

Nous publions une réaction à l'article de notre précédent numéro : Poésie contemporaine et didactique (A.L. n°85, mars 04, p.42), et la réponse de Thomas Mondémé, son auteur.

L'illustration de la brochure Prévenir l'illettrisme du ministère et de la DESCO est éloquente : on y voit une sage petite fille en train de recopier une poésie sur son cahier du même nom. Le contraire de l'illettré, le lettré ?

L'étude à laquelle se livre Thomas Mondémé est intéressante et révèle l'évidente filiation de J.P. Siméon à une posture romantico-lyrique :

« Le poète se doit d'adorer le poète » dit W. Gombrowicz.

Et alors ...

Faut-il changer une prescription par une autre (Cf. la liste des bons auteurs à la fin de l'article, l'assignation à la poésie contemporaine) ? Enseigner l'histoire de la poésie, certes... savant en lecture, savant en mathématiques, savant en poésie...

Comment parler de la poésie sans évoquer dans le champ littéraire l'étrangeté de la poésie. Combien d'associations, combien de revues, combien d'écrivains du dimanche... Combien de poésies ordinaires (pour reprendre les termes Hervé Moëlo).

Pourquoi faut-il se battre pour ne pas avoir de poème dans les journaux scolaires...

Le plus exceptionnel est sans doute que c'est un champ où il y a plus d'écrivains que de lecteurs si l'on prend en compte tous ces petits carnets, feuillets cachés au fond des tiroirs... Qu'en faire ? Les ignorer n'est-ce pas la plus belle des dominations du champ ?...

Voilà, beaucoup de questions et peu de réponses...

■ Pierre CHOLET

Merci pour cette réaction

Je crois en effet que Siméon tient une pose bien spécifique, entre prof agrégé qui connaît Jakobson et poète qui par son acte créateur est au-delà de ça... Il suffit pour s'en convaincre de lire ce qu'il dit dans le Matricule des Anges consacré à la poésie (où l'on trouve d'ailleurs un peu de bon, mais surtout du pas trop bon, et beaucoup de clichés)... Il affirme qu'il n'a pas lu Denis Roche et a l'air tout content... éloge de l'ignorance ?

La citation de Gombrowicz : O.K.

« Et alors ? » dis-tu : ma réponse serait « justement » : l'accès à une écriture laïcisée se fait si on laisse de côté ou si on démythifie tout le vieux fonds de l'imaginaire lettré particulièrement présent en poésie... d'où à mon avis, comme tu le soulignes, la profusion des carnets de poètes du dimanche. La poésie est souvent la première expérience d'écriture des adolescents : le problème c'est que, bien souvent, ces expériences sont le mime, le décalque des stéréotypes qui courent sur la poésie : le serpent se mord la queue, les chiens d'Hocquard rongent leurs os et se blessent les gencives... Tout ce que Ponge appelait le « manège poétique » mais ici du côté des pratiques sociales ou semi-privées... On ne peut pas ignorer ces productions : j'imagine que si elles donnent accès à une « réalité des existences » comme le dit Hervé Moëlo, c'est plus par la mise en évidence de traces sociales et culturelles ou de symptômes des médiations qui gouvernent les rapports au monde de leurs auteurs que par une saisie directe du réel qui me paraît plus qu'hypothétique... En tout cas, ces pratiques doivent exhiber un horizon de sens commun qui peut permettre des liens intersubjectifs (« confrontation réelle d'un rédacteur avec un vrai lecteur »)

Il ne s'agit bien évidemment pas de « remplacer une prescription par une autre » : moins une liste des « bons auteurs » labellisés et donc consommables que des suggestions de travaux. Pas d'assignation à la poésie » contemporaine mais juste la volonté de combler des lacunes (je me permets ici

de citer la fin de l'article « La poésie contemporaine a sa place à l'école. Comme toutes les autres formes de poésie ». On ne peut pas faire comme si on vivait encore dans le monde culturel des années 40 mais on ne peut pas faire non plus comme si ce monde n'avait pas existé. Un constat s'impose : les innovations des arts plastiques ont plus rapidement et plus profondément imprégné le sens commun que les pratiques poétiques. À l'école aujourd'hui, on a moins peur d'aborder l'abstrait ou le pop art et de dire que c'est de la peinture à part entière. Ce n'est pas le cas avec pas mal d'œuvres littéraires contemporaines au sujet desquelles j'entends souvent dire « Ce n'est pas de la poésie, ça... » et souvent j'attends la définition de la poésie clés-en-main que ces braves gens ont à me fournir. Il s'agit d'éviter ce rejet ponjadiste, de travailler pour un pluralisme artistique ouvert sur l'actuel...

Ma position peut avoir l'air parfois un peu polémique, mais c'est aussi dû à la situation marginalisée des pratiques que j'évoque, passées sous silence par la bonne conscience académique habituelle... Je ne me bats pas au nom d'une posture d'avant-garde (idée qui pose d'ailleurs pas mal de problèmes) mais juste pour faire reconnaître et accepter un certain nombre d'activités qui existent et qu'il me paraît dangereux d'ignorer : genre politique de l'autruche en matière de culture... D'autant que, pour le coup, les productions qui me paraissent être les plus intéressantes en poésie contemporaine sont socialement très engagées et n'exigent pas la traditionnelle lecture littéraire pour être efficaces (d'une certaine façon, elles font le choix de l'« ordinaire » sur certains plans) : elles travaillent plutôt des types de lecture réflexe ou de lecture idiote, gage de leur efficacité pragmatique, comme l'explique C. Hanna dans Poésie Action Directe ou comme j'essaie de le faire dans un article de la revue Tracés sur l'interprétation...

Enfin voilà. Tout ça n'efface pas les questions...

■ Thomas MONDÉMÉ

éditorial

Pédagogie et recherche-action

« La connaissance commence dans la mise en œuvre des savoirs, dans la mise en action, dans un contexte, par rapport à d'autres personnes, à d'autres existants et dans les interrelations qui permettent effectivement d'avoir un plus, une réalité de communication, une réalité de relation »

André de Peretti

Le spécialiste ne montre pas le chemin, il éclaire tant bien que mal un cheminement, mais depuis l'arrière...

Dans la conclusion d'une prochaine production de l'AFL¹ nous avons repris le témoignage de deux participants à ce travail : une conseillère pédagogique, expérimentée, et une jeune enseignante, toutes deux impliquées dans des démarches pédagogiques innovantes mais que le statut professionnel (poste, ancienneté...) ne situe pas de la même façon dans cet 'intellectuel collectif' dont le rôle est de participer à égalité dans la construction des savoirs. Leur écart de perception, au moment où nous leur avons demandé de faire un bilan, nous permet d'argumenter en faveur de la recherche-action pour la formation des enseignants. Une pièce à verser dans le grand débat sur l'école ?

Pédagogie : art de transformer un enfant en élève, de le conduire de la cité à l'école afin de l'insérer ensuite dans la société à sa « juste » place, de convertir son expérience personnelle en savoir négociable. Encore faut-il que le projet sur l'élève ne soit pas trop éloigné de l'expérience de l'enfant. *La pédagogie devient alors travail réflexif sur les conditions de passage de l'expérience sociale aux savoirs structurés en disciplines.*

Les enfants engagés dans ce projet avaient une expérience sociale à partager (donner une image de leur environnement géographique), ils sentaient que les autres élèves témoignaient eux aussi d'un sujet dont ils avaient l'expérience, comme le note la conseillère pédagogique : *« Ils n'étaient pas l'Arlésienne dans ce travail, leurs paroles ont été fixées (transcriptions de leurs dires, traces de leurs écrits) et nous ont invités à réinterroger le dispositif, à mieux comprendre les enjeux et les savoirs mobilisés. Situation assez rare d'interactions entre apprenants et enseignants-chercheurs. »* Projet qui avait d'autant plus de force lorsque, sur place, les enseignants travaillaient en équipe, comme en témoigne l'enseignante, associée à un collègue : *« C'est peut-être parce qu'ils nous voyaient suffisamment complices en classe face à eux pour leur présenter le travail que les élèves en ont fait autant. Ils ont pratiquement tout le temps travaillé en groupe. Il y a eu des hauts et des bas mais, au bout du compte, ils ont grandi ensemble. Dans une classe à plusieurs niveaux, c'est enrichissant. »*

Pratique. La parole, lorsqu'elle accompagne l'action, est moins redoutée que lorsqu'il s'agit juste de témoigner de ses savoirs devant tous. Ici, dit la conseillère pédagogique, on pouvait : *« oser dire pour avancer sans crainte des jugements, juste pour comprendre et mieux faire. »* Mais la liberté de parler est-elle suffisamment nourrissante ? Il n'est pas sûr que tous les enseignants le ressentent ainsi. Ce travail proposait un cadre volontairement souple pour que chacun s'y intègre à sa façon, puisse aussi

le faire évoluer. La conseillère pédagogique apprécie : « *Les échanges via Internet ont permis à chacun (enfant ou adulte) de construire et pas seulement de reproduire. Le cadre posé n'avait pas la forme d'une modélisation (restrictive), il convenait à chacun de se situer à sa façon : sorte de recherche à entrées multiples où il n'était pas question d'expérimenter ce que d'autres avaient conçu mais de créer en fonction de sa classe. Ces possibles se lisaient dans les comptes-rendus des séances auxquels réagissaient les uns et les autres en fonction de leurs perceptions. Du coup, le « spécialiste » de la discipline n'a jamais été celui qui disait ce qu'il fallait faire, mais celui qui éclairait le parcours. D'un coup, chacun pouvait trouver lumineux ce qui s'était passé dans sa classe... » L'enseignante a-t-elle senti que le sens lui échappait dans la mesure, justement, où il était « en libre accès » : « *Si en classe cela a pas mal tourné, si nous nous sommes accrochés, il en reste une certaine frustration... Je n'ai pas l'impression d'avoir eu le temps ni même l'occasion de revenir sur ce que nous avons fait et de pouvoir théoriser. J'aurais aimé pouvoir être plus impliquée dans le travail final. Nous avons expérimenté dans nos classes, produit de la matière, mais les chercheurs qui ont reçu cette matière semblent en avoir tiré plus que nous ne le pourrions jamais. Pourquoi ne pas avoir pu prendre part à cette théorisation de notre pratique ? »**

Théorie. Du côté de ceux qui « *recevaient la matière* » et qui pouvaient être perçus comme ceux qui la traitaient, nous avons cru que la théorisation était partageable dans la mesure où chaque enseignant était informé au fur et à mesure des synthèses et qu'il pouvait, grâce à une liste de discussion sur Internet, les transformer en y faisant intervenir sa propre façon

de voir, d'apprendre et de comprendre, offrant à chacun la possibilité de devenir acteur de sa formation et non simple récepteur comme le souligne la conseillère pédagogique : « *Ce travail a permis à des enseignants de réguler leur action, non pas au seul regard des directives ministérielles (via le regard des IEN, voire des conseillers pédagogiques) mais en soumettant au groupe l'avancée dans le projet puisque chacun s'y est inscrit de manière originale et créative tout en respectant les orientations générales. On s'est donné le temps d'investir un aspect d'un domaine et de confronter son avancée à celle des autres, d'évoluer ensemble. Il y a eu des échanges entre enseignants, mais aussi les interventions de tierces personnes qui ont donné leur point de vue (de géographe ou d'observateurs d'écrits) et ont fait avancer la réflexion de chacun. Soirs de doute ou soirs d'émerveillement dont on rendait compte dans un cahier de bord pour certains, dans des messages à chaud pour d'autres... »*

Nous pensions proposer ce qui manque le plus aux enseignants, ce que la conseillère pédagogique nomme ce « *regard rétrospectif, cette mise à distance qui manque quand on œuvre seul au quotidien dans sa classe (...)* À une action en succède une autre, à une investigation dans le cadre d'une discipline succède un entraînement dans une autre... et la fin de la journée se trouve être à la fois heure de bilan et préparation de la suite... Rythme endiablé pour ceux qui habitent leur profession. »

De son côté, la jeune enseignante reconnaît l'importance du dispositif pour sa propre pratique : « *Outre la motivation de faire de la géographie une base de l'ensemble des apprentissages et non une matière qui aura assez tendance à sauter si quelque chose de plus stimulant devait être*

*terminé en urgence, j'y ai rencontré plusieurs façons de travailler et matière pour faire tourner une classe d'une manière qui me plaît et que j'avais envie de mettre en œuvre depuis longtemps. J'ai pu alterner différentes approches, approfondir par-ci, par-là, imposer quelquefois, laisser libre cours souvent, avec la même qualité, mais en captant différemment les divers publics de la classe. Je ne dis pas que j'ai pu différencier à l'extrême, personnaliser les parcours, mais la variété des entrées, des approches de cette discipline a permis de toucher la majorité des élèves. Ce n'était pas la première fois que je me lançais dans un projet ambitieux, mais celui-ci m'a appris la rigueur. Les échéances, les demandes précises de demandeurs bien réels ont renforcé l'aspect contractuel de notre engagement. Chacun redoutait les instructions, parfois semblait en avoir par-dessus la tête et était prêt à renoncer mais l'arrivée d'une carte postale, quelques avancées de la maquette du livre nous prouvaient qu'on était sur la bonne route, qu'on avait besoin de nous et nous redonnait du cœur à l'ouvrage ». Mais elle pose une question déterminante pour les enseignants engagés dans la transformation de l'école : « *En classe 6 heures par jour, 4 jours et demi par semaine, en poste pour la cinquième année, cherchant à m'investir dans des actions périscolaires sur mon quartier d'exercice, je ne trouve pas souvent l'occasion de pouvoir me poser et réfléchir sur mes pratiques. L'équipe enseignante de mon école, tout aussi occupée que moi, ne m'apporte pas suffisamment de disponibilité. Seuls quelques rares moments partagés avec certains de mes collègues me donnent l'impression d'avancer. Je pensais que le fait de**

¹ Théo-Prat' n°10, La lecture des paysages au cycle 3, AFL, 2004

travailler avec d'autres professeurs, d'autres horizons pourrait m'apporter un de ces moments de formation où nous nous rencontrerions, nous discuterions, pourrions remettre en question, construire, déconstruire, reconstruire les parcours et les pratiques de chacun avec un éclairage plus expert de chercheurs travaillant avec nous. Je pensais que ce serait au détour de ce travail-là que cet ouvrage verrait le jour. Peut-être n'est-ce pas possible, peut-être n'ai-je pas suffisamment utilisé les voies d'Internet pour instaurer cet échange, mais à chaud, l'aurais-je pu ? Et est-ce cela que je recherchais ? Poussés par les contraintes temporelles, il nous fallait avancer. Maintenant que c'est terminé qu'aurions-nous pu faire d'autre ? Et, finalement, qu'est-ce que ça a donné ? Pour le savoir, devrions-nous, nous aussi, lire cet ouvrage ? »

Recherche-action. Cette dernière question remet assurément les choses en perspective. Quel est le but de l'édition de cet ouvrage sur la lecture des paysages ? Un groupe d'enseignants-chercheurs, héritiers de travaux et de structures antérieurs développés dans le cadre de l'INRP à travers plusieurs recherches-actions sur la lecture, se propose de poursuivre l'indispensable va-et-vient entre théorie et pratique dans le cadre d'un mouvement d'éducation nouvelle. De manière militante, sans aide extérieure d'aucune sorte. Le travail réalisé en 5 mois n'est pas une recherche-action même si tout ce qui y a été fait se retrouverait sous des formes proches dans une recherche-action qui aurait duré, elle, 3 ou 4 fois plus longtemps. Notamment, tout ce qui concerne l'action, le développement à la fois parallèle, divergent et complémentaire du travail des différentes classes, la confrontation permanente (en temps réel) des pratiques, aussi bien celles des élèves que celles des enseignants. Ce n'est pas

trop la peine d'insister là-dessus tant il est évident qu'on ne saurait être intelligent tout seul, encore moins les uns contre les autres, même si l'école, dans ses différentes instances, ne donne guère l'exemple. Ici, ce qui a embarqué les élèves, c'est l'idée qu'on les engageait dans une recherche collective, dans la confrontation à des difficultés non encore résolues dont on ne leur cachait ni l'importance ni l'incertitude, une sorte d'aventure pour créer du « bien commun » où chacun, et eux aussi, allait, en apportant plus que ce qu'il savait, se donner les moyens d'apprendre. C'est décidément important, cette idée de « bien commun » quand il s'agit de produire du savoir pour accroître, au niveau du groupe et de chacun de ses membres, une maîtrise pratique et théorique sur un monde qui a déjà toutes les caractéristiques du monde réel. Ainsi se réalise dès l'école le lien entre la formation intellectuelle et la production.

En revanche, les conditions institutionnelles n'ont guère permis que les acteurs, aussi bien les enfants que les adultes, se dotent des moyens d'un retour réflexif sur les modalités de cette production, sur son déroulement, sur ce qu'elle a ouvert comme espace collectif où progressent les compétences individuelles, sur les langages pour accoucher le réel, sur les outils pour l'objectiver afin que l'expérience nouvelle se confronte au déjà là et qu'une pratique méditée et une théorie effectuée ainsi se fécondent. C'est ce volet recherche, celui des outils de second degré, qui fait défaut ici, même si quelques éléments ont été posés, notamment la tenue par les différents acteurs d'un journal de la recherche. Ce volet demande du temps et c'est par lui que se modifie la composante intellectuelle de tout travail et que ne se crée pas d'écart entre

ceux qui pensent, ceux qui contrôlent et ceux qui exécutent. Cela doit s'apprendre à l'école et c'est seulement parce que les adultes le vivent au quotidien que les enfants s'emparent de cette exigence dont dépend tout progrès humain. La démocratie est affaire de dispositifs de production, du savoir comme de tous les autres biens. C'est à l'école que la recherche-action (produire du savoir en produisant de la transformation du quotidien) enfante la formation continue en rétablissant le travail dans la plénitude de ses fonctions.

Ce travail aura été utile s'il donne envie d'aller plus avant dans le travail d'équipe et la recherche-action en tirant parti, à l'échelle d'une circonscription ou d'un IUFM, des ressources institutionnelles de formation tant qu'elles existent, ce qui est aussi un moyen de les défendre et une raison d'en exiger de nouvelles.

L'AFIL

On apprend le jeu en jouant. On prend tout de suite du plaisir dans l'activité elle-même. Ça s'oppose à la vision classique de la formation, une méthode synthétique où l'on apprend le rugby par petits bouts : la conquête, puis la passe, puis le coup de pied...

(...) Notre méthode fait énormément travailler la technicité des gestes. Des entraîneurs reconnus comme Daniel Costantini pour le hand-ball ou Jean-Pierre Vincenzi pour le basket-ball en sont aussi des adeptes.

Que voulez-vous, le terme « méthode globale » est devenu péjoratif parce qu'elle a été mal comprise.

Pierre VILLEPREUX, Entraîneur de rugby, Midi Olympique magazine n°56 (avril 2004)