

The background of the entire page is a light blue-grey color. It is decorated with numerous thin, vertical lines in various colors including yellow, orange, pink, and purple. Interspersed along these lines are small, stylized flower-like shapes in the same color palette. Some of these shapes resemble tulips or daisies, while others are more abstract, resembling ink blots or watercolor splatters. The overall effect is a delicate, artistic pattern.

Martine Boncourt

La poésie à l'école

L'indispensable superflu

CHAMP SOCIAL ÉDITIONS

Préfaces

Morceau choisi dans une classe ordinaire :

« Maîtresse, on a poésie maintenant ? »

— Non, nous n'avons pas fini les maths, vous apprendrez la récitation pour jeudi ! »

La poésie ne sert à rien. Ne serait-elle qu'une chatière dans un rempart de manuels qui protège l'élève de l'irrationnel, du sensuel, du naturel ?

Un enfant regarde une mouche dessiner des arabesques devant une fenêtre embuée par la sueur du labeur scolaire... Il saisit son crayon mâchonné par l'ennui, dessine ces volutes, à sa façon, les met en mots dans une orthographe fantaisiste, une grammaire fantastique.

L'enfant crée. L'élève est bouche bée... Et pourtant, s'il tend à croire que des alexandrins ânonnés ne sont que la forme ringarde de slogans publicitaires scandés dans la cour de récréation, il perçoit furtivement, intuitivement, que dans la musique de ces mots se niche la liberté.

Liberté d'être, de faire. L'enfant sent que les mots de la poésie sont les chemins de traverse d'une voie tracée pour lui, sans lui. Il y rencontre le pouvoir, un pouvoir vrai, nouveau, de voir le monde tel qu'il n'est pas, d'agir sur le monde avec les outils fournis par l'école selon un mode d'emploi qui sublime les règles.

Martine Boncourt nous écarquille les yeux sur les rapports entre la poésie et l'école.

Nous découvrons que l'école s'est emparée de la poésie et, au fil des pages, nous sentons, insidieusement, que nous aimerions que la poésie s'empare de l'école.

Dans sa pratique, Martine Boncourt a élevé la poésie au rang d'une discipline indisciplinée qui ouvre la porte des élèves à un humanisme vécu.

Dans sa réflexion, l'auteure démontre que si la mission de l'école est de former des élèves, la vocation de la poésie à l'école est d'éviter de se conformer à l'unicité de la pensée, à l'obscurité des vérités avérées.

La poésie ne sert à rien, pour son plus grand bien.

Patrick SCHANTÉ
(Inspecteur de l'Éducation nationale)

Que Martine Boncourt ne s'inquiète plus de la méfiance des enseignants à l'égard de la poésie : il n'y aura qu'à lire son ouvrage pour comprendre que, comme les élèves, ils ont tout à gagner à se confronter à cette parole de liberté.

En effet l'auteure fait mouche en montrant, avec rigueur et conviction, le pouvoir de la poésie d'une façon générale et plus particulièrement dans le monde de l'école où pourtant on ne lui laisse guère de place, où l'on s'arrange bien souvent pour la rendre inoffensive.

Car mettre les pouvoirs de la poésie à la disposition des élèves implique une autre façon d'aborder les savoirs, une autre façon de considérer l'enseignement. C'est alors de l'apprentissage de la démocratie qu'il s'agit, et cet ouvrage s'emploie à montrer comment la parole poétique, dans sa dimension subversive, nous y conduit.

Si l'enjeu est crucial à l'école primaire, il le reste évidemment dans l'enseignement secondaire. Et l'auteure de ce livre nous donne de nombreuses pistes pour que cette confrontation avec la poésie devienne pour nous l'occasion de sortir du cadre très resserré de nos séquences (où l'on se sent il faut bien l'avouer parfois un peu en apnée). On utilisera avec plaisir les fiches proposées en fin d'ouvrage, véritable mine pour les enseignants de lettres à l'affût d'activités permettant de jeter des ponts entre le primaire et les petites classes du collège. On les adaptera avec non moins d'enthousiasme pour nourrir l'intérêt croissant que portent ces dernières années les élèves plus âgés à ce mode d'expression, qui leur permet de se construire, de s'approprier le savoir, d'avoir enfin prise sur la réalité.

Christine MEYER et Sonia CADI
Professeurs de lettres

Introduction

La bibliothèque de l'école garde encore son nom. Le changement est trop récent, les habitudes encore vivaces.

