

Roque Dalton

Yurkievich Cortazar
Retamar

Royet-Journoud

action poétique

67-68

F. Dolto Balpe
R. Balibar G. Jean

enfant école poésie

E. Roudinesco M. Lecoultre

Cercle de D. Konopnicki
Prague

Mukařovský

La poésie doit avoir pour but la vérité pratique

67-68

action poétique

Ce numéro a été réalisé par Jean-Pierre Balpe avec l'aide de Danielle Konopnicki et Elisabeth Roudinesco.

A PARAÎTRE

N° 69 (mars 1977) : Poésie en France II — Benjamin Péret — Raymond Roussel — Henri Michaux.

RÉDACTEUR EN CHEF : Henri Deluy.

COMITÉ DE RÉDACTION : Claude Adelen, Jean-Pierre Balpe, Henri Deluy, Charles Dobzynski, Gil Jouanard, Alain Lance, Pierre Lartigue, Yvan Mignot, Marc Petit, Lionel Ray, Maurice Regnaut, Mitsou Ronat, Paul Louis Rossi, Jacques Roubaud, Elisabeth Roudinesco, Bernard Vargaftig.

ADMINISTRATEUR : Michel Ronchin.

SECRÉTAIRE GÉNÉRAL : Jean-Pierre Balpe.

DIFFUSION : Odéon Diffusion, 24, rue Racine, Paris-6°.

**ABONNEMENT : France : 4 numéros : 36 F. — Etranger : 50 F.
France : 8 numéros : 70 F. — Etranger : 100 F.
(Voir bulletin d'abonnement en fin de numéro.)**

C. C. P. : Action Poétique, 27, rue Saint-André-des-Arts, 75006 - Paris — 4.294.55 Paris.

Les manuscrits non retenus ne sont pas retournés

Gérant responsable : H. Deluy.

Dépôt légal : 4° trimestre 1976.

ISBN : 2-85462-003-X

Sommaire

Editorial : <i>Action poétique</i>	4
Quelques raisons d'être de ce numéro : <i>J.-P. Balpe</i>	6
Le fort quotient du chimpanzé : <i>E. Roudinesco</i>	9
Entretien avec Françoise Dolto	20
Aternel : <i>M. Regnaut</i>	26
Une lecture possible : <i>C. Dobzynski</i>	34
Sonate des animaux : <i>C. Dobzynski</i>	36
Les textes d'enfants : <i>J.-P. Balpe</i>	38
Poèmes d'enfants	40
Le renard bègue... : <i>P. Lartigue-M. Ronat</i>	43
Les travaux pratiques de la poésie : <i>Renée Balibar</i>	45
Poèmes d'enfants	68
Quatre fatrasies : <i>A. Lance</i>	69
Le jeu, l'école, la poésie ? : <i>J.-H. Malineau</i>	71
Poèmes d'enfants	82
Poèmes : <i>J.-H. Malineau</i>	84
L'art de l'enfance : <i>Pierre Gamarra</i>	85
Poèmes d'enfants	88
Poèmes : <i>Paul Vincensini</i>	90
L'école, la poésie : <i>Michel Cosem</i>	92
Poèmes d'enfants	95
Souvenirs dans l'arbre : <i>B. de Jurquet</i>	97
Lettre ouverte pour une négation : <i>Christian da Silva</i>	100
Poèmes d'enfants	105
Propos sur une pédagogie de la langue maternelle : <i>Mireille Lecoultre</i>	106
Poèmes d'enfants	134
Cinq paysages au mélèze : <i>J.-P. Balpe</i>	135
La poésie à l'école primaire	137
Poèmes d'enfants	141
Poèmes : <i>Jean Rousselot</i>	143
Entre le silence et l'amitié, le poème : <i>Jean Cahors</i>	144
Poèmes pour enfants	156
Dialogue : <i>P. L. Rossi</i>	157
Conte : <i>P. Lartigue</i>	160

Poèmes : <i>Michel Cartraud</i>	162
Atelier d'écriture : <i>Y Janot</i>	163
Poèmes d'enfants	164
Poèmes : <i>Andrée Chedid</i>	166
L'enfance ininterrompue : <i>Georges Jean</i>	167
Poèmes d'enfants	177
Fragment dit « poème pour enfants » : <i>H. Deluy</i>	178
L'en-jeu de la poésie : <i>J.-P. Balpe</i>	179
Les chants des 13 printemps : <i>V. Khlebnikov</i>	190
En U. R. S. S., la poésie pour enfants	194
Ça joue ! : <i>Michel Plon</i>	203

ROQUE DALTON

Avec Roque : <i>Roberto Fernandez Retamar</i>	207
Une mort monstrueuse : <i>Julio Cortazar</i>	209
R. Dalton : <i>Saül Yurkievich</i>	217
J'ai toute la vie ... : <i>Joaquin G. Santana</i>	227
Poèmes : <i>Roque Dalton</i>	228
Le récit de Lars Fredrikson : <i>Claude Royet-Journoud</i>	242
Légendaire 5 : <i>Claude Adelen</i>	245
Ellos como nosotros todos... : <i>Jean-Pierre Balpe</i>	249
Poèmes : <i>Gil Jouanard</i>	253
Quatre poèmes : <i>Marc Petit</i>	256
Cinq poèmes : <i>Marie Etienne</i>	261
Cratère : <i>Laurent Danan-Boileau</i>	264
Deux poèmes : <i>Michel Alba</i>	266
Poèmes : <i>Jean Berchmans</i>	267
Chute à l'angle de vue : <i>F. Dambreville</i>	268
Aventures de la mort : <i>Gérard Engelbach</i>	274
Rupture... : <i>Gaspard Hons</i>	275
Entrevue : <i>Charles Patrick Raby</i>	280

JAN MUKAROVSKY

L'esthétique... : <i>Danielle Konopnicki</i>	281
L'école de Prague : <i>Mitsou Ronat</i>	305
Structure et fonction : <i>M. Ronat</i>	306
Mukarovsky, une anthropologie... : <i>Elisabeth Roudinesco</i> ..	308
L'évolution de la pensée... : <i>Felix Vodicka</i>	311
Remarques polémiques : <i>Jan Mukarovsky</i>	315
Les sources de la poésie : <i>Jan Mukarovsky</i>	320
La poésie contemporaine : <i>Jan Mukarovsky</i>	324
Les problèmes de l'individu dans l'art : <i>Jan Mukarovsky</i> ..	330
Langue littéraire et langue poétique : <i>Jan Mukarovsky</i>	334
Le poète et l'œuvre : <i>Jan Mukarovsky</i>	344
Les problèmes d'ensemble dans la théorie de l'art : <i>Jan Mukarovsky</i>	363
Notes et informations	369

I.

Dans la nuit du 17 au 18 septembre, trois individus pénètrent par effraction au siège des Editeurs français réunis et dans les locaux de la revue Europe. Ils vont mettre le désordre dans les pièces, casser divers objets, renverser et maculer livres, revues, manuscrits. Avant de repartir en emportant quelque argent et du matériel de bureau, ils prennent le temps de se restaurer sur place : des gens sans angoisse, en somme.

Banal acte de vandalisme ? Voire. Après l'incroyable tentative de cambriolage au siège du Syndicat du Livre, cette « visite » rendue à une maison d'édition et à une revue progressistes n'est peut-être pas sans signification. La petite canaille anonyme ne vise pas n'importe qui.

Quelques semaines plus tard, des attentats sont commis contre le siège du Mouvement contre le Racisme, l'Antisémitisme et pour la Paix (MRAP) ainsi que contre la librairie des éditions Maspero. Dans ces deux cas, de lourds dégâts matériels sont à enregistrer. Toutes ces agressions montrent que la liberté d'expression — pourtant singulièrement menacée par la concentration de la presse et la politique gouvernementale en matière d'imprimerie et d'édition (1) — est une chose intolérable pour certains.

II.

C'est en achevant de corriger les épreuves de ce numéro que nous avons appris l'exclusion de Reiner Kunze de l'Union des Ecrivains de la R. D. A. ainsi que la décision privant le chanteur et poète Wolf Biermann de sa citoyenneté. Nous considérons ces mesures comme de graves atteintes à la liberté de création. On reproche à Biermann de prétendues déclarations hostiles à la R. D. A., déclarations qu'il aurait faites lors de sa tournée de chansons en Allemagne Fédérale.

(1) Sur ce problème, nous recommandons vivement la lecture du livre réalisé par les travailleurs du "Parisien libéré", Le putsch d'Amaury (Editions Sociales).

Or il n'a rien dit d'autre que ce qu'il répète — écrit et chante — depuis plus de dix ans : la République Démocratique est la meilleure Allemagne, encore convient-il de l'améliorer. Est-ce possible sans le droit à la critique ? Rappelons que Wolf Biermann, originaire de Hambourg, a choisi en 1953 de venir s'installer en R. D. A.

Injustifiée, Inacceptable, la mesure prise par les autorités de Berlin obligerait Biermann à rester en R. F. A., dans ce pays où lui-même ne trouverait pas d'emploi dans la fonction publique puisqu'on y applique le scandaleux BERUFSVERBOT contre les progressistes et les communistes !

Notre émotion est d'autant plus vive que nous connaissons personnellement Reiner Kunze et Wolf Biermann, dont nous estimons l'œuvre : nous avons traduit et publié, les premiers en France, plusieurs de leurs poèmes dans action poétique (2). Qu'ils soient assurés de notre solidarité, ainsi que les nombreux poètes et écrivains de la R. D. A. qui ont eu le courage de protester publiquement. Nous voulons espérer qu'un jour — le plus proche possible — les autorités de la République Démocratique Allemande reconnaîtront leur erreur et autoriseront Wolf Biermann à regagner son pays.

III.

Face à ces événements inquiétants, en France et hors de France — mais que dire des livres que l'on brûle en Thaïlande, des poètes que l'on torture en Iran ? — il nous a paru nécessaire de réaffirmer explicitement notre position. Pour la liberté et pour le socialisme.

(2) Voir notre anthologie bilingue : Dix-sept poètes de la R. D. A. (P. J. Oswald, collection « La poésie des pays socialistes »).

Quelques raisons d'être de ce numéro...

Jean-Pierre Balpe

L'idée de ce numéro est née lors des journées de poésie organisées à Lyon par le théâtre du huitième et au cours desquelles le travail mené par des animateurs avec des enfants et des adolescents de diverses classes avait occupé une place des plus importantes, par les possibilités, mais aussi les risques qu'il dévoilait. Il nous a semblé alors qu'il y avait quelque chose à faire, que l'on retrouvait là, sous un autre angle, une partie des questions que n'avait manqué de nous poser ailleurs la lecture mais aussi — et ce n'est nullement une figure rhétorique — l'écriture poétique, que notre travail de dévoilement et de réflexion resterait incomplet si nous ignorions ce domaine car il était assez évident pour qui observait d'un œil critique ce qui se passait là que, d'une part, existait parallèlement à la poésie adulte, un immense secteur de poésie en gestation, une quantité multiforme de potentialités n'attendant qu'une occasion — un pré-texte pourrait-on dire, sans jeu de mots — pour se développer et que ce secteur semblait malheureusement très largement abandonné, qu'une poésie autre que la poésie que nous connaissions alors, disons pour simplifier, ce que l'on appelle la « poésie pour enfants » se greffait sur ce terrain le faisant sien d'autorité parce que la place était libre, que s'épanouissait ici librement ce que nous avons pu avoir à combattre ailleurs, les notions de spontanéité, d'inspiration, de créativité, d'une certaine évanescence poétique réconciliant tous les individus dans la contemplation d'une « beauté » non-compromise par une insertion au réel, etc.

Bref, une pratique existait déjà qu'il convenait d'interroger pour, au besoin, introduire dans ce système clos des ouvertures sur autre chose, à la fois voir ce qu'il était et comment il fonctionnait et, par ces interrogations, faire peut-être progresser nos réflexions sur l'ensemble de la poésie. Pour cela, il n'était évidemment pas question de nous laisser enfermer dans le domaine de l'école, de jouer le jeu scolaire en constituant un numéro en quelque sorte « psychopédagogique » n'intervenant qu'au niveau des suggestions pour une pédagogie de la poésie que ce soit, ou non, de façon critique. En agissant ainsi, nous ne pouvions que nous condamner à l'enfermement, nous ne pouvions que nous condamner à faire de l'ensemble « poésie scolaire » ce lieu autre et donc non réellement sensible aux questions que se pose la poésie ailleurs. D'évidence, il était nécessaire d'aller au-delà et d'inscrire notre problématique dans un cadre plus vaste. Car, enfin, puisqu'il s'agit d'une pratique, cette pratique ne peut pas ne pas être inscrite totalement dans un temps

et un espace, elle a un lieu et une histoire et il devient fondamental de se demander ce que cette inscription conditionne et génère au sein même de la pratique, dans quelle mesure la poésie à l'école dépend de l'histoire de l'institution scolaire mais aussi, nécessairement, de l'évolution des questions posées à la poésie elle-même ? Quels sont les rapports d'une « pédagogie de la poésie » à l'institution scolaire ? Comment s'explique cette explosion actuelle de la poésie dans l'école ? Quels sont ses rapports à une écriture poétique contemporaine ? Pourquoi maintenant et pas autrefois ? Quelles conceptions de la poésie sous-tendent les travaux scolaires ? Quelles conceptions de l'enfance sont inscrites dans cette pratique ? Quelles conceptions des rapports poésie-enfance ? Etc. Il fallait aussi, évidemment, se demander ce que peut bien signifier une expression comme « pédagogie de la poésie », d'une part en s'interrogeant sur chacun des deux pôles de l'expression : qu'implique une « pédagogie » et une pédagogie de la parole ? Qu'implique la poésie ? Et dans quelles mesures et à quelles conditions — et à quels prix ? — les deux termes ne sont-ils pas antagonistes ? Etc.

