés par une perception du monde de type impressionniste, ils sont plus à même d'entrer dans le poème, véritable stimulus à sensations physiques (sons, toucher, odeurs, goût, images, présents métaphoriquement). G. Bachelard enracine la

sensibilité du poète dans la physiologie, elle-même reliée à l'enfant qu'il était, en tant qu'être de sensations, et que la rêverie poétique vient retrouver⁷.

Et puis il y a le plaisir du motson, du mot libre de toute attache signifiante, auquel fait écho cet autre plaisir de type régressif que procurent les retrouvailles avec le monde archaïque des origines, plaisir de la prise en compte d'un affect très souvent laissé au vestiaire de la classe. Et pour couronner le tout, le plaisir enfin de la transgression de ces codes mis en place de façon si autoritaire, dont le moindre n'est pas celui de s'inscrire en faux par rapport à la règle d'efficacité omniprésente à l'école (« La poésie, ça ne sert à rien, dit cette petite fille, c'est juste pour le plaisir »)⁸.

Du plaisir à la jubilation, il n'y a qu'un pas...

Dangers

Il importe pourtant de prendre conscience que l'assimilation de la poésie et de l'enfance peut être une manière de conjurer l'inquiétude que l'image du poète suscite parfois.

N'est-ce pas renvoyer dans l'irresponsabilité un personnage dont l'ordre établi, le pouvoir, l'argent, peuvent redouter la trop grande liberté ? « La poésie

7 G. Bachelard (1965), *La poétique de la rêverie*, PUF.

8 Voir M. Boncourt (2002), « Enfant et poésie, un rapport complexe », in *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Cerse-Université de Caen, vol. 5, n° 3.

l'emporte sur tout, elle annule toutes les règles », dit un personnage, porte-parole de l'auteur du roman *Train de nuit pour Lisbonne*⁹.

Et à ce propos, comment ne pas faire référence au cas de Minou Drouet, que Barthes¹⁰ a analysé comme étant celui d'une double mythification. La première concerne la poésie, assimilée, dans le mythe bourgeois, à une surabondance de formes, de « trouvailles » (métaphores, rimes, allitérations, etc.), grâce auxquelles l'identification au genre peut se faire de façon immédiate. Dans cette optique, la poésie, assimilée à une pléthore d'ornements, est véhicule d'irréalité. Le second mythe postule une altérité de fond entre l'enfant et l'adulte. L'enfant y est perçu comme un être tout à la fois asocial et idéal, c'est-à-dire échappant à tout déterminisme socioculturel et incapable de rien produire d'autre que de sincère, de charmant et de distingué, incapable de banalité, de trivialité ou de grossièreté, « ce qui est aussi laisser à la porte de l'enfance une bonne quantité d'enfants, et ne reconnaître pour tels que les rejetons gracieux de la bourgeoisie » (Barthes, *op. cit.*, p. 155). D'autant qu'à ce mythe de l'enfance vient se superposer celui du génie – mythe bourgeois s'il en est – considéré comme un don des dieux (Bourdieu ici parlerait du mythe de l'idéologie du don), autre manière de refuser les déterminismes sociaux. Et

ce qui vient renforcer le mythe, c'est qu'aujourd'hui, dit Barthes, le génie consiste à gagner de l'argent le plus vite, le plus tôt possible. La notion toute bourgeoise d'enfant prodige réalise dans sa perfection l'activité capitaliste qui consiste, tout en gagnant du temps, à réduire la durée humaine à « un problème numératif d'instant précieux ».

Entre enfance et poésie, la fusion relève souvent d'une confusion délibérée qui tend à neutraliser le pouvoir déstabilisant et démythifiant du poète en le renvoyant dans les limbes de l'irresponsabilité infantine, en même temps qu'elle verse au bénéfice de l'innéité les facilités créatrices de certains enfants, ignorant ainsi superbement les déterminismes socioculturels.

Il est temps d'en finir avec le mythe de l'enfant poète.

Des accointances pourtant...

Entre enfance et poésie, la confusion peut trouver racine aussi dans l'aptitude du jeune âge à accepter l'anti-conventionnel de la parole poétique, le non-rigidifié par le code, en d'autres termes, dans l'aptitude préservée à se mouvoir dans un univers que la culture n'a pas encore hérissé de règles de tous ordres – règles linguistiques, bon usage de la langue, principes rationnels, nécessité d'en privilégier l'aspect communicationnel, raison, prise de conscience progressive de son importance en tant que « pouvoir » sur l'autre, dignité sociale, pudeur... Freinet

voyait dans la poésie « la lumière et le parfum » de la pédagogie. Il pensait que les enfants, arrivant en début de scolarité vierges de tout savoir « scolastique », n'étaient pas encore déformés et pouvaient « naturellement » entendre la poésie, comme un langage qui leur parle d'emblée.

Certes, mais il n'y a pas que le savoir scolastique qui réduit les potentialités des enfants. La culture, au sens très large du terme, n'est pas qu'ouverture. Il n'est pas impertinent d'en envisager aussi l'aspect réducteur, c'est-à-dire de considérer qu'elle résulte de choix opérés parmi d'innombrables potentialités.

L'apprentissage de la langue nécessite une entrée dans la réglementation et l'élimination progressive de ce qui va s'imposer petit à petit comme erreurs, incorrections. Si bien qu'avec le souci d'entrée dans le code qui balise notre culture, s'accentue la pression des adultes pour éliminer peu à peu ce qu'ils considéraient jusqu'alors comme jolis mots d'enfant, mais qui passera désormais pour signes d'immaturité, voire de retard regrettable.

La liberté de créations et de télescopages insolites perçus parfois comme poétiques ne naît donc pas la plupart du temps d'une intention de l'enfant, mais de son ignorance des règles qu'il transgresse à son insu. Cependant les accointances existent et il faut les exploiter. La question de savoir ici ce qui est premier, de l'expression poétique de l'enfant ou du poème d'auteur, ne peut désormais se poser en ces termes. Car il est évident que les

9 P. Mercier (2004), *Train de nuit pour Lisbonne*, Maren Sell, p. 416.

10 R. Barthes (1957), *Mythologies*, Seuil.

deux se feront *conjointement* surtout si, parallèlement, les enfants sont invités à écrire des textes libres.

Définir la poésie ?

Si la poésie n'est pas un langage naturel, qu'est-elle ? Quelles sont sa nature, sa substance, ses limites ?

Définir la poésie est en effet une entreprise des plus hasardeuses. D'aucuns, poéticiens, linguistes ou poètes, s'y sont essayés, sans grand succès. Pétrie de liberté, elle se soustrait à toute tentative d'enfermement, y compris à celui d'une définition. Il y a donc ceux que l'entreprise rebute et qui s'y refusent. G. Mounin : « La poésie oppose aux définitions une résistance particulière parce qu'elle se résigne mal à n'être qu'essence et, possédant son existence au cœur même de l'ineffable, s'évanouit dans la clarté.¹¹ » Même impossibilité liée à une contradiction structurelle pour P. Menanteau : « Ce qui est indéfinissable ne laisse pas d'être, mais la poésie est cela même dont l'être est indéfinissable. [...] Définir la poésie n'est pas impossible mais contradictoire. Si, par hypothèse, la poésie était définie, elle cesserait dans le moment d'être la poésie.¹² »

La difficulté réside bien dans l'impossibilité de la situer, de la *saisir* concrètement : « Il n'est pas de compteur Geiger qui nous

permette de repérer à coup sûr la présence de la poésie, d'en mesurer la force, l'amplitude des radiations, mais nous sentons qu'elle existe.¹³ » Alors, avoir recours à ce que D. Delas et J.-J. Thomas appellent « des intuitions »¹⁴ pourrait être un moyen de tenter de l'approcher. Ces auteurs dénombrent trois *intuitions premières*, permettant d'identifier ainsi la poésie : elle est plus unifiée que le langage ordinaire, plus dense et plus neuve. À quoi ils en ajoutent deux autres : celle de « la simplicité » et celle de « la complexité ».

Le problème se complique du fait que ce qui parfois nous permet, de façon rapide certes, de distinguer l'écriture poétique de la prose, à savoir les procédés : versification, emploi de la métaphore, etc., et que certains prennent effectivement comme signes distinctifs des deux genres, sont considérés par les autres comme « les à-côtés de la poésie »¹⁵, et au mieux, comme « de bons conducteurs », par opposition à l'essentiel qui serait « l'imposition subjective initiale »¹⁶.

Pourtant la *forme* du discours poétique est bien une marque de distinction par rapport au langage ordinaire. J. Cohen : « Puisque la prose est le langage courant, on peut le prendre pour norme et considérer le poème

comme un écart par rapport à elle [...]. Le style, c'est un écart par rapport à une norme, donc une faute, mais, disait encore Bruneau, une *faute voulue*.¹⁷ » De fait, « un poète, ça boite toujours un peu... [C'est] le seul véritable problème du poète, mais ça n'a rien à voir avec la rime, ce mot borgne à la fin de la ligne et qui ne voit jamais que d'un seul côté... Ni rythme, ni césure, ni enjambement [...], le style, c'est ce qui court sans un bruit, comme une bénédiction.¹⁸ »

Mais perceptible ou pas, la forme du discours poétique, quand bien même on y aurait recours, n'est pas ce qui définit la poésie. Ce qui compte, affirme Baudelaire, c'est « l'effet produit [...], la somme d'idées ou de rêveries qu'il apportera dans mon esprit »¹⁹ ; c'est, selon C. Roy, « l'efficacité, le charme qu'il opère, la musique et les sortilèges qui relèvent du miracle difficilement analysable »²⁰.

J. Roubaud estime quant à lui que c'est l'impact dans la mémoire qui distingue le discours poétique du discours ordinaire, en tant qu'elle est sollicitée, non pas pour fixer le poème (et bien que cette fonction ne soit pas exclue), mais parce qu'elle va chercher dans toutes les directions que le mot suggère,

17 J. Cohen (1966), *Structure du langage poétique*, Flammarion, p. 13.

18 L. Ferré (1961), Préface des *Poèmes Saturniens* de Verlaine, Le livre de poche, p. 9.

19 C. Baudelaire, cité par M. A. Ruff (1967), Introduction à *Petits poèmes en prose*, Garnier-Flammarion, p. 19.

20 C. Roy, *op. cit.*, p. 36.

11 G. Mounin (1962), *Poésie et société*, PUF, p. 55.

12 P. Menanteau (1963), *Poésie et récitation*, A. Colin-Bourrelle, p. 8 et 9.

13 *Ibid.*, p. 9.

14 D. Delas et J.-J. Thomas (1978), « Poétique générative », revue *Langage*, n° 51, p. 5 à 74.

15 G. Mounin (1989), *Avez-vous lu Char ?*, Gallimard, p. 108.

16 C. Roy (1962), *Aragon, poète d'aujourd'hui*, Seghers, p. 39.

« dessous, derrière, au-delà de la notation, au-delà de l'exécution [...]. Ce n'est qu'en entrant dans la mémoire intérieure de qui le reçoit et fait sien qu'il accède à un nombre de dimensions respectable, qu'il devient vraiment un poème, et plus une partition, une simple exécution d'une partition. Sans la mémoire intérieure, sans la mémoire de poésie, la page est immobile et la voix éphémère.²¹»

... D'où l'idée d'une nébuleuse

On pourrait ainsi multiplier les références, additionner les citations, faire dialoguer des auteurs aussi différents que les formalistes russes, les poètes contemporains ou les poéticiens, sans pour autant parvenir à un consensus sur une définition tant la « chose » poétique paraît réticente à se laisser enfermer dans un champ où d'ailleurs aucun poète n'accepterait de se mouvoir.

Il faut bien pourtant savoir de quoi l'on parle. Alors, dans l'impossibilité manifeste de mener à bien cette entreprise, essayons, modestement, d'en dessiner, à la manière des impressionnistes, une représentation qui aurait la forme d'une nébuleuse aux contours indistincts et fluctuants.

Précisons, à toutes fins utiles, qu'aucun des items de l'isotopie ainsi formée n'est nécessaire, ni suffisant...

Émotion	Langage	Mots
	Code	Écriture
Affectivité	Rigueur	Travail
Sensibilité	Puissance	Pouvoir
	Polysémie	Image
		Personne
POÉSIE		
	Contradictions	
Totalité	Simplicité	Réalité
	Liberté	Complexité
	Création	Subversion
	Plaisir	Jeu
Irrationnel	Imaginaire	Irréel

Cent fois sur le métier

Cependant, s'il est un point sur lequel les poètes semblent s'accorder, c'est bien celui-ci : la poésie est un art qui exige du travail. Sa force, sa richesse et son pouvoir n'ont rien à voir avec le hasard, celui qui fait que, parfois, le mot d'enfant ressemble à celui du poète. Et s'ils aiment à convoquer le monde de l'enfance, les poètes, dans leur majorité, reconnaissent humblement la part de peine qui préside à la construction de l'œuvre poétique : travail souvent lent, pénible, douteux et besogneux. Ils parlent de « lutte collective, historique et continue » pour s'arracher à l'état de nature (« la poésie n'est pas un langage "naturel" »²²) ; ils parlent de « triomphe » sur la tentation de fa-

cilité qu'offrent les formes²³, ils parlent de maturation, d'imagination travaillée, nourrie de « lectures, de mythes, de légendes », de vocabulaire « enrichi au fil des ans »²⁴ ; ils parlent de « période de langage réfléchi, médité »²⁵, de « recherche diligente et audacieuse... »²⁶. La poésie est un art dont la maîtrise du matériau, la langue, est indispensable. Et si le génie poétique se réfère à une enfance retrouvée, pour pouvoir en rendre compte, il aura fallu que le poète se dote, comme disait Baudelaire, des « organes virils et puissants » que représente tout le savoir-faire associé au genre.

Poésie et tâtonnement expérimental

Si la poésie est un travail, comment, pour nos élèves, l'inscrire dans la logique du tâtonnement expérimental, afin que peu à peu la poéticité de leurs écrits, nourrie de celle des poètes, ne doive plus rien au hasard ?

Tous les enfants n'écrivent pas de poèmes. Le but de l'école n'est évidemment pas d'en faire tous des poètes. Mais le bain poétique quotidien permet aux enfants à qui ce langage parle de

23 R. Caillois (1958), *Art poétique*, Gallimard, p. 53.

24 L. Guilbaud (1995), « Parterre Verbal », in *L'enfant et la poésie*, Revue trimestrielle de poésie, avril, p. 17.

25 G. Bachelard (1939), *Lautréamont*, Librairie J. Corti, p. 64.

26 P. Claudel (1928), *Positions et Propositions sur le vers français*, NRF, Gallimard, p. 163.

21 J. Roubaud, *op. cit.*, p. 128.

22 J. Charpentreau (1970), *Enfance et poésie*, Les éditions ouvrières, p. 31.

s'en emparer pour se dire, comme d'autres, nombreux, s'emparent des histoires imaginaires aux contours flous pour exprimer un vécu personnel parfois à peine déguisé. La poésie intégrée à la vie de l'enfant devient un moyen d'accroître son désir d'expression personnelle, de création, d'accroître ainsi sa puissance de vie.

Mais s'il est facile pour nous d'accepter avec bienveillance, voire avec délectation, les productions enfantines à la poésie fortuite qui nous étonnent par la puissance évocatrice qu'ils semblent contenir, que faire de tous ces autres qui rimailent, qui balbutient, qui s'essaient à des procédés mal maîtrisés auxquels les enfants auraient tendance à identifier le genre : « Nathalie mange du riz, Stéphane plane... » ?

De toute évidence, il faut les accepter aussi. Les valoriser tout autant que les premiers sur lesquels nous, adultes, plaquons ce que nous savons de la poésie et qui nous incite à entretenir la confusion enfance/poésie. Parce que c'est précisément dans ces textes-là qui, à l'inverse des autres jaillis du hasard, leur ont demandé un vrai travail, que les enfants se sont essayés à une écriture qu'ils commencent, maladroitement, à repérer par ce qui brille : « la rime, ce bijou d'un sou » (Verlaine) – et quoi de plus normal ? C'est dans ces tentatives dont ils sont si fiers – et dont la naïveté nous navre – qu'ils ont fait preuve d'audace, qu'ils se sont « autorisés » au sens étymologique du terme. C'est dans ces balbutiements

qu'ils utilisent cet outil qu'ils n'attendent pas « d'avoir forgé pour s'en servir. Ils s'en servent au fur et à mesure qu'ils le forgent, et ils l'ajustent en s'en servant » (Freinet).

Puis, comme pour les textes libres, il s'agira ensuite, avec la classe, d'opérer un vrai travail de recherche, de mise au point, de compréhension à partir de ces « poèmes ». Pour pouvoir dépasser les stéréotypes liés à la poésie – et la rime en est le principal dans l'esprit de tous ceux qui sont peu familiers du genre –, il faut d'abord s'y essayer. Ensuite tenter, par un travail collectif, lent et minutieux, de sentir, parfois de comprendre, sans avoir à l'explicitier, ce qui fonctionne dans le langage poétique, ce qui distingue l'ornementation superficielle et inutile de la parole authentique servie par une écriture rigoureuse... et souvent codée.

Ainsi, s'il nous arrive aussi parfois d'avoir à repérer quelques signes distinctifs du genre poétique, ce n'est jamais selon la logique scolastique qui faisait dire à cette jeune professeur de français : « Comment ? Apprendre un poème avec mes sixièmes ? Impossible ! Je n'ai pas encore vu avec eux la définition de la poésie ! »²⁷, mais comme des découvertes lumineuses et réjouissantes : « Maîtresse, ça on peut dire que c'est un vrai poème parce qu'on est dedans ! » (Célia) ; « Une métaphore ! » s'exclame Thomas, émerveillé par le lien qu'il vient

27 Voir M. Boncourt (2004), *Moi maîtresse. Petits arrangements avec la pédagogie*, Matrice, p. 71.

de faire entre le concept entrevu rapidement au cours d'une lecture et ce qu'il vient de comprendre en lisant un poème écrit par un enfant...

Et la coopération ?

Comment la poésie, expression parfaite de la singularité et de l'émotion subjective, peut-elle offrir aussi, dans une démarche naturelle d'apprentissage, une dimension coopérative capable d'accroître la puissance de l'enfant ?

Je prétends que lorsque les enfants lisent en silence des poèmes – d'auteurs ou d'autres enfants –, qu'ils cherchent à repérer ceux qui leur parlent particulièrement puis les proposent ensuite à la classe afin que l'on tente de s'exprimer ensemble, de dire nos connotations, nos associations, nos émotions, nos réflexions aussi, nos interrogations parfois, et que de ces échanges multidirectionnels naît la conviction qu'un poème – polysémique par nature – ne peut jamais se laisser enfermer dans une interprétation unique, on est en pleine coopération, et conjointement dans l'apprentissage de la différence. La « puissance » de vie de l'enfant englobe aussi, de toute évidence, sa capacité de s'émouvoir et de percevoir le côté singulier, subjectif et complexe de l'émotion.

Des exemples d'expériences poétiques dans nos classes qui ne sombrent pas dans l'explication de texte, qui ne se dévoient ni en recherche de l'interprétation unique, ni en

hiérarchisation des ressentis, ne recourent ni à l'évaluation, ni à la récitation-pensum, mais qui illustrent bien la mise en application de la méthode naturelle en poésie, de tels exemples foisonnent dans nos revues. Je citerai pour mémoire le *Nouvel*

Éducateur, dans son numéro spécial poésie de décembre 2005, l'article de Jean-Marc Guerrien : « Une expérience d'écriture poétique » dans le *Ch'ti qui* de février 2009, et la plupart des articles écrits par Anne-Marie Misslin dans *Chantiers*

Pédagogiques de l'Est, depuis plus de trente ans.

Martine Boncourt (67)