Pourtant, à l'intérieur, les présentoirs de livres qui occupaient toute la surface du mur du fond, exposant les couvertures des albums joliment illustrés, des romans, des bandes dessinées, des ouvrages documentaires, des recueils de poésie, ont été dévissés, démontés, rangés au grenier. Tous les albums, romans, B.D., ouvrages, recueils, ont été relégués, serrés les uns contre les autres, anonymes, sur des rayonnages moins attrayants, plus pratiques sans doute, plus efficaces en tout cas pour répondre au manque d'espace.

Les présentoirs de la bibliothèque ont laissé la place à une série de tables sur lesquelles trônent à présent sept ordinateurs qu'un esprit facétieux, nostalgique peut-être de ces albums écartés, a baptisés du nom des sept petits nains du conte.

- 9

Modernité oblige... Sept ordinateurs flambant neufs attendent des vagues d'élèves que les maîtres initieront bientôt au traitement de texte, à l'utilisation du CD-ROM et à Internet.

Signe d'une tendance assez généralisée, la transformation d'une bibliothèque en salle d'informatique s'inscrit de plein droit dans la ligne scientifique que les décideurs d'aujourd'hui imposent à l'école.

Les livres sont toujours là. Moins utilisés, par la force des choses. Mis en concurrence directe, en rivalité forcée, ils ne feront pas le poids face à ce qu'il est convenu d'appeler maintenant les TICE (Technologies d'Information et de Communication pour l'Enseignement).

Avant l'irruption des nouvelles technologies, déjà, nous, les maîtres, devions déployer des trésors d'imagination et d'ingéniosité pour inciter nos élèves à lire...

Ces livres iront-ils rejoindre les présentoirs au grenier de l'école ? ¹

1. Ce texte, qui figure sous le titre « Feu la bibliothèque ? » dans *Moi maître*, M. BONCOURT, éd. Matrice, Vigneux, 2004, est repris ici avec l'aimable autorisation de l'éditeur.

2. Voir par exemple C. BAUDELLOT, M. CARTIER et C. DETREZ, *Et pourtant ils lisent*, Paris, éd. du Seuil, coll. L'épreuve des faits, 1999.

Nos élèves lisent-ils ? Certaines études affirment que oui². Mais que lisent-ils ? Ces mêmes études parlent davantage d'écrans d'ordinateurs et de revues spécialisées dans l'informatique et dans les technologies nouvelles que de littérature ou de poésie.

Enseignants confrontés dans le quotidien à l'indifférence inquiétante en matière de lecture sur support papier, lequel demeure dans nos représentations – peut-être à tort – le seul capable de transmettre la culture « classique », enseignants témoins de la fascination concomitante qu'exerce sur les jeunes tout ce qui passe par un écran, on aimerait faire en sorte qu'un choix réel soit possible, que l'informatique n'éclipse pas la littérature, et que l'introduction massive des ordinateurs à l'école ne contribue pas à l'en évincer, à sonner le glas définitif de la poésie.

Faisons-nous d'ailleurs ce qu'il faut pour offrir à nos élèves la possibilité de ce choix ?

La littérature, la poésie surtout, sont-elles données aux enfants de telle manière qu'ils puissent s'en nourrir, s'en servir comme outils de transformation, comme matières à plaisir, comme objets de désir ? Sont-elles données avec suffisamment de conviction pour offrir une alternative efficace à l'invasion irréversible de ce qu'E. Morin appelle l'« hyper-prose³ » et que l'ordinateur symbolise ?

Comment savoir ?

Qui peut dire, en effet, ce qui se passe derrière les portes closes de l'institution scolaire ? Qui, des enseignants muets aux enfants muselés, des inspecteurs un rien mystifiés aux parents d'élèves rêvant d'époques révolues, des théoriciens-chercheurs plus ou moins coupés des réalités du terrain aux observateurs temporaires de classes d'application menées de main de « maîtres » par des professeurs modélisés, qui peut donner de l'école une image fidèle ?

Existe-t-elle d'ailleurs, cette image unique ?

Parfois émerge un signe qui a valeur de symbole. Une bibliothèque qu'on asphyxie.

Mais le signe est souvent trompeur, le rapport d'équivalence entre lui et la réalité, moins évident qu'il n'y paraît. Il se donne, semble-t-il parfois, comme pour mieux masquer la complexité du réel.

Restent alors des intuitions.

Des intuitions nourries de l'expérience individuelle, de bribes de paroles lancées par des enseignants pas toujours muets, des enfants par-

3. E. MORIN, *Amour, poésie, signe*, Paris, éd. du Seuil, 1997. Par « hyper-prose », E. Morin entend le mode de vie et de pensée lié à l'invasion de l'économie, de la bureaucratie et de la technologie dans le monde du travail, et qui gagne même celui de la vie courante.

fois démuselés, des inspecteurs démystifiés, des parents d'élèves ouverts au changement ; des intuitions de théoriciens-chercheurs et d'observateurs temporaires avertis.

Des intuitions qui, prenant consistance, se muent en hypothèses.

La nôtre part du constat suivant : la poésie ne trouve pas à l'école élémentaire la place qu'elle devrait occuper selon les directives des instructions officielles, ni celle qu'elle mérite, au vu des multiples domaines culturels et éducatifs que son apprentissage permettrait de parcourir. Certes l'engouement de l'école d'aujourd'hui pour les sciences et les techniques contribue à l'exclure encore davantage de la sphère scolaire. Car même si l'ordinateur ne tue pas la lecture, il n'encourage pas le contact avec la littérature, et encore moins avec la poésie. L'écran, en tant que support matériel, se prête mal à la lecture de romans et de poèmes⁴.

Mais le peu d'intérêt qui lui est accordé ne date pas d'hier, et il serait injuste de l'imputer au seul engouement pour les nouvelles technologies qui ont envahi l'espace scolaire. Car cette situation existait déjà au début du siècle, comme en témoignent les écrits d'alors, et notamment ceux de F. Pécaut, qui rédigea l'article consacré à la poésie dans le dictionnaire de pédagogie de F. Buisson, et dans lequel il s'indignait du fait que la poésie fût alors « le parent pauvre de l'enseignement⁵ ». À travers les ouvrages qui traitent du sujet, il apparaît que cette situation a perduré au fil des décennies et des politiques en matière d'éducation⁶. On aurait pu espérer que les toutes récentes instructions concernant la littérature entraînent un bouleversement dans le rapport école/poésie. Il n'en est rien, car dans les textes – comme dans les faits – on lui accorde toujours aussi peu de considération. Nombreux sont les observateurs à l'avoir déploré ou à le déplorer encore : de G. Jean, qui s'insurge contre « l'activité de circonstance » qu'est parfois la poésie à l'école – lorsqu'elle y existe⁷ –, à M.-C. et S. Martin, qui affirment qu'entre poésie et école « la tension

- 11

4. Amusons-nous, par exemple, à observer comment le correcteur de grammaire d'un traitement de texte ordinaire réagit en face d'un écrit quelconque. Il s'interroge systématiquement sur tout aspect un tant soit peu littéraire : emploi de phrases longues, postposition du sujet par rapport au verbe, usage du passé simple..., le signalant comme peu courant. Il demande alors à l'auteur de cet écrit de procéder à une vérification.

5. F. BUISSON (sous la direction de), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, éd. Hachette, 1911.

6. Voir à ce propos : M. BONCOURT, « La poésie dans les Instructions officielles, un discours ambigu », in *Carrefour de l'Éducation* n° 15, 2003.

7. G. JEAN, *À l'école de la poésie*, Paris, éd. Retz, 1989, p. 121.

est trop évidente au point de penser qu'il n'est vraiment pas nécessaire d'en parler, que ceux qui s'en préoccupent "à voix haute" sont soit des inquiets de nature, soit des vétérans du combat poétique qu'on écoute encore par pure condescendance...⁸ », en passant par B. Duborgel, qui voit dans l'exclusion de la poésie un des signes les plus manifestes de l'incompatibilité qui oppose école et imaginaire⁹, ou encore par M. Cosem, qui parle de « la grande misère de la poésie à l'école¹⁰ ».

Pourtant, nonobstant ces observations peu réjouissantes, la poésie existe bel et bien à l'école. Ce serait même, dit-on parfois, un des derniers lieux où elle trouve un accueil et un refuge dans notre société. On lui concède des vertus, pédagogiques pour l'essentiel, et toujours en relation avec la culture bourgeoise qui s'en orne comme d'une parure de dentelle délicate et un rien surannée.

Mais, bien au-delà, on peut admettre que si elle se maintient à l'école, c'est peut-être aussi parce qu'elle y occupe une fonction nécessaire, fonction plus ou moins bien reconnue, de déstabilisation. En effet, même une institution attachée de façon explicite à enseigner des savoirs, des valeurs, une culture, attachée donc à éduquer selon des modèles fondateurs, oscille en permanence entre deux tendances contradictoires qui consistent d'abord à reproduire, donc à conserver, et ce de la manière la plus fidèle possible, et ensuite à céder à cette dynamique nécessaire à tout mouvement, en créant une zone de flottement où se logent la modélisation, l'actualisation et donc la transformation. Dans un contexte social travaillé sans cesse par des mutations de tous ordres, une transmission de savoirs rigoureusement immuables apparaît même aux esprits les plus conservateurs comme irréalisable. L'institution est contrainte de laisser du jeu, de libérer un espace dans lequel viennent s'engouffrer des initiatives personnelles et, avec elles, des bouleversements.

Il n'est pas impossible qu'on reconnaisse parfois, de façon très réservée, ce rôle à la poésie, comme à l'art en général, puisqu'il faut bien que cet espace soit rempli. Soit.

Mais voilà. Le pouvoir déstabilisant de la poésie est bien plus fort que celui que l'école est prête à lui reconnaître. Autrement dit, nous prétendons que sa force subversive est telle, et confusément ressentie comme

8. M.-C. MARTIN et S. MARTIN, *Les poésies à l'école*, Paris, PUF L'Éducateur, 1997, pp. 6 et 7.

9. B. Duborgel, *Imaginaire et Pédagogie, de l'icône dans l'espace scolaire à la culture des images*, Paris, éd. Le sourire qui mord, 1983.

10. M. COSEM, « La grande misère de la poésie à l'école », in *Les Cahiers pédagogiques* n° 99.

telle par l'institution, que l'on n'acceptera de lui faire jouer le rôle d'élément perturbateur, dans un système qui a besoin de jeu pour s'autoréguler, que dans la mesure où elle sera canalisée, contrôlée, maîtrisée. Par exemple par un choix rigoureux des auteurs, par un rejet de l'approche polysémique et par une exploitation unique et magistrale du texte, par le refus de prendre en compte l'affectif ou l'imaginaire contenus dans la poésie, enfin, par une réduction comme peau de chagrin du temps qui lui est consacré.

Compte tenu de ces restrictions, et tout en reconnaissant qu'elle a une certaine place à l'école, nous n'hésiterons pas à parler de *rejet* de la poésie par l'institution scolaire.

Notre hypothèse est donc que les raisons de ce rejet sont à chercher dans la relation que l'école entretient avec la poésie par le truchement de l'enseignant considéré non pas en tant qu'individu qui peut parfaitement goûter les plaisirs de la lecture de poèmes, voire de la création poétique, mais en tant que représentant de l'institution. Porteur en effet d'un conflit de valeurs, celles qu'il sent, plus ou moins consciemment, comme étant liées à la nature du langage poétique, et celles qu'il est amené institutionnellement à transmettre, il réagit comme il peut, en négligeant la poésie.

- 13

En d'autres termes, c'est parce qu'elle heurte les habitus scolaires, les modèles, les schémas, les démarches, les objectifs premiers de l'école, parce qu'elle semble s'opposer à tout ce qui construit un ensemble relativement cohérent faisant système, un système fondé, selon les thèses de P. Bourdieu, de C. Baudelot et de R. Establet notamment, sur le conservatisme et son autoreproduction, que la poésie ne suscite que peu d'intérêt chez les enseignants. Et ce de tout temps, y compris celui dont parle F. Pécaut et où se construisait l'école « de la république » qui n'était pas, dans les faits, celle de la démocratie¹¹.

Nous allons donc tenter de montrer que l'exclusion de la poésie trouve son origine dans ce conflit.

Mais notre hypothèse comporte un second volet : de façon paradoxale, c'est précisément pour les raisons qui ont conduit à ce rejet que l'école aurait tout à gagner à faire à la poésie une plus large place, dans un procès éducatif en cohérence avec les finalités annoncées par les textes officiels eux-mêmes.

Cette étude comporte cinq chapitres. Dans les deux premiers, nous efforcerons de montrer le caractère subversif du langage poétique,

11. F. PÉCAUT cité par C. NIQUE et C. LELIÈVRE, *La République n'éduquera plus* Paris, éd. Plon, 1993.

particulièrement dans l'enceinte scolaire. Dans le troisième, nous tenterons d'analyser certaines des attitudes adoptées par l'enseignant en tant que représentant de l'institution. Dans les deux derniers, nous nous ferons les avocats de la poésie à l'école : après avoir abordé succinctement la question du rapport complexe, profond et immédiat qui lie l'enfant à la poésie, nous essaierons de montrer pourquoi il y a aujourd'hui nécessité, au plan pédagogique (chapitre 4) mais aussi éducatif (chapitre 5), de l'intégrer davantage à l'enseignement. En reprenant les éléments constitutifs du discours poétique que nous avons dans un premier temps dénoncés comme responsables de l'exclusion relative de la poésie hors du champ scolaire, comme construisant ce que nous avons appelé « la subversion de la poésie », en les analysant sous l'angle de leur nécessaire prise en compte, nous tenterons d'élucider le paradoxe qui veut que les questions « pourquoi la poésie est-elle rejetée ? » et « à quoi peut-elle servir ? » appellent les mêmes réponses.