On voit déjà que les questions ne manquent pas et qu'il est nécessaire de se les poser même s'il n'est pas sûr que nos réponses sont suffisantes, même s'il ne nous a pas été possible de nous pencher sur toutes. Nous avons essayé de prendre partie, d'affirmer que nous n'acceptons pas — parce qu'il nous semblait trop important à l'heure actuelle — d'abandonner ce champ de réflexions, ce lieu où actuellement la poésie travaille (ou « se » travaille ?). Pour cela, nous avons choisi d'aborder les problèmes de façons très diverses et, à nos yeux, complémentaires : s'agissant d'une pratique, il nous a semblé nécessaire d'en montrer les effets, d'une part au niveau de ceux qui la justifient, les élèves, pour qui elle dit exister, en donnant un certain nombre de textes recueillis en divers lieux scolaires ; d'autre part au niveau de ceux qui la mettent en œuvre en donnant largement la parole aux enseignants. Mais nous avons aussi refusé de nous enfermer en abordant les problèmes posés sous des angles plus larges, plus théoriciens ou philosophiques interrogeant l'inscription idéologique de cette pratique ou encore, interrogeant les poètes eux-mêmes, leur demandant de répondre par leurs textes à certaines des questions posées plus haut dans la mesure où, nous donnant des poèmes *pour des enfants*, ils ne pouvaient manquer ainsi de dire comment ils interprétaient dans leur propre pratique d'écriture poétique la notion d'enfance et la notion de poésie ainsi bien sûr que le nouveau concept ainsi formé. C'est ainsi que nous avons aussi finalement décidé de coupler ce numéro à un numéro devant paraître initialement séparé affirmant ainsi que, pour nous, il n'y a pas une *poésie de l'école* et une *poésie du lecteur ordinaire* : il semble vain de s'intéresser à la poésie

à l'école si l'on ne s'intéresse pas, en même temps, et dans le même mouvement intellectuel à Roque Dalton ou Benjamin Peret (entre autres). Nous espérons ouvrir quelques perspectives et débroussailler la route, attendant de ce numéro qu'il suscite critiques, commentaires et prolongements mais, même si cela ne devait pas être, nous resterions persuadés qu'il était nécessaire.

Cet ensemble de textes n'est pas homogène. Des positions s'affrontent, des conceptions s'opposent : nous l'avons voulu ainsi pour ce premier travail sur un sujet aussi vaste.

la pédagogie ne parvient pas au colmatage, quand la psychologie s'épuise par trop de combattants, il reste la vérité : l'enjeu est politique, car l'institutionnalisation de la norme est du même coup institutionnalisation de l'écart, même établie au nom d'une pédagogie « prolétarienne ». Il reste toujours les mêmes ou d'autres de chaque côté de la barrière...

C'est dire que l'analyse en terme de réforme ne suffit pas, même lorsqu'elle est bien faite. L'école et la famille sont certes les appareils chargés de la reproduction de la domination d'une classe, c'est-à-dire de la conservation d'un pouvoir d'état, ils ne sont pas que cela. La machine scolaire (comme souvent la famille) a pour fonction délibérée d'assujettir le *désir de savoir* à une demande éducative, d'assujettir le désir à l'entreprise pédagogique, en opérant une division artificielle entre le jeu et le travail, conçus comme *règles sans Loi* : apprendre c'est éduquer, éduquer c'est donner à chacun l'accès à divers cadres professionnels ; jouer à parler ou à écrire, jouer au poète ou au cow-boy, cela est bon, à condition que ce soient jeux éducatifs destinés à promettre l'enfant au destin de ses pères. Tout est organisé selon un utilitarisme de tutelle afin que chaque enfant apprenne à ne pas perdre son temps et celui de ses maîtres. Tout est promesse pour un « plus tard »...

Le jeu devient loisir et le loisir est laps du repos. L'agréable est « utile », et la dichotomie maintient un double jeu d'exploitation : la vacance se fait voyage organisé ; le temps perdu est, pour le capital, proscrit, comme pour l'école, car sans profit. Pour qui se dira-t-on ?

Or, sublime contradiction, l'enfant traîne à l'école un poids de résistance, une charge d'autonomie si grande que malgré les blessures infligées, il est l'arme patente d'un combat inégal, voire le symptôme d'un pugilat. Dès lors qu'il se révolte, il est nanti d'une autre école, celle de la rééducation (une seule ne suffit pas !) ou bien de la prison ; il est l'angelot de la motocyclette ou le drogué du H. L. M., l'inadapté des « autres ». Et quand il obéit, devenant bon élève, il risque le chômage, l'usine ou bien encore le retour à l'école, ou à nouveau l'usine côté soleil et climatisation.

A juste titre, on accuse le pouvoir. Manque de crédits et de locaux ; trop peu de maîtres, si peu « spécialisés », trop mal payés. Classes surchargées, chômage ; trop peu de crèches pour soulager les travailleuses... Tout cela est bien, à condition de ne point croire, par trop, à ce qu'on dit : l'essentiel d'une critique reste à faire : aucune pédagogie, fût-elle moderniste ou démocratisée, et constamment étayée sur les découvertes de « La Science », ne comblera l'absence d'une politique ou d'une révolution. L'école que nous connaissons, coincée par le chômage, le manque de débouchés, la sélection, truffée de spécialistes de diverses sortes exerçant

leur mainmise sur le corps morcelé de l'enfant (tantôt la tête, tantôt la langue, tantôt le foie, tantôt le sexe), saturée de savoirs venus de la médecine, de la psychologie, de la sociologie ou de la linguistique, cette école-là (même nantie d'une pédagogie « socialiste ») est le symptôme de l'impossible de toute pédagogie en tant qu'elle règne sur l'enfant, par le sourire ou le rictus, en le faisant objet d'un culte et sujet de la connaissance et non lieu d'un désir. La pédagogie est guide et maître ; elle pose, quoiqu'elle fasse d'autre, un savoir à la place d'une vérité, refusant à chaque heure le doute ou la méconnaissance. Car après tout qu'est-ce qu'on en sait de ces fameuses « motivations », sinon ce que les « sciences » à l'usage de l'enfance nous racontent ? Elles sont des certitudes de pédagogue répondant à la place de l'enfant, même quand elles prennent l'allure de le laisser parler. Elles sont une assurance sur son avenir.

Mais le bât blesse, et la pédagogie qu'elle se veuille autonome ou politisée, subit l'assaut des luttes ; le maître enseigne avec ce qu'il est et non avec ce qu'il sait même quand il croit le faire à l'aide de son savoir (1). Et dans le jeu duel de la demande éducative, la vérité émerge, sous la technique, chargée d'angoisse : les maîtres sont en quête de certitudes ; il leur faut des maîtres pour répondre à l'enfant et des enfants pour donner corps à leur demande de maîtres (recyclage, formation permanente). Et pourtant quelque part chacun sait d'où il parle...

Même lorsqu'elle est en « crise » et recherche sa voie, retournant, de la droite vers la gauche, l'enfant adultisé et sage, dans un envers de la révolte débridée, ou dans le juste centre d'un citoyen adapté, capable d'efficacité et de réforme, elle vient combler la place d'un manque ; car il faut à tout être parlant, ni science ni conscience, mais désir : il faut, pour être, qu'il manque, et non qu'il soit chef-d'œuvre d'une éducation où rien ne manque. Sans cela, il est l'objet du pédagogue, monstre débile pourvu d'un fort quotient, où le maître retrouve l'image de son dressage ou de sa bienveillance, en une étrange alliance conforme au rite du stimulus-réponse : il est un chimpanzé intelligent.

Cette place du manque est celle par où, traversant la famille et l'école, la lutte trouve son chemin et se fait lutte de masses. Elle est question et non réponse ; elle interroge la politique derrière le pédagogue, elle est le lieu de la dialectique et de la contradiction. Elle est demande sans la réponse, elle est désir.

Mais revenons à l'école et à la poésie. Je suis frappée de constater à la lecture de textes multiples que l'idéal pédagogique demeure dès qu'il est contesté ; le combat des maîtres semble se situer, même quand ils s'en défendent, sur le terrain non des luttes

(1) Voir M. MANNONI, *Education impossible* (Seuil).

politiques ou idéologiques, mais sur celui de la psychologie (avec son corrélat pédagogique). C'est de « l'enfant » qu'on parle, toujours, et de sa relation aux autres. On le découpe en tranches et en motivations, à chaque tranche on apporte sa ration. Un jeu est bon pour telle tranche d'âge, un autre pour telle autre. Dès lors que le principe sacro-saint de l'apprentissage est à l'œuvre, l'enfant devient le lieu d'une expérience. Sorte d'enjeu, espèce de boîte à imagination, remplie de circonvolutions non terminées, il est noté pour ses travaux selon des phases qui sont les phases d'une psychologie fabriquée sur mesure et décalquée du fait biologique, tel un timbre imprimé sur une fesse.

On disserte sur le jeu, on se dit à tout va que le langage est jeu, que le jeu est langage et que la poésie est une activité ludique par la langue, dans la langue. On en tire un grand principe en forme de tautologie : l'enfant est né poète, il est « un détourné social », à preuve il fabrique spontanément des comptines et des fatrasies, quand on lui « donne » des mots au lieu des vieilles tirades de la récitation. Si l'enfant est poète, le poète est enfant : regardez tous nos grands de Rimbaud à Baudelaire, de Villon à Artaud, ils furent des errants en quête de mots d'enfance. L'ennui est que cette idéologie n'est que le propre de celle des manuels scolaires (du Secondaire, souligne Renée Balibar) et des traités d'éducateurs, qui transportent avec eux l'arsenal des auteurs dotés de la maîtrise des langues, et de l'héroïque spontanéité du slogan.

Alors que faire ? La psychologie transforme à son profit le jeu d'enfant en une sorte de modèle de la créativité humaine, chargée des impératifs du développement et de l'acquisition et conforme à l'imagerie biologique du mutant adapté. L'acquis alterne avec l'inné et le verbiage pédagogique vient masquer, sous couvert du jeu libre et de l'enfant-arbitre, une sorte de regard pervers qui est celui du pédagogue. Le maître « observe » son élève, comme on tire d'un cobaye quelque preuve empirique. Il observe et il « aide » ; il organise les rites de la désorganisation. Il tient les rennes des activités dites spontanées. Il est dans le semblant, il est « non dupe », confiant en son pouvoir, même quand l'angoisse le presse. Quand la psychanalyse s'en mêle, on en vient aux ragouûts : l'enfant est l'ex-fœtus d'un royaume maritime, où se forment (pourquoi pas) les futures conditions de son futur devenir. Comme son grand-père, depuis Adam, il ne sort pas d'une cuisse de Jupiter ; l'environnement explique son sort, l'agresse ou le protège ; les tenants du « dehors » le disputent aux tenants du « dedans » ; la mère, la tante, les sœurs et le curé sont dans le pugilat ; on croit rêver... Surtout lorsque l'on sait que jamais Freud ne fut l'observateur savant de nourrissons masturbateurs ; pour être entendue, la sexua-

lité ne devait pas être observable (sexologie) mais parlée. Quand il découvrit l'existence de la sexualité infantile, ce fut pour dire qu'elle exprimait les formes de la sexualité humaine en général, qu'elle en donnait comme la version fondamentale. Jamais il ne se prit au leurre du découpage en tranches, à l'illusion des paliers, à la fureur des stades, et aux singeries de l'apprentissage.

L'enfance n'était point le lieu originaire du ludique, elle ne fournissait pas le mode préhistorique ou préscolaire ou pré-n'importe quoi du tout-petit-deviendra-grand. En un mot, il refusa la spécialisation de la psychologie, son découpage, ses cases, ses rites, sa modélisation. Il n'y a pas une théorie spéciale-enfant, comme la layette, pour inconscients tout neufs et non contaminés, il y a la théorie de l'inconscient tout court.

On applique à l'enfant les recettes de la pédagogie, comme on créa sur le modèle de la psycho-de-l'enfant, la variante inutile de la psychanalyse d'enfants. De même la poésie est triturée par les effets d'une hiérarchisation. Et l'on propose, sublime tautologie, que le poème pour les enfants relève selon les tranches, des mêmes « critères » que celui pour adultes (comme si c'était une affaire de critères !).

Ce qu'on nomme activité ludique n'est autre que l'imposition d'une règle où le jeu est conçu comme un comportement d'imitation ou une demande d'apprendre et non comme l'expression d'un désir. La règle se ritualise sous le regard pervers du maître cherchant à détourner la Loi (le désir) au profit d'un codage. Si, pour la tradition, le poète est un joueur, un grand brasseur de mots, tantôt cinglé, tantôt superbe, l'enfant, pour devenir un maître en miniature, doit essayer de l'imiter, en se faisant poète et joueur. Dès lors on saura mieux que le poète n'est autre que l'enfant, puisque comme lui, il joue ; il est, autre tautologie, un enfant qui s'ignore déguisé en poète. Regardez ces comptines du primaire, sont-elles si différentes de celles des grands auteurs ? Mais il y a là un insoluble tour de passe-passe. Où l'imitation règne, même transformée en « création », plus rien n'est explicable et l'on oublie deux faits : quand l'enfant joue ou ne joue pas, quand il parle et qu'il marche, il fait comme chacun d'entre nous bien autre chose que de l'imitation ou de la projection. *Il s'identifie*, il s'approprie, non pas un rôle, mais des morceaux de personnages, détachés du réel, devenus signifiants. C'est ainsi que se structure ce qu'on appelle « la personnalité » humaine. Enfin, se servir des mots c'est être servis par eux en permanence, sans que « l'écart » puisse dire qui du poète, qui de l'enfant ou du chaudronnier est le meilleur du genre. S'il y a une spécificité du travail poétique, celle-ci n'est pas produite dans un dehors ni de la langue (voir infra, J.-P. Balpe) ni de l'idéologie (voir infra, Renée Balibar). En cela tout travail de la

langue est travail poétique mais l'argument ne suffit pas : car jamais l'enfant-joueur de l'idéal pédagogique ne sera un Mallarmé qui s'ignore, sauf pour l'éducateur.

Jouer avec les mots dans le cadre imposé du rite scolaire, c'est certes désigner dans le langage les traits d'une langue poétique, mais c'est aussi et surtout désigner le lieu où le poème n'est point activité d'imitation même quand il est réplique, en apparence, des textes des grands auteurs, mais symptôme où se manifeste en langue et en langage *tout un désir de dire* déguisé en petits escargots, en subtils crocodiles ou en tristesse du ciel. Et ce désir de dire est le même dans le poème « d'auteur », à ceci près, ce qui change tout, que le symptôme devient un *ars poetica*.

C'est pourquoi le maître, fort heureusement, ne comprend rien à ce qui est dit ; car il cherche à « comprendre » à travers les réseaux de la communication et les ficelles de l'imitation. Il cherche à désigner du sens en comparant le texte de l'enfant au poème du poète ; si l'on pouvait trouver qui le premier imita l'autre, on aurait le secret du langage, on devinerait tout en même temps l'œuf et la poule, la truie et le cochon. A force, le poète peut imiter l'enfant en retrouvant dans l'enfance médiévale du poème, une source propice à fabriquer une poésie pour les enfants ou pour les savetiers ou une poésie tout court. L'ennui pour la psychologie, c'est que l'enfant ne vise pas un *avoir* mais un *être* ; son poème il l'envoie comme une lettre, à un destinataire réel ou imaginaire, il l'échange avec celui d'un camarade ou contre une boule de gomme. C'est l'école qui transforme un échange langagier, une demande d'être (reconnaissance) en une récompense, en un avoir. Quant au poète, c'est bien souvent avec des « théories » fausses, voire stupides qu'il fabrique de la vraie poésie. Et les techniques de la psychologie, ses recettes, ses calculs, passent à l'as par le tour d'une boutade.

En témoigne, si nécessaire ici, l'étonnant exposé de deux pages d'un « spécialiste » en la matière : Tchoukovski, auteur de poèmes pour enfants. On sait qu'en U. R. S. S. l'enfance est entourée. Elle a ses livres propres et ses écoles non surchargées. Elle est la grande fierté de la révolution ; encadrée à l'extrême par de dignes spécialistes, elle a à charge d'être l'avenir du monde, nantie des soins de tous : du peuple et du poète, du pédagogue, voire plus tard du psychiatre. Chacun le sait, l'enfant soviétique n'est pas l'écolier d'Occident. Il est plus apte aux sentiments des mots, plus près du souffle de la poésie, enclin aux rythmes et aux déclamations. Lui aussi, il est bardé de tranches, d'étapes et de moments d'acquisition. Il faut le préserver des mauvais bricolages poétiques qui détruisent ses réserves d'amour et la facture de son humour. Au nom de ces sornettes (ou malgré elles) le poète « spécialiste » produit pourtant de vrais et beaux poèmes. Proust écrivit le *Temps*

perdu en s'appuyant sur de fausses théories de la mémoire involontaire.

Comment comprendre ? En essayant sans doute de ne jamais produire, ou de ne jamais croire aux idéaux d'une *connaissance normative*, où l'enfant mesuré en tous sens devient l'objet d'une appropriation et non sujet au manque. Toute démarche ayant à charge une *connaissance de l'enfant* (de l'homme, ou de la femme) est marquée d'un soupçon. Elle est observation ou expérience, elle stigmatise, dans le trait d'un regard, la position du connaisseur ou du mécène, qui règle au profit d'un pouvoir d'état, ou au nom de la révolution, la question sans réponse du désir de savoir.

Cet art de la confiscation est au principe de toute pédagogie, sauf quand celle-ci est subvertie (en de bien rares moments) par la pratique politique. Littéralement elle se liquéfie, là où l'on attendait qu'elle soit valet ou maître. Il faut le constater : pas un instant le texte de Renée Balibar (*Les travaux pratiques de la poésie*), pourtant marqué d'une longue expérience de l'école, ne traîne sous son manteau les vieilles rengaines de la psychopédagogie. Point de tranches ni d'acquis, point de stades ni de développement, point d'enfance adulée ou trompée, point de poète ludique. Lénine est à l'honneur, non comme blason, mais comme signal des luttes. La politique est à son poste de combat. Elle tient sa juste place et comme telle elle « empêche » (sans même la nier) toute intrusion psychopédagogique. Quand la pédagogie devient l'affaire de tous, elle disparaît avec ses spécialistes et son autonomie.

Souvenons-nous des remarques de Lénine, de son hostilité au Proletkult (2) qui tentait d'annexer l'essentiel d'une fonction éducative en vue de fabriquer une culture de remplacement ; il exhibait une sorte de modèle, l'homme nouveau idéal, le prolétaire racé, bref un chef-d'œuvre de maître aux allures militantes. C'était déjà, dans le procès contradictoire des luttes de classes, la lutte de la politique (marxiste-léniniste) contre la souveraineté de la pédagogie.

Certes Rimbaud n'est pas seulement l'inexprimable auteur des manuels scolaires ; le texte et le poème sont toujours autres que ce qu'on croit, même à les lire dans l'idéologie des exercices du Secondaire. Mais la démarche de Renée Balibar reste pour moi passionnante, car *parlant de l'école*, elle est d'emblée dans l'essentiel, débarrassée d'un coup de l'arsenal du bien appris, même lorsque timidement, au détour d'une phrase, elle semble croire aux possibles nouveautés d'une pédagogie de la poésie... Il était juste de souligner « qu'il ne peut y avoir de langage qu'au sein de la langue d'une société donnée », et que « ce sont les rapports sociaux qui créent l'existence et les conditions du travail individuel du langage ». Pourtant cela pose quelques problèmes (tant mieux). Cette proposi-

(2) Voir *Action poétique*, n° 59.

tion néglige (sans l'ignorer) un fait fondamental (que les textes de M. Lecoultre et J. Cahors viennent raviver) : c'est que le travail du langage est toujours l'expression d'un désir inconscient. En cela, la langue, à la fois le fait qu'il y en ait et le fait qu'elle ait telle forme, s'articule au désir inconscient (3).

Autrement dit, il y a des langues qui peuvent, comme l'indo-européen, être attestée sans être parlée par des sujets. Cette langue-mère, forgée par les linguistes renvoie au statut d'une langue imaginaire, dont la langue maternelle est un des supports fantasmatiques. Elle prend place dans la galerie des langues idéales : celle de Brisset, Wolsfrom, la langue fondamentale de Schreber (4). La langue pour un sujet est langue d'une société donnée mais c'est aussi *Lalangue* (comme dit Lacan), le lieu où s'articule une forme-langue-donnée, à la langue du désir ; sa figure imaginaire est à trouver dans l'en-plus que la langue maternelle vient inscrire en une parole faite du regard et de la voix pour un sujet parlant. L'activité de création n'est ni verbale, ni pré-verbale mais de langage ; dans la langue elle oscille entre rêve et fantasme.

L'inconscient est tramé des inscriptions de l'idéologie dominante. Il est traversé sur ce mode (celui du signifiant maître dit Lacan) de rapports sociaux. C'est pourquoi la pratique de la cure (comme la pratique politique marxiste-léniniste) est toujours subversion quelque part de la fonction pédagogique en tant que celle-ci reste, pour le sujet, mise en tutelle, à son insu, du désir inconscient (mise en tutelle « impossible » au demeurant).

L'enfant nourri par une mère allemande des années trente (5) aura sans doute mangé sa soupe à coups de cuillerées pour le Fürher comme son père la mangea pour Bismark, et comme d'autres pour Lénine ou Staline, ou bien encore pour la Sainte Vierge. De cette façon, l'inconscient se tisse d'histoires, à coups de signifiants, venant inscrire les traits de l'idéologie par le biais d'un discours de maîtrise. Mais s'il est important pour la lutte idéologique comme pour la pratique de la cure de savoir au nom de qui la cuillère est avalée, il faut saisir que l'essentiel, pour le petit homme, est de savoir par qui elle est donnée, pour qui et qui l'avale c'est-à-dire par qui et comment elle est *parlée* : est-elle administrée dans le silence protestant d'une pédagogie de la règle, ou dans l'idéal d'une morale du bien vivre, où le désir ne parle pas, effacé dans le théâtre d'un grand semblant de maternage ? La cuillère reste-t-elle coincée et ce sera l'effet d'une agression dans le corps de l'enfant ? Son contenu est-il vomé ou au contraire promptement avalé, ou bien simplement dégluti, accompagné d'une

(3) Voir J. C. MILNER, *L'amour de la langue*, Ornicar, 6 et 7.

(4) Voir S. FREUD, *Cinq psychanalyses* (PUF), BRISSET, *La grammaire de Dieu* (Tchou) et L. WOLSPROM, *Le schizo et les langues* (Minuit).

(5) L'exemple de la cuillère vient de R. Zygouris.

voix et d'une odeur ? C'est de cela que le désir se dialectise en cette langue qui s'opère en *Lalangue* pour un sujet parlant. Là se marque une contradiction entre le moi sujet interpellé au nom de l'idéologie et le poids de la lettre inconsciente d'où émerge (clivé), toujours « autre », un sujet du désir. Quand on est deux, il y a le Un et l'on est trois.

Les manuels scolaires, les livres de recettes, les catalogues perdus deviennent utilisables, dit Jean Cahors (voir infra, *Entre le silence et l'amitié le poème*) à condition « de leur donner un autre sens ». Et c'est là l'important du travail poétique d'un Rimbaud, que le manuel scolaire détourne en l'élevant au rang d'un souverain de la rime. Rimbaud détourne la règle de la métrique pour en sortir explicitement la loi.

Les manuels scolaires sont comme le carnet de Léonie ou Désirée Ferron (cf. Renée Balibar), écorné, évoquant un instant la douceur imagée des ancêtres. Ils sont faits pour rêver, bien qu'ils ne soient sans doute jamais écrits pour cela ; mais il suffit de les salir et de les souligner ; il suffit que des générations y gravent quelques paroles, comme sur les murs des catacombes ou des toilettes publiques et la fonction pédagogique s'en trouve, l'espace d'un clignement, détournée.

Laing disait bien à ses patients (6) : « prenez ce petit médicament et nous pourrons parler. » En un éclair, il défaisait, sans théorie ni rationalité, les valeurs ancestrales du savoir psychiatrique qui distribue à des « malades » quelques potions non pour faire vivre une parole, mais bien pour l'empêcher dans la volonté affirmée d'un guérir : je veux ton bien dit le savant à ses créatures, sans se soucier de ce qu'ils peuvent en dire. Mais il fallait à Laing, pour parvenir au déclenchement de ce petit maillon, que la situation s'y prête et que les luttes sur le terrain de la folie aient amenées, par-delà sa personne, le maillon à céder.

En ce sens le travail de Renée Balibar est important car il exprime en termes de luttes de classes et de rapports sociaux les combats qui traversent la syntaxe et la langue nationale, enseignées par l'école. Cette démarche parce qu'elle est vivante, parce qu'elle est vraie, ne peut répondre à tout. L'uniformité n'est point de mise où règne la rigueur. C'est pourquoi le travail de J.-P. Balpe sur *L'en-jeu de la poésie*, le choix qu'il propose de poèmes d'enfants et de textes de maîtres ont l'importance que revêt le critère d'une pratique, même si elle continue de se chercher à coups d'erreurs. Les poèmes sont choisis sans être commentés, sans être agrémentés de quelque sauce « psy », et ainsi étrangement ils nous parlent comme ceux de Tchoukovski, comme celui de M. Ronat et de

(6) R. LAING, *Naruds* (poèmes récents), Stock.

Pierre Lartigue : le bégaiement serait-il au poème ce que le lapsus est à l'inconscient ?

À sa manière, Mireille Lecoultre, comme Jean Cahors, mais avec force théorie, essaie de dire comment rêver, sans la certitude militante d'une pédagogie de remplacement, visant à expérimenter sur l'enfant le principe d'un sujet idéal avalant la cuillère de la science pour les bienfaits d'une communauté perdue dans le fantasme de l'optimum (voir infra : *propos sur une pédagogie de la langue maternelle ou l'histoire d'une impasse*).

... Chacun connaît Françoise Dolto, qui n'a nulle intention pédagogique, même si à chaque instant elle frôle, sur le terrain des incertitudes renouvelées, le sens de la parole éducative. Elle apporte à cet ensemble un grand souffle, celui d'être à contre courant du modernisme pédagogique. Elle disait un jour sur les ondes (7), répondant à des lettres de parents qui s'échinaient, autour de l'existence du Père Noël, à faire la part du pour et celle du contre, tels des philosophes de leur dieu, elle disait : « Je crois au Père Noël. » Pourquoi pas puisque le problème est mal posé : on ne saurait être pour ou contre un mythe, sauf à être pédagogue ; les mythes sont là pour qu'on les fasse parler, comme le poème ou le dessin. Elle y croit et c'est pour cela, envers et contre tous, qu'elle rêve non d'une poésie pour les écoles et pour les bons élèves, d'une poésie d'instituteur, mais de joutes poétiques appuyant l'art de la parole et de la diction, le style des rimes et la bravoure chevaleresque du tournoi. Rêver de chevalerie, ce n'est point éduquer car le tournoi n'est pas compétition ; il est l'amour de jouer jusqu'à la mort. Le jeu, dès qu'il se fige en jeu éducatif ou en formules n'est là que pour répondre par l'esthétisation au malaise du maître qui se défend ainsi d'une interpellation désirante.

C'est à propos du jeu comme tel (play) et du jeu organisé (game) que Michel Plon commente le livre remarquable de Winnicott *Jeu et réalité*. Il montre qu'en édifiant le jeu de l'enfant, l'adulte marque sa distance d'un effroi : celui qui le saisit quand il entend que « jeu » est, sans le code de l'utile et de l'éducatif, synonyme de désir. Le jeu s'exprime à être cela même que Freud pointa dans la fameuse histoire de la bobine. L'enfant jouait à la renvoyer puis jouait à la reprendre marquant d'un coup la présence d'une absence (celle de sa mère) devenue, par l'enjeu d'une bobine, le signifiant d'une disparition, où se jouait pour lui un langage de désir : celui de voir sa mère lui revenir. Le symbolique vient à trouser l'espace imaginaire du jeu en induisant d'un signe le champ d'une relation duelle.

Dès lors qu'il est codé, le jeu sert la fonction du maître et

(7) Le lecteur est invité à lire : *Le cas Dominique, Psychanalyse et pédiatrie* (Seuil) et à écouter F. Dolto sur France-Inter de 15 h. 15 à 15 h. 30, tous les jours.

l'acte pédagogique tire à lui un rideau chargé de rendre utile les lieux de l'agréable.

Lénine, si décrié depuis, s'aperçut, pédagogue malgré lui, des grandes impasses de la pédagogie. Il sut comprendre que la révolution culturelle, en passant par l'école et par la famille n'était point l'affaire des maîtres mais celle des masses, celle des cuisinières et non des spécialistes fussent-ils les professeurs de la révolution.

Entretien avec Françoise Dolto

ELISABETH ROUDINESCO. — *En réfléchissant sur la question de l'enseignement de la poésie à l'école, on s'aperçoit que les instituteurs, lorsqu'ils s'interrogent sur leur pratique, sur la récitation ou sur l'activité poétique en classe, etc., retombent sur les principes de la psychologie de l'enfant : l'apprentissage, la créativité, les tranches d'âge, les jeux éducatifs, autant de termes qui reflètent un idéal de l'enfant roi ou artiste, naturellement poète et qui viennent conforter les thèses d'une « connaissance » de l'enfant par le biais d'une sorte d'experimentalisme. On a tendance aussi à esthétiser les productions poétiques ou picturales de l'enfant. Qu'en pensez-vous ?*

FRANÇOISE DOLTO. — L'école, en faisant faire des jeux poétiques insiste sur la rivalité et la compétition. De ce fait elle masque l'aspect créateur du jeu poétique ; on met en avant des dominés et des dominants, des plus forts et des plus faibles, à la place d'une joute autour d'un thème, qui elle, favoriserait non la rivalité mais le jeu pour lui-même, comme en témoignent les joutes poétiques que je connais pour le Pays basque. Ce sont surtout les illettrés qui excellent dans ces joutes où tous peuvent participer en récitant des poèmes. Les auditeurs étrangers ou français ne parlant pas la langue basque sont pris par le son, le rythme et la prosodie du poème. Ils écoutent les mots pour eux-mêmes et s'y laissent prendre. Ils s'étonnent que les basques qui ont reçu l'instruction en français et goûtent la poésie française ne puissent rivaliser car ils ont perdu le sens et le rythme de leur langue d'origine. Les enseignants dans les écoles cherchent par le développement des activités dites créatrices à rendre à l'enfant ce qu'il leur donne, mais sous forme organisée, selon un modèle d'enfance à priori, conforme à leur idéal. Dans notre société, les enfants auraient besoin de retrouver ce sens là de la poésie spontanée et pour le plaisir, sans aucune immixtion des jugements et des conseils des maîtres. L'école leur rend ce recours impossible.

MICHEL PLON. — *A propos de l'impact chez les enseignants de la psychologie, vous avez dit une fois qu'ils érotisaient l'enfant au lieu de le comprendre.*

F. D. — Je ne sais si c'est au lieu de le comprendre mais c'est en tout cas au lieu de l'entendre et de se laisser porter par ce qui peut être la poésie de l'enfant. Comme si l'enseignant, après avoir été touché ou érotisé par l'enfant voulait s'en défendre et

pour ce faire mettre cela en formule. Il a honte, en quelque sorte d'avoir été mené en bateau par l'enfant. Il a honte de ce qu'il croit être sa pédérasie et cherche à se pousser du col en montant en épingle cette sorte de poésie jaculatoire de l'enfant qui n'est pas une poésie de poète mais une poésie qui jaillit naturellement sans même qu'il le sache à certains moments de son existence. Ainsi l'enseignement se défend-il d'une sorte d'expression érotique trouvée par l'enfant et au lieu de laisser cela comme quelque chose qui se communique entre les êtres, il le reporte dans le monde des poètes. Car cette expression poétique n'est pas une poésie de poète. Elle peut le devenir, si l'enfant garde ce don, il le retronvera plus tard, transformé, avec la génitalité. La poésie d'un enfant n'est pas la poésie d'un poète...

E. R. — *On voit très bien comment l'école tend à transformer en œuvre d'art des poèmes d'enfants, sous couvert de créativité ou de jeu éducatif...*

F. D. — On fait la même chose avec le dessin. Dans certaines classes on fait faire aux enfants des dessins libres. En réalité on s'aperçoit que ces dessins ne sont pas libres du tout. Ils sont tous faits sur le même modèle, avec les mêmes assemblages de couleurs. En réalité, ils sont induits, par leur adaptabilité, à l'esthétique collective orchestrée par le professeur. Les enfants qui ont quelque chose à dire ne le disent pas de cette manière, dans l'uniformité et du coup le maître croit que ceux-là précisément qui ne se soumettent pas à son induction ne font pas de dessins intéressants ; ils ne sont pas « doués », pense-t-il. Ainsi l'enfant qui conserve son quant à soi est laissé de côté et jugé inadapté. Il n'est pas adapté aux exigences, au désir ou à la demande du maître ou du groupe : le sien actuel. A la maison natale de Cézanne, on voit les dessins admirables de Cézanne élève de lycée. Ils sont tous mal notés. Quelle leçon !

E. R. — *Pourtant à la faveur d'une certaine pédagogie de gauche, on fait de l'écart une norme sans mettre en cause l'existence même d'une bipolarité. Ainsi au nom de la liberté, par exemple on refuse la récitation pour le jeu dit « spontané » ou « éducatif ».*

F. D. — Ceci n'est pas la liberté mais l'inféodation à un maître qui lui-même rejette ce que ses maîtres lui ont appris et qui risque parfois de ne plus accepter le simple métier d'enseigner ; c'est-à-dire donner à l'enfant les moyens d'expression d'auteurs valeureux afin qu'il puisse non les répéter mais en faire ce qu'il veut. Le rôle du maître est d'éveiller l'enfant à la beauté et au

rythme de la poésie. Pour qu'il la comprenne ensuite il faut lui apprendre à lire, à écrire ; il faut aussi lui apprendre la versification et son histoire. Le maître devrait être le représentant vivant d'un conservatoire de la culture.

E. R. — *En somme, il lui faut éviter de se mettre à la place d'un père, d'un frère ou d'un copain...*

F. D. — Ne jamais faire cela, jamais...

M. P. — *Je vous ai entendu dire déjà qu'un dessin d'enfant, s'il était admiré n'avait plus de sens pour l'enfant. Un dessin dites-vous est fait pour être parlé et non interprété en termes de connaissance ou d'œuvre d'art.*

F. D. — Un dessin d'enfant est une expression spontanée de quelque chose qui ne peut pas s'exprimer dans le dire courant. A partir du moment où l'adulte l'admire et le regarde, l'enfant est de ce fait entraîné à se répéter. Celui qui n'est pas un obsessionnel trouvera d'autres moyens d'expression.

E. R. — *C'est très juste ce que vous dites... Mais alors nous faisons cela en publiant dans la revue des poèmes d'enfants. Nous les esthétisons...*

F. D. — C'est pourquoi je n'écris jamais « sur » les dessins d'enfants. J'ai connu dans des familles des enfants possédant une très grande richesse de coloriage. Lorsque les parents se mettaient à les admirer et à en parler à leurs amis, c'était fichu, l'enfant ne dessinait plus. Ou alors, s'il continuait, on ne retrouvait plus ses dessins. Peut-être les enfants n'ont-ils pas su que vous publiez leurs poèmes, ni vu ceux qui, aux yeux des adultes, méritaient cette élection ; alors le mal est moindre.

E. R. — *Je pense au contraire que les enseignants ont parlé avec leurs élèves de cela. Ils le sauront certainement. Peut-être risquent-ils d'en être fiers ? Fiers comme d'être le vainqueur d'une joute du moyen-âge ou fier d'être le premier de sa classe pour la poésie ? Tout le problème est là ; la compétitivité, l'assurance d'être reconnu auteur avant la lettre ou la certitude du vainqueur ? Nul ne sait. C'est pourquoi nous publions les poèmes sans aucun commentaire, plutôt comme des instantanés.*

F. D. — Donner confiance à un enfant dans son expression est une bonne chose, à condition qu'il ne soit pas l'objet d'une

admiration de la part du maître car alors il occupe une place faussée quant à son évolution ultérieure.

E. R. — *Il est important de ne pas transformer le poème en œuvre d'art.*

F. D. — Je voudrais parler du peintre vénitien Carpaccio. J'ai vu à la Scuola San Giorgio ses œuvres majeures. Mais il y a aussi à l'église Sainte-Alvise deux peintures de ce peintre quand il avait treize ans. Elles avaient encore la qualité des dessins d'enfants et on voyait dans les œuvres de la maturité que le peintre avait conservé une certaine spontanéité de l'enfance avec, en plus, l'art de la peinture. Sans la culture et sans la célébrité postérieure de ce peintre nous ne saurions rien de ces œuvres d'enfance et nous n'aurions pu saisir ce qui s'y inscrivait déjà : un style ; c'est cela l'important. Prenons les œuvres de Picasso par exemple. Elles possèdent simultanément la facture de la spontanéité enfantine et la qualité picturale que le peintre a trouvée en étudiant toute l'histoire de la peinture. Car la spontanéité à elle seule ne fait pas la peinture. L'œuvre de Picasso est comme un résumé historique de la peinture des peintres dont il a admiré le style et repris la technique. Si un enfant devient poète, ce qui reste dans sa poésie de ses poèmes d'enfance c'est un style.

E. R. — *Je constate que dans les poèmes d'enfants que nous publions, il y a fort peu de style. A de très rares exceptions les enfants répètent ce que le maître admire lui-même dans la poésie, ou ce qu'à travers une éducation, ils ont appris à aimer. Ainsi les enfants font-ils du Michaux ou des comptines ou des sortes de fatrasies. Malgré cela, j'ai le sentiment qu'ils retrouvent spontanément sans faire de la poésie de poète, mais simplement en parlant et en écrivant la langue, qu'ils retrouvent les règles de la prosodie qui sont celles de la langue poétique. L'en plus du style qui caractérise cette langue n'est pas immédiatement visible.*

F. D. — La conservation des poèmes d'enfants peut être intéressante pour y découvrir le style d'un sujet mais pas pour fabriquer un poète anonyme.

E. R. — *Un problème se pose, c'est celui des poètes enclins à un certain idéal de l'enfance, proche de celui modelé par la psychopédagogie, qui écrivent des poèmes à l'usage des enfants. Cela est très fréquent dans les pays d'Europe de l'Est et en Union Soviétique.*

F. D. — Cela risque bien souvent d'être de l'appauvri. On a tendance toujours dans nos sociétés à donner à l'enfant, malgré les apparences, de l'appauvri.

Dans le domaine pictural et musical que je connais bien, je sais qu'une façon de faire aimer la peinture à un enfant est de le mettre dès l'âge de dix-huit au contact des grandes œuvres du passé sans les lui expliquer. Il faut lui laisser vivre la rencontre, sans l'y contraindre et attendre plus tard ce qu'il en dit. Les grands peintres n'ont jamais été gênés par la copie. Ils en faisaient et cela ne les empêchaient pas d'être des peintres avec leur style, sans rester des copistes ou des faussaires, ou des imitateurs.

E. R. — *En poésie, il faudrait considérer comme Desnos qu'en écrivant des comptines on ne fait pas quelque chose de « spécial-
enfance ».* C'est la question du spécialiste et de la spécialisation qu'il faut mettre en cause.

F. D. — Oui, et la commercialisation séductrice pour clients sous-développés ; c'est de la prostitution et de l'incitation à en faire autant. Il faut faire de la poésie tout court. Le maître peut éveiller l'enfant à la poésie en lui faisant dire des poèmes et en en disant lui-même, sans faire répéter à toute la classe le même poème.

M. P. — *Cela me rappelle une phrase de Winnicott sur le jeu : les jeux fabriqués et organisés par les adultes sont là pour tenir à l'écart l'aspect effrayant pour eux du jeu, c'est-à-dire du désir inconscient. Ce que rend très bien l'existence des deux mots anglais : game (jeu organisé), play (jeu).*

F. D. — Oui, le désir c'est-à-dire aussi l'érotisme de l'enfant qui s'exprime par la parole et le jeu et qui met l'adulte en état de malaise. C'est pour avoir été interpellé dans son désir par le poème d'enfant que le maître se défend en le faisant entrer dans une codification.

Quand un enfant ne peut pas dire quelque chose qui l'étouffe, un auteur vivant par ses poèmes peut l'y aider. Peut-être deviendrait-il un poète mais il n'y a pas de poète avant la puberté acquise.

Par ailleurs, c'est un grand secours libérateur, à l'âge adolescent ou adulte de retrouver en notre mémoire, enfoui depuis l'enfance des poèmes que nous avons appris par cœur et aimés sans en saisir ni le niveau émotionnel — ou pulsionnel — ni l'ampleur, ni les résonances que le poète y avait inclus. C'est d'un

grand secours surtout lorsque nous sommes éprouvés par une douleur ou une joie que nous ne pouvons exprimer. Comme nous les redécouvrons avec reconnaissance ces poèmes ! Ils remontent à nos lèvres et nous aident à passer l'épreuve d'une solitude oppressée où nous n'avons ni mots ni images pour sentir et exprimer nos pensées conjointes à nos émotions et les apprivoiser. C'est ce trésor intérieur qui manquera toute la vie à ceux que les enseignants n'ont pas initiés à la connaissance et à la récitation des poèmes des poètes. L'histoire de la langue d'un peuple est faite par ceux qui, vivants, ont besoin des voix qui se sont tues pour retrouver la paix qui leur échappe, lorsque n'étant pas poètes ni créateurs eux-mêmes, rien ne vient ordonner le sens d'émotions nouvelles qui alors les prennent au corps, seuls et sans mots, ravagés d'insolite.

- Maman... Maman...
- Oui.
- C'est tout noir, parle-moi... Parle...
- Qu'est-ce que ça changera ? Ferme les yeux et dors.
- Quand tu parles, il fait clair.

Gardez vos diamants, diamons diamoureux,
Si vous est diamants l'éclat du diamonde
En ces grains de gel, ces mille et diamille,
Sur des feuilles d'or, de cuivre, ou de rouille,

Dans l'herbe à vos pas qui se diadémaille,
Oui, c'est aujourd'hui vos noces de givre,
Gardez vos diamants, diamons diamoureux,
Si vous est diamants l'éclat du diamonde,

O vous qui courez tout droit d'arbre en arbre,
Sous le soleil bleu, crieurs de buée,
Vers les barbelés des grands bois si proches,
Vers le silence et le froid, vers le sombre,
Gardez vos diamants, diamons diamoureux !

La voilà donc, petit, la grande question, celle que tous les hommes ont toujours posée et poseront toujours, ne serait-ce qu'une fois dans leur vie, à l'âge enfant, comme toi :

— Pourquoi que tout existe ?

C'est la question, la seule, enfant, à laquelle aucun homme n'a jamais pu répondre, à laquelle, aurait-il tout le savoir du monde, aucun homme ne pourra jamais.

— Pourquoi que tout existe ?

Un jour tu comprendras, fils, que ce n'est pas tant l'énigme, l'important, mais ce qu'elle est pour toi, comme pour tout homme, et que tout ce qui existe ou bien s'avérera honte et souffrance ou bien bénédiction, selon ce que sera ta vie. (Ah ! puisses-tu ne jamais découvrir, mon fils, qu'au fond de l'impossible, à bout d'épreuve et de disgrâce, au-delà de tout sanglot, le dernier mot du désespoir est cette même vaine question :

— Pourquoi que tout existe ?)

Quel prénom j'aurais pu te donner, demandes-tu, qui se termine en a ?

Amanda Anna Antonia
Augusta Bettina Bianca
Clara Claudia Clélia Dina
Emilia Fausta Fédora

mais pas Dora, ma fille, et pourtant cette petite Viennoise, à quatorze ans, que les mœurs des messieurs remplissaient d'un si grand dégoût, cette enfant brisant là avec le docteur qui voulait l'en guérir, ce fameux docteur l'appellera Dora,

Flavia Frédérica Fulvia
Gabriella Georgia Gilda
Graziella Hélène Hermia
Ida Irma Isidora

mais pas Dora, ma fille, et c'est ainsi pourtant qu'il appelait sa sœur Dorothée, le vieux poète anglais Wordsworth, qui sur son lit de mort tendra les mains au vide en murmurant : « C'est toi, Dora ? »,

Laetitia Lucia Lucrécia
Maria Martha Minna Nina
Octavia Olga Olivia
Paméla Paula Rébecca
Régina Rosa Rosita
Sarah Thécla Théodora

mais pas Dora, ma fille, non, pas Dora, et pour comprendre, ouvre un livre d'histoire, un livre simple où t'est conté le siècle bleu et rouge, et cherche, ma fille, et cherche...

— Corneille, non ! Son Horace, incompréhensible ! Ce n'est pas un personnage, c'en est deux. Quand il se voit tout seul contre les trois Curiaces blessés, tout est clair, c'est la ruse. Il va fuir, ses adversaires vont le poursuivre et comme ils n'ont pas tous les mêmes blessures, ils vont se retrouver tous les trois séparés, Horace alors les attaque un par un...

— Et les tue, ma fille, c'est connu.

— Mais quand Camille lui dit sa vérité, à lui comme à sa Rome, où est-ce qu'elle est, la ruse, où est-ce qu'il est, l'Horace qui calcule et qui réfléchit ? Monsieur est en colère, c'est tout, monsieur bouillonne, monsieur ordonne, et pour finir monsieur se laisse emporter...

— Et tue une fois de plus, c'est encore connu, ce qui semble prouver...

— Qu'Horace et ce monsieur, ce n'est pas possible que ce soit le même homme ! Quelqu'un à la fois d'impulsif et de rusé, de colérique et de calculateur, non, c'est l'un ou l'autre, et ton Corneille, ça ne tient pas debout.

— Es-tu bien sûre, fillette, d'avoir compris ce qu'est la ruse ? A t'entendre, Horace a d'abord réfléchi, calculé, ensuite il a fui. Et si c'était le contraire ? Si Horace, face aux trois Curiaces, avait d'abord pris la fuite et si ensuite seulement, vu la situation nouvelle, il avait réfléchi et mis au point la seule tactique qui s'imposait ?

— S'il avait fui, mais ça voudrait dire qu'il aurait eu peur ?

— Si elle n'a pas pour mère la peur, de qui la ruse peut-elle être la fille ? En combien de phases, mademoiselle, se déroule le récit du combat ?

— Chez Corneille ? En deux phases. Première phase : Horace est un lâche et la honte de tous. Deuxième phase : un héros, l'honneur même de Rome.

— Première phase : un corps peut mourir, et c'est le seul endroit de toute la pièce, c'est dans toute la cuirasse l'unique trou par où on puisse apercevoir un corps. Deuxième phase : il n'y a plus à nouveau qu'une superbe cuirasse introuvable, et le corps, en dessous, oublié, n'est-ce pas, mademoiselle ?

— C'est tout le monde qui l'oublie, Horace en premier, ce qui est compréhensible, après tout, pour quelqu'un qui sort de tout ça vainqueur !

— Ce héros, ce Romain, ce monsieur, comme tu dis, le vainqueur, c'est lui, mais qui a vaincu ? Un corps qui voulait vivre, et personne d'autre. Et le malheur, c'est ça, que le vainqueur oublie qui a vaincu.

— Enfin ça changerait quoi, de se dire qu'on a eu peur de mourir ?

— Tout. Ce qui n'est pas possible à la fois, vois-tu, c'est de se reconnaître corps et de s'identifier à Rome. Et Corneille te le montre bien, s'identifier, c'est sacrifier. Camille, par exemple.

— Qu'est-ce qu'elle va lui dire, elle aussi, que ce qu'elle voudrait voir, c'est la mort de Rome ?

— Ce qu'elle voudrait voir, vrai désespoir, c'est la superbe cuirasse en lambeaux, c'est le corps mortel. Que dire d'autre, ma grande, à qui l'oublie ? Et quand on l'oublie, enfant, que peut-on comprendre ? Oui, le secret est simple et c'est toujours un corps mortel que tu entends, quand tu écoutes, ô fille amie, comme quand tu parles.

RAPPORT DE POLICE
A PROPOS D'UN VOL DE BALLONS
(*extrait de recuiam negatur*)

Il les a trouvés où, les ballons, à quel stand ? Combien il a payé ? La monnaie, à supposer qu'il y en ait eu, qu'est-ce qu'elle est devenue ? Autant de questions, autant de silences. Il ne se rappelle rien, du moins c'est ce qu'il dit. Le plus qu'on a pu obtenir, vu que c'est encore un enfant, bien que tout le fasse rire, absolument tout (ce qui n'est quand même pas tout à fait normal), c'est qu'il arrive à se rappeler à partir du moment, dans l'enceinte à proprement parler de la Fête du Parc, où il s'est introduit avec les ballons, qui, d'après lui, étaient au nombre de vingt-trois (le témoin dit qu'il ne sait pas, mais qu'il y en avait peut-être une vingtaine et la cinquantaine au grand maximum). Ce qui va suivre alternativement, c'est d'une part tout ce qu'il a pu dire et c'est d'autre part la déposition (en vers) du témoin.

Il est apparu,
Son bouquet de fête
Enorme au-dessus
De sa pâle tête,

il dit qu'il ne les quittait pas
des yeux, les bleus, les jaunes, les verts, les rouges, entre
les grands arbres, qu'ils avaient l'air pleins à craquer de
lumière, et qu'au moindre souffle ils tressaillaient tous,

Et d'un pas d'aveugle
Il va dans la foule,

il dit que le bruit du pa-
nache, il le trouvait tellement doux (comme si on pouvait
entendre quelque chose), il a marché d'abord sur un chien
qui l'a mordu dans le gras de la cuisse, ensuite sur un
bébé extrêmement sonore,

Et précipité
Sur une pelouse,

il dit que les coups lui faisaient mal, c'était les premiers, mais qu'il n'avait qu'une seule pensée et que son trésor, ses couleurs, il ne l'aurait pas lâché alors pour rien au monde,

Il revient à lui
Et de ses deux poings
Serrant tous ses fils,
En sueur et l'œil fixe,

il se demande comment il a pu se frayer un passage, il dit que pour sauver son ciel il se heurtait à tous, que c'était sans arrêt un vrai corps-à-corps, et qu'il a même dû y avoir de quoi rire,

Quand au beau milieu
D'un bassin houleux,
Peau et vêtements
En eau et en sang,
Il a rassemblé
Les ballons mouillés,

dans la foule de plus en dense, il ne comprend plus pourquoi il s'est acharné pareillement (c'est ce qu'il dit, mais il ne comprend pas pour autant qu'il y ait tellement de plaintes contre lui),

Etouffé, frappé,
Foulé, déchiré,
Qui donc était-il,
Ce teneur de fils,

il dit qu'il se rappelle seulement qu'il avait la gorge toute sèche, pleine de poussière, et que tout à coup il s'est retrouvé seul, hors de la foule, il titubait, sauvé, à deux pas des grands arbres,

Il se hâte, il bute,
C'est alors la chute,
La tête a porté,
Le poing s'est dénoué,

ce qu'il a ressenti à regarder les ballons monter, de plus en plus haut, de plus en plus petits, loin dans la lumière, il dit que c'est impossible à dire et que de toute façon maintenant ça le fait rire,

Il s'est relevé,
Mi-haillons, mi-plaies,
Et le regard vide,
Il est revenu
Dans l'énorme foule,

il dit qu'il n'a plus su
d'abord où il était, tellement de se faufiler comme il
voulait, de passer partout, d'avancer si vite, c'était in-
croyable, il dit qu'il a eu alors un moment de révolte
(ce qui prouverait bien qu'il agissait sur ordre) et puis
d'un seul coup il a tout compris,

Il s'est mis à rire,
Il n'arrêtait plus,
Et c'est dans un rire
Qu'il a disparu.

Quant à tirer la conclusion, c'est ce qu'on a le regret de ne
pas pouvoir faire présentement, vu qu'il reste trop de points qu'il
faudrait éclaircir, ne serait-ce avant tout que de savoir si oui ou
non, relativement à la déposition, il s'agit d'un faux (l'enquête
sur le témoin s'avère difficile). Ou bien cette affaire de ballons
est sans intérêt, de la routine la plus banale, ou bien ce qu'il y
a en dessous pourrait se révéler comme étant de première importance.
Une chose est certaine dans ce cas-là, c'est que si on veut qu'il
y ait réellement des progrès, il faut envisager l'utilisation de
moyens nouveaux (bien que ce soit encore un enfant, la façon qu'il
a de rire de tout serait plutôt de l'âge au-dessus, si elle est d'un
âge). Impossible autrement (on a vraiment fait du mieux qu'on
pouvait) de lui extorquer un mot de plus concernant ce qu'il
appelle (en riant) son « coup de luxe ».

Que la poésie donne ses preuves à l'enfance, on n'a que trop glosé sur ce sujet manchot, car l'enfance construit/détruit en même temps le jeu de cubes poétique. Ce ne sont que traces de craie qui s'effacent au tableau noir, ce hublot d'une fausse mer qui obscurcit la mémoire. La poésie qui s'annonce s'annule et l'école n'est qu'une écale à son amande amère. La poésie qui s'apprend n'est le plus souvent que méprise ou mépris de qui l'on tente d'adapter sur mesure à son vêtement bodygraphe. Il faudrait au contraire ouvrir des ateliers de désapprentissage où l'on déferait un à un tous les fils de l'ancienne tapisserie pour voir comment ça se tisse et se trame. Plutôt que d'injecter la poésie pasteurisée comme un vaccin contre la rage de vivre, on serait avisé de provoquer un bouillon de culture, une contamination en chaîne préférable aux chaînes de vers que l'on attache à des esprits forcés. Ce qui ne veut pas dire laisser le champ libre à l'illusoire « spontané » dont on nous rebat les oreilles. Le spontané est l'alibi parfait de l'escroquerie poétique d'une école buissonnière qui n'est jamais que liberté surveillée. On croit prendre la clé des champs, la clé du sol, mais le champ, quand il n'est pas miné, est quand même un sol-piège, soigneusement ratissé, quadrillé, réglé comme du papier à musique. On n'y récolte que de mauvaises notes depuis longtemps semées par d'autres. Car on n'invente vraiment que ce que l'on sait. Qui sème du chant ne récolte pas nécessairement du poème. Qui sème du sens révolte le latent texte. Dans ce type de labour, on est toujours à la bourre. Donc, il vaut mieux semer l'enfance, une fois pour toutes, comme on sème qui vous poursuit. D'ailleurs, elle saura bien vous retrouver, le moment venu, pour vous mettre au parfum, si vous n'êtes pas définitivement déodoré. Quand on instruit l'enfance comme un procès, on se retrouve au banc des accusés. Alors que faire de la poésie, cours-y-vite, cours-y-vite ? Donnez ces perles aux pourceaux ! Déboulonnez les rails du chemin de vers : de toute façon, ils sont rouillés ! Les belles mécaniques poétiques sont du toc et l'appris-par-cœur n'est qu'un tic. Au lieu du par-cœur, il s'agit d'ouvrir un parcours. Au lieu d'astiquer la mécanique, démonter la machinerie comme un meccano. Mettre en pièces la poésie plutôt que de la rapiécer. Ne pas partir de zéro, mais de l'infini. Plutôt que de jeter la poudre aux yeux, mettre le jeu aux poudres, car rien plus que le jeu n'ouvre les yeux et donc l'esprit. La poésie ne doit pas seulement avoir pour but la vérité pratique mais la pratique de la liberté.

Oui, mais enfin, y a-t-il une poésie à l'usage des enfants ? Que no ! répondrait Zazie, cette jeteuse de zizanie, ou encore :

Monkey ! car elle a pour cette monnaie de singe son habituelle irrévérance d'angliquineuse. D'abord, il y a plusieurs usages à plusieurs poésies, et puis la poésie n'est pas un train qui se subdivise en compartiments et en classes, seraient-ce des classes d'âge. Sa nature a autant horreur du vide que des voies à sens unique. Elle exige la libre circulation, la mobilité permanente, l'affranchissement, le franchissement sans visa des frontières et des critères. Subsistent néanmoins, comment ne pas en tenir compte, des échelles variables de sensibilité, des étapes et des relais qui jalonnent le *parcours* et participent de sa diversité. Le plus beau poème du monde ne peut donner à l'enfant que ce qu'il a, et il ne sera pas nécessairement perçu pour ce qu'il est. La lecture crée autre chose, qui échappe à tout ordre préétabli. Que les enfants prennent leur bien — et leur mal — où ils le trouvent, c'est l'évidence, pour le meilleur et pour le pire. Aux éducateurs de les orienter vers le meilleur. Et si l'on commençait par éduquer les éducateurs et leur accorder les moyens de sortir d'une moyenne qui n'est souvent que médiocrité ? Ce qui s'écrit va comme un gant aux enfants ou leur sert de traverti du monde adulte. Toutefois, plus qu'on ne croit, il leur arrive de choisir pertinemment et de préférer au savoir en conserve le saut à cloche-pied dans l'imprévu. Il en va de ce qui s'écrit — que ce soit ou non pour les enfants — comme du reste : le partage est à opérer entre le bon grain et l'ivraie, à savoir le vrai et le faux. Si bien qu'il n'y a aucune raison à priori de s'interdire, avec ou sans étiquette, d'écrire pour les enfants. Prière de juger *sur preuves*, plutôt que sur des théories, car rien d'avance n'est donné, ni Desnos, qui écrit pour les enfants, ni Eluard dont maints poèmes sont *devenus* pour tous, et donc aussi pour les enfants. Il y a dans la poésie un *devenir* qui justement défie les barrières de l'âge et prépare le terrain d'une éducation différente. Et pourquoi les poètes n'occuperaient-ils pas eux aussi ce terrain avec des œuvres appropriées ? L'important n'est pas de créer ni de servir un *genre* de poésie particulier mais de dynamiser (ou dynamiter, s'il le faut) diverses virtualités et éventualités. Interroger les conventions pour mieux y déroger.

Pour ma part, détestant les tabous, j'aime jouer sur tous les tableaux du possible, ce qui consiste à déjouer certains rites. Pour les enfants qui s'initient à la lecture, il est un possible à explorer, un texte qui soit conçu en fonction de leur sensibilité en éveil, mais selon un principe qui introduit la modernité dans la thématique et l'humour dans le didactisme. J'ai donc écrit *Daniel sur la lune* (à paraître aux Editions de la Farandole) d'après une idée qui peut connaître d'autres développements. Mais en même temps, dans mon livre *Table des éléments* certains poèmes, me semble-t-il, qui ne leur sont pas préalablement destinés, peuvent aussi offrir à des enfants le chemin d'une *lecture possible*. En voici donc quelques échantillons.

SONATE DES ANIMAUX (extraits)

Poisson-scie

Dure besogne d'artisan
Ma menuiserie des os
dans l'abîme
Je taille toujours à vif
mais ne laisse
Que souvenirs en copeaux.

Requin-tigre

J'entre en smoking
Dans le salon des hautes-eaux
Mais ne prends part au festin
Qu'en dépeçant
tous les convives.

Hareng

Vivre en groupe Vivre en grappe
m'appauvrit
Dernier du rang des hippies
L'outremer me fait l'aumône
Mais sous mes loques je cache
mon sac d'épis
mon vif-argent.

Tortue-luth

Pour quel musicien
Cette contrebasse
de cul et de nuit ?
Planète d'écaille
Qui ne connaît et ne couve
Que la lenteur L'œuf
noir du ciel.

Crabe

Un idéogramme épineux
Traverse l'alphabet du sable
Et détruit dans sa couronne
Le langage de la mer.

Pingouin

L'habit ne fait pas le moine
A l'académie polaire
Mais mot à mot Pas à pas
de la glace
Je parcours le dictionnaire.

Hibou

Flèche fichée dans les yeux
Qui vibre immobile
Les ailes clouées sur les branches
de la nuit
Les étoiles le traversent
sans qu'il bouge d'un iota
Lumière pliée
dans ses plumes.

Il n'était pas sans risques de proposer dans *Action Poétique* des textes d'enfants (la plupart des auteurs ayant entre six et douze ans). En effet, donner à lire de telles productions peut laisser croire que nous les présentons sur le même plan que les textes d'auteurs adultes qui parsèment ce numéro, que nous crions aussi à l'enfance géniale, à la spontanéité, à la nécessité de faire en soi l'enfance pour donner jour au poème, etc. Nous avons assez longuement essayé de mettre à jour les idéologies sous-jacentes à ces affirmations (cf. n° 62 entre autres) pour qu'il ne soit pas nécessaire d'y revenir. Nous pensons en effet que les productions enfantines ne peuvent nullement être comparées aux productions adultes : d'une part, une lecture psychanalytique en est parfois trop évidente, restreignant la portée de ces textes au sujet qui les produit et leur ôtant presque toute valeur d'échange ; d'autre part l'enfant étant dans une situation d'apprentissage ne maîtrise pas suffisamment sa langue pour être consciemment capable d'y introduire ces « perversissements » qui font, partiellement, la poésie. Lorsqu'il y a réussite — et l'on en trouvera ici quelques-unes — elle est généralement due soit à une maladresse linguistique, l'enfant utilisant mal la langue et y introduisant ainsi des effets — qui n'en sont d'ailleurs que pour les adultes —, soit à une reprise quasi-mécaniste de formes découvertes et imposées par des poètes adultes. C'est ainsi que si l'on demande aux enfants de choisir, parmi des poèmes d'enfants, ceux qu'ils jugent les meilleurs, le choix qu'ils font ne correspond que rarement à celui que, dans le même ensemble de textes, ferait un lecteur adulte ; on ne pourrait légitimement présenter la poésie enfantine qu'au travers de la vision qu'en ont les enfants eux-mêmes sous peine de ne présenter que la poésie adulte déguisée en enfance : nous ne présentons donc pas la poésie enfantine mais, dans un esprit tout à fait différent, des exemples de travaux en cours, des jalons permettant à chaque lecteur de participer aux débats que nous voulons promouvoir sur les rapports entre la poésie, l'apprentissage et une possible créativité enfantine.

Dans cet esprit, les textes choisis ne l'ont nullement été en fonction de critères poétiques ici totalement inadéquats mais en fonction des diverses formes de travaux qu'ils impliquent. Parmi plus de deux cents textes d'enfants provenant d'origines très diverses — mais, et ce n'est certainement pas négligeable, tous produits dans le cadre scolaire — nous avons retenus, non ceux qui nous plaisaient le plus, mais ceux qui paraissaient le plus exemplaires d'un type de travail donné. Il était donc partiellement nécessaire de situer ce travail tout en ne perdant pas de vue que, par la force

des choses, notre présentation resterait ponctuelle alors que chaque production se situe dans une perspective dynamique. Il ne faut lire ces textes que comme une coupe limitée, partielle. Pour bien faire, il aurait fallu donner une vue des textes à la fois dans l'espace — ce qui a été en partie fait ici — et dans le temps en suivant sur une certaine période l'évolution des productions d'un ou de plusieurs enfants. Nous manquions d'éléments pour le faire et, de plus, cette étude systématique dépasserait le cadre de notre revue. Tel qu'il est, ce choix nous semble cependant suffisant pour donner une idée assez précise de ce qui, actuellement, se passe dans le champ scolaire concernant la poésie.

Il nous reste à remercier ici tous les enseignants qui, par leurs envois de textes, nous ont rendu possible cette présentation et nous ont permis de progresser dans nos réflexions sur une des pratiques contemporaines de la poésie.

Poèmes d'enfants

Il s'agit ici d'une « comptine », titre que l'enfant (neuf ans) a lui-même donné à son texte. C'est un type d'écrit que l'on trouve fréquemment produit par des enfants de cet âge. La seule chose à noter ici, c'est qu'il s'agit d'un texte écrit par un enfant pour un enfant ce qui montre qu'il prend plaisir à « jouer » avec le langage et à faire partager ce plaisir à un ami.

COMPTINE

Luigi, 9 ans

L'arithmétique
Est une mécanique
Qui donne la colique
Aux catholiques,
Le mal de dents
Aux protestants
Le mal au cœur
Aux enfants de cœur
Et le mal au nez
Aux curés.

Les textes suivants ont été enregistrés au magnétophone par des enfants trop jeunes pour savoir encore écrire. Dans la classe un magnétophone à cassettes était constamment à la disposition des élèves ainsi que des cassettes contenant des poèmes enregistrés par l'enseignant que les enfants pouvaient écouter à volonté, et que d'autres cassettes vierges sur lesquelles ils pouvaient improviser leurs « poèmes ». On obtient ainsi des séries de textes, les enfants s'enregistrant les uns à la suite des autres et s'influencant mutuellement.

ESCARGOTS

1.

Luigi, 6 ans

Escargot, escargot,
Où es-tu ?
Derrière un arbre,
Cherche-moi !

2. Muriel, 6 ans

Quatre escargots dans l'eau
Ils nagent, ils nagent
Jusqu'à ce qu'ils trouvent un crocodile.

3. Emmanuelle, 6 ans

L'escargot ne peut pas sauter
sur une montagne parce que
c'est trop grand et trop long.

Influence souvent prégnante des comptines mais aussi, ici, non moins évidente, celle d'une chanson d'Anne Sylvestre. Ce qui est intéressant, c'est que cette chanson n'a pas été proposée aux enfants dans le cadre de la classe et que, donc, la fillette « auteur » de ces textes a su trouver ailleurs, dans sa vie quotidienne, des formes incitatrices. Autre intérêt de ces textes : il s'agit de deux versions successives proposées par une même élève. On devine qu'à partir de ce canevas dont elle s'est emparée, elle pourrait produire quantité de textes.

LA CHANSON DE L'ORTIE

Laurence, 9 ans

1.

Une ortie
Est sortie
De ma poche
Si tu t'approches
Elle te pique piquera
Elle te piquera comme ça

2.

Deux orties
Sont sorties
De la grange
Si tu m'déranges
Elles te pique piqueront
Elles te piqueront profond.

D'autres textes naissent « spontanément », c'est-à-dire qu'il ne nous est pas possible, en ce qui les concerne de trouver la clef formelle ou psychologique qui leur a donné naissance. Notons cependant qu'ils ne naissent pas dans n'importe quelle condition, il y faut une classe prête à l'écoute, des structures déjà créatrices par les libertés qu'elles permettent et, sans retour ni échange, le flot tarit vite.

TOI, NÉGRO

André, 11 ans

Toi, négro, tu n'es pas
L'ami de la nuit
Tu es l'ami du jour
Du jour éclatant
Du jour et du soleil
Tu n'es pas l'ami de la nuit

Le renard bègue ayant la queue coupée *La Fontaine*

Un vieux re un vieux vieux un vieux vieux renne un renard mais
des plus des plus vieux mais des plus plus plus fins

Un grand croc un grand cœur de poulets un pouleu croqueur de
lapins un grand preneur plus grand qu'une aile de mouche

Sans tenson cent renard des dunes sans son art sans son temps
d'une lieue

Fut eau piège du temps fut en piège d'eau fut enfin attrapé.

Par grand tas par temps gras pas par hasard par grand hasard en
étant chat et chat dans l'étang en étant chat échappé

Non pas franc papa paf ! caca pour page pou pouf pour gage car
il y lit ailé il y liessa il y laissa sa queue. Quel plaisir !

S'étendit. S'étant dis-je s'étant sot sept ans sauvé sans cent queues
et tout hon tout rond toutou honteux

Pour avoir des parts des ors des arts des oreilles pareilles voire
des pareils commis comme il était laid comme il était labile quel
plaisir !

Un juge injure un jour rouge coléreux que les renards tenaient
conseil entre eux :

Que faisons-nous de ce poids, dit-il, inutile

Qué no Quenouille que nous serre quelque nous souille cette queue

Il faut qu'on se laque il faut qu'on secoue ce qu'on se coud là
il faut qu'on secoue ce cou-là qu'on se la coupe !

Si long ce mont croît Simon si l'on me croit chaque ainsi qu'un
ciré résoud chacun s'y résoudra.

Votre vice bondit quelqu'un vatrhabiller votre avis est fort bondit
quelqu'un forban de la troupe

Action Poétique est une revue qui présente des textes originaux, soit poèmes soit essais critiques. Son titre déclare son but : prendre l'initiative dans le domaine de la poésie.

D'un autre côté il existe en France des revues pédagogiques, peut-être autant que de revues littéraires, dans lesquelles la poésie tient aussi une grande place. Ces revues ne prétendent pas avoir l'initiative en matière d'art, en matière de poésie. Elles proposent des moyens de mettre en œuvre dans l'enseignement des textes littéraires créés hors de l'enseignement. Par là les enseignants ne se regardent pas comme de simples courroies de transmission. Ils se considèrent comme actifs autant qu'on peut l'être dans le secteur culturel qui leur appartient. Mais ils ne croient pas agir en créant directement ce qu'on appelle « une œuvre poétique ». Un instituteur, un professeur, lorsqu'ils travaillent « sur » Victor Hugo, « sur » Boris Vian, s'opposent par fonction aux écrivains. La chose est particulièrement nette quand des individus sont par métier instituteurs, professeurs, et sont « par ailleurs » des écrivains de métier ou amateurs. Dans la culture où nous vivons la fonction enseignante est pensée d'emblée absolument autre que la fonction poétique.

Mais il vaudrait mieux dire en prenant le couple comme je le faisais au début à partir de la poésie que c'est « la fonction du poète » (1) qui d'emblée se distingue elle-même parce que son action paraît d'emblée au-delà et au-dessus de toutes les activités touchant la poésie. Lorsqu'un individu se dévoile écrivain et poète, le mot « fonction » prend en français un sens qui se distingue absolument du sens qu'il a lorsqu'il désigne la fonction enseignante. Il est par exemple impensable que le poète soit « un fonctionnaire ». Toute notre culture répugne à imaginer le poète fonctionnant comme employé, ou même comme payé, par l'Etat.

Les places respectives, hiérarchisées, de la poésie des poètes et des poésies des pédagogues ne sont pas des idées en l'air. Elles sont réelles et vécues dans les dispositions de l'appareil d'Etat scolaire, où les enseignants sont payés pour les reconnaître et les reproduire. Ainsi que dans des organes d'expression comme les revues dont je parle. C'est pourquoi il paraît naturel, ou original, qu'une revue littéraire comme *Action Poétique* intervienne de sa propre initiative dans la crise de la pédagogie de la poésie. Tandis qu'il paraîtrait

(1) *Fonction du poète* : c'est le titre du premier poème du livre de Hugo *Les rayons et les ombres* 1840, par où passe depuis un siècle, dans notre appareil scolaire, notre idéologie de la création poétique : « Le poète en des jours imples / Vient préparer des jours meilleurs. / Il est l'homme des utopies, / Les pieds ici, les yeux ailleurs. / C'est lui qui, sur toutes les têtes, / En tout temps, pareil aux prophètes, / Dans sa main où tout peut tenir, / Doit, qu'on l'insulte ou qu'on le loue, / Comme une torche qu'il secoue, / Faire flamboyer l'avenir ! »

renversant qu'une revue pédagogique se mette à intervenir dans la création poétique.

L'actualité quotidienne nous édifie sans cesse là-dessus.

L'année dernière, l'Association française des enseignants de français organisa un congrès sur « la lecture ». Un sort spécial fut réservé à l'intervention de Roland Barthes qui fut placée en titre et en tête du numéro de compte-rendu (2).

Tout naturellement l'écrivain commença par faire profession d'incompétence en matière de pédagogie et en matière de lecture. Ce n'était nullement une clause de style, même s'il entraînait là-dedans une part obligée de fausse modestie. C'était une sorte de nécessité dans une situation de fait où la compétence d'écrivain entraîne spontanément l'idée d'une incompétence pédagogique, ou plus précisément — et plus paradoxalement encore — l'idée que la compétence d'écrivain n'a pas besoin de la compétence pédagogique pour éclairer les pédagogues ; tandis que la réciproque serait impensable. Les considérations techniques que Barthe écrivain reconnu apporta ensuite dans son allocution (car Barthes est aussi, par ailleurs, un membre de l'enseignement) eurent une toute autre autorité, officielle et idéale, que celle des communications qui suivirent (3).

Les créateurs et les pédagogues forment dans notre culture un couple où les créateurs sont normalement honorés par les pédagogues. Mais ce rapport de force idéologique recouvre certainement des rapports de force très différents, et inavouables. Créateurs et pédagogues sont certainement ensemble les délégués d'affrontements sociaux qui les investissent de toutes parts. Le désir qu'ils ont, actuellement, de se rencontrer n'est que l'indice de troubles méconnus autrement déterminants.

Dans le cadre de la Fête de Paris organisée par le Parti Communiste Français les 15 et 16 mai 1976, un débat eut lieu sur le thème : Théorie de la littérature et enseignement. Catherine Clément, à la fois auteur d'essais critiques et professeur d'Université, présida au déroulement de la discussion. Elle présenta les quatre personnes qui figuraient à ses côtés sur l'estrade : deux écrivains (Jean Ricardou et Jean Thibaut) et deux enseignants (Renée Balibar et France Vernier). Par une coïncidence que j'ai

(2) *Le français aujourd'hui*, revue de l'AFEF n° 32, janvier 1976.

(3) Voici le début de l'intervention de Barthes : « Je veux d'abord vous remercier de m'accueillir parmi vous. Bien des choses nous lient, à commencer par cette question commune que nous nous posons, chacun de notre lieu : *Qu'est-ce que lire ? Comment lire ? Pourquoi lire ?* Une chose cependant nous sépare, que je n'essayerai pas de masquer : je n'ai plus, depuis très longtemps, aucune pratique pédagogique : l'école, le lycée, le collège d'aujourd'hui me sont inconnus ; et ma propre pratique d'enseignement — qui compte beaucoup dans ma vie — à l'École des Hautes Études, est très marginale, très anémique, à l'intérieur même de l'enseignement post-scolaire. Or puisqu'il s'agit d'un Congrès, il me paraît préférable que chacun fasse entendre sa propre voix, la voix de sa pratique ; je ne me forcerai donc pas à rejoindre, à mimer une compétence pédagogique qui n'est pas la mienne : j'en resterai à une lecture particulière (comme toute lecture ?), la lecture du sujet que je suis, que je crois être. »

déjà fait observer, chacun des deux écrivains est ou a été « dans l'enseignement », mais chacun des deux entendait, à sa manière propre, apporter l'expérience de sa seule pratique d'écrivain. Quant aux deux enseignants, leurs livres n'avaient aucune prétention à l'écriture littéraire. L'intérêt de la réunion était-il de faire éclater l'incompatibilité des rôles devant des auditeurs qui prendraient parti et se sortiraient peut-être des impasses ? Toujours est-il que tout demeura en suspens, en dépit et à cause de l'honnêteté de ceux qui prirent la parole pour fonder leurs idées sur leur pratique (les participants étaient apparemment en grande majorité des enseignants et des étudiants). Avec Ricardou, la théorie de la littérature faisait partie intégrante de l'écriture littéraire, s'affirmait créative dans ses techniques propres contre la pédagogie des sens institués (4). Ricardou refusait d'être mis sur le piedestal des « auteurs » : mais comment le pouvait-il sinon par le privilège des « auteurs » de se placer où ils veulent ? Les enseignants avaient d'abord à se situer par rapport à la littérature déjà là, et ils le firent le plus souvent à partir d'actions diverses dans les établissements où ils étaient insérés. Il fut reconnu que l'école ne se limite pas au « dressage » des citoyens, et il fut reconnu que les pratiques littéraires étaient toutes engagées dans les luttes idéologiques, mais l'articulation, par exemple, des théories littéraires du Nouveau Roman avec les luttes idéologiques et les luttes sociales dans l'enseignement, demeura obscure. Il fut dit qu'un travail d'histoire serait nécessaire pour que les énigmes deviennent un objet de connaissance, mais précisément l'objet reste à découvrir.

Je reviens aussitôt à mon propos initial. En effet plusieurs numéros d'*Action Poétique* ont publié des documents pour l'histoire de tel ou tel mouvement idéologique en même temps que des poèmes inédits. Le n° 69 — septembre 1974 — rassemble sous un double titre les *Poètes soviétiques d'aujourd'hui* et le *Proletkult littérature prolétarienne U. R. S. S. 1905-1934* ; là les hypothèses d'explication des mouvements littéraires, sans perdre de vue le domaine littéraire, font entrer en ligne de compte les luttes sur le terrain de l'instruction publique ; un ensemble de textes de Lénine avance la thèse que les transformations culturelles sont déterminées avant tout par le développement de l'instruction primaire (5).

(4) Le débat ne permit pas à Jean Ricardou de développer les vues qu'il avait soutenues dans deux articles de *L'Humanité* des 14 et 21-11-1975, intitulés *Ecrire en masse*. Ces articles procèdent explicitement de la double expérience d'écrivain reconnu et de membre de l'enseignement. Ils se situent très clairement dans le camp où s'avance la tendance démocratique d'exercices pédagogiques d'écriture dont je parlerai plus loin.

(5) Lénine intervint politiquement dans les luttes culturelles par l'organe du commissariat à l'instruction publique et rédigea un « Projet de résolution pour le congrès du Proletkult » (8 octobre 1920). J'en extrais ceci : « ... le congrès pansrusse du Proletkult repousse résolument comme théoriquement fautive et pratiquement nuisible toute tentative d'inventer une culture qui lui soit spéciale, de s'enfermer dans ses organisations particulières, de délimiter les champs d'action du commissariat du peuple

J'apporte à mon tour quelques documents sur ce qu'on pourrait appeler les travaux pratiques de la poésie, dans l'école française ; avec une hypothèse sur la façon dont ils se déplacent dans l'imaginaire de « la poésie ».

UN MANUEL DE POÉSIE SOUS LA III^e RÉPUBLIQUE

J'ai eu en mains un petit livre qui porte les cicatrices du travail social dont il fut l'instrument. Le dos de la reliure est décollé. Le carton de la couverture cassé. Les coins des pages marqués de traces de doigts. Les noms des possesseurs écrits plusieurs fois : Léonie Ferron, Désiré Ferron, quarante ans. Ma description n'est pas faite pour nous mettre la larme à l'œil. L'important est l'usage intensif qu'ont fait de ce livre des générations de petits artisans français sous la République : ce livre m'a été donné par un élève d'École Normale primaire, fils d'un menuisier de Sancerre qui l'avait reçu de sa famille. Il est l'un de ces millions de manuels où les Français apprirent le français depuis 1880. J'en ai eu un aussi chez mes grands-parents dans un quartier ouvrier du Creusot, avant mon entrée à l'école ; c'était le seul livre de la maison ; il était rangé à ma portée, dans le tiroir du bas de l'armoire, à côté de la boîte à cirer les chaussures, et j'en prenais soin parce qu'il avait déjà perdu les pages du commencement. L'important est de savoir que la masse de la population se rappellerait aisément sa découverte du livre, si d'étranges lacunes de l'Éducation nationale ne nous l'avait fait oublier.

Faut-il nommer livre cet ouvrage scolaire ? Je ne peux mieux faire que de recopier sa page de titre, en regrettant de ne pas la reproduire en fac-similé avec tout l'arsenal de sa typographie (6).

à l'Instruction publique et du *Proletkult*, etc., ou de consacrer « l'autonomie » du *Proletkult* au sein des institutions du commissariat à l'Instruction publique et ailleurs. Au contraire, le congrès fait une obligation absolue à toutes les organisations du *Proletkult* de se considérer entièrement comme des organismes auxiliaires du réseau d'institutions du commissariat du peuple à l'Instruction publique... » Il écrivit après avoir reçu les statistiques relevant le nombre d'hommes et de femmes sachant lire et écrire en Russie : « ... Pendant que nous dissertons sur la culture prolétarienne et sur son rapport avec la culture bourgeoise, les faits nous fournissent des chiffres témoignant que même en ce qui concerne la culture bourgeoise les choses vont très mal chez nous... nous négligeons l'essentiel. Nous ne nous préoccupons pas, ou très insuffisamment, d'élever l'instituteur à la hauteur nécessaire, sans laquelle il ne saurait être question d'aucune culture ; ni prolétarienne, ni même bourgeoise. » Loin de ne s'appliquer qu'à l'U. R. S. S. de 1920, les interventions de Lénine rappellent qu'une politique culturelle se produit toujours dans un champ historique donné, et que le développement de « l'Instruction primaire générale » conditionne la culture bourgeoise autant que son passage au socialisme.

(6) Derrière l'évocation ostentatoire des typographies du journal et de la publicité, les fictions surréalistes refoulent et réactivent l'exercice de français (exercice du français) : voir plus loin.

L'éducation morale par l'étude des chefs d'œuvre littéraires

RECUEIL METHODIQUE
de
MORCEAUX DE RECITATION
empruntés
AUX POETES ET AUX PROSATEURS
des XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles
choisis et annotés

par
D. BONNEHON et A. SURIER
Inspecteurs de l'Enseignement Primaire

Edition disposée avec pages blanches
pour recevoir les morceaux choisis par
le maître et les annotations de l'élève

PREMIER DEGRE
(Cours préparatoire, élémentaire et moyen)
PARIS

LIBRAIRIE H. LE SOUDIER
174, Boulevard Saint-Germain, 174
1900

Ce manuel vraiment maniable (12/15, 192 pages, on pouvait le mettre partout) était à la fois livre et cahier.

« Grâce aux pages blanches que nous avons ménagées dans notre manuel, il sera facile aux instituteurs de faire écrire, à la place convenable, les morceaux qu'ils auront ainsi glanés ou qui leur auront été signalés.

Ces pages blanches pourront aussi être utilisées par les élèves qui voudraient conserver une trace écrite des explications ou des commentaires du maître. » (Préface.)

Et en effet, en ouvrant le recueil, nous trouvons imprimés à gauche *La renoncule et l'œillet* signé Béranger, *Le miroir* signé Ratisbonne ; écrit à la main à droite *L'âne et ses maîtres* signé La Fontaine. Plus loin c'est La Fontaine imprimé *Le renard et les raisins* qui est en regard de Charles Vellay *Les feuilles mortes* : un grand poète consacré alterne évidemment avec des auteurs mineurs plus modernes, plus familiers. La Fontaine sept fois imprimé et quatre fois écrit à la main serait le plus récité si Hugo ne le dépassait de loin, Hugo quatre fois imprimé, onze fois écrit à la main, pour des pèmes qui remplissent plusieurs pages ; « le plus grand poète » comme il est écrit au bas de *La retraite de Russie* d'une

autre main, plus maladroite, ou moins appliquée que celle qui a copié le 23 avril 1904 (sa) la « Poésie » : la main, semble-t-il, du même écolier à un autre moment, ou de l'écolier devenu adulte (Léonie Ferron ? Désiré Ferron, quarante ans ?), en tout cas « anotation » et « commentaire » qu'il faut mettre indistinctement au compte de l'instituteur et de l'élève, au compte de l'Ecole Normale.

La gloire de Hugo est toujours associée à sa grandeur morale, le morceau de récitation étant la meilleure façon d'illustrer et de retenir la leçon de morale. Dans les manuels de l'époque comme de nos jours les morceaux choisis sont souvent rassemblés par thèmes (7). Ce livre-cahier ne le fait pas visiblement mais il traite les thèmes inscrits aux programmes officiels. Les morceaux imprimés prêchent surtout l'ordre, le dévouement, la charité, le travail bien fait, le bonheur familial. Mais les morceaux écrits à la main chantent la République, la Révolution française, l'école populaire. Instituteurs et élèves n'ont jamais été de simples créatures des programmes. De Victor Hugo le recueil fournit « *La charité* » (6 octosyllabes incolores : « Oh ! donnez-moi pour que je donne... » que je n'ai pu localiser dans les Œuvres Complètes), *Conseils à l'enfant* (Oh ! bien loin de la voie / Où marche le pécheur... » : même observation de ma part) ; *Chanson d'enfant* (en réalité *Enfance*, poème des Contemplations : « L'enfant chantait : la mère, au lit, exténuée, / Agonisait... ») ; et *Après la bataille* (« Mon père, ce héros au sourire si doux... », *La légende des siècles*). L'instituteur a fait écrire et apprendre : *Hymne* (« Ceux qui pieusement sont morts pour la patrie... », poème des *Chants du crépuscule* écrit pour célébrer les morts des journées révolutionnaires en 1831) ; *O soldats de l'An II* (partie I du poème des *Châtiments* « *A l'obéissance passive* » qui flétrit l'armée du coup d'Etat) ; *En Espagne* (en réalité *Souvenir des vieilles guerres*, poème des *Chansons des rues et des bois* : « Pour la France et la République / En Navarre nous nous battrions... »), etc.

Les contestataires de 1976 dénoncent « l'idéologie bourgeoise » dans ces récitations-poésies. Ils y voient la morale triomphante de l'ordre établi, par laquelle le peuple serait tenu, maintenu dans une dépendance totale. Dans le cadre de cet article, je me borne à rappeler que « l'idéologie bourgeoise », « la morale bourgeoise » (on entend souvent dire, comble d'ignorance, « l'idéologie » tout court) ne sont pas des êtres d'un bloc qui domineraient d'eux-mêmes sans rencontrer de résistance. Si un certain ensemble

(7) Par exemple dans *La récitation au cours préparatoire et élémentaire / En conformité avec le programme de morale /* par MM. A. Laclef, inspecteur de l'Enseignement primaire, et E. Bergeron, directeur d'Ecole publique, Paris, Delalain frères, 1911. Table des Matières / suivant le programme officiel de morale : La famille ; L'école ; La patrie ; Devoirs envers soi-même ; Devoirs envers les autres ; La nature,

d'idées de la bourgeoisie est appelé « dominant », c'est justement parce qu'il tend à dominer quelque chose, beaucoup de choses, d'un côté dans le propre camp des classes dirigeantes, d'un autre côté dans le camp des forces antagonistes, du côté de ce que Lénine appelait les « éléments non développés d'une culture démocratique et socialiste ». Pour comprendre quelle fut la lutte sur le terrain de la morale, il conviendrait donc d'étudier le Manuel de Morale dans la pratique conflictuelle de la morale d'école primaire entre 1880 et 1936 (si on accepte la coupure en 1936 du Front Populaire dont je parlerai plus loin). Mais mon affaire, ici, est de considérer le Manuel Méthodique de Morceaux de Récitation comme le support de luttes en matière de langue française.

Dans notre culture actuelle, les problèmes soulevés par l'existence de ce qu'on appelle « le pouvoir d'expression » sont constamment rapportés à des facultés individuelles. L'individu artiste en langue, le poète, semble être le modèle de l'être en possession de son pouvoir d'expression. De là nous croyons aisément qu'un écolier qui « copiait » dans sa classe la « Poésie du 9 janvier 1903. Le pain sec. » était aliéné dans son langage. En fait ce sont les rapports sociaux qui créent l'existence et les conditions du travail individuel du langage. On peut dire rapidement qu'il ne peut y avoir langage qu'au sein de la langue d'une société historiquement donnée. Et par conséquent au sein des rapports de force qui imprègnent les institutions et l'exercice de la langue dans cette société. Comment les écoliers français de la III^e République étaient-ils pris dans les luttes linguistiques et idéologiques ?

Les lois Ferry établirent une coupure dans les rapports linguistiques. Tant que le français continuait d'être une pratique imprégnée des survivances des privilèges linguistiques d'ancien régime, reçue d'en haut ou propagée dans des activités limitées, il ne s'était pas développé sous sa forme actuelle. Les choses changèrent complètement lorsque le français, selon l'acception que nous donnons au terme, dans notre langue commune nationale, fut organisé par l'Etat comme la matière d'un enseignement autonome, séparé des enseignements de la morale, de l'histoire, du calcul ; quand il fut soustrait aux marques des catégories sociales (dont, en retour, il devenait la référence) par le fait d'obéir essentiellement à des normes grammaticales rationalisatrices (l'exercice de la construction de phrase et de la rédaction) fixées par l'Etat républicain. La nationalisation du français avait été décidée par la Convention jacobine, mais différée dans sa principale disposition : l'instauration du degré primaire, commun à tous. En 1880 la phase moderne démocratique-bourgeoise des luttes sur le terrain de la langue, commença en France. L'exercice de récitation-poésie avait une importance stratégique pour le camp des classes populaires

par la façon dont il permit de réorganiser les institutions qui régissent leur statut de communication linguistique.

La récitation-poésie s'instaura en concurrence directe avec la récitation du catéchisme et des cantiques. L'instruction religieuse se faisait dans l'absence de ce qui nous paraît aujourd'hui support matériel indispensable, sans livres ni cahiers. Jusque-là il avait été naturel que « les pauvres » reçoivent d'en haut les bienfaits de l'instruction, et des fournitures par charité chrétienne, tracent des lettres sur des planches, etc. (8). La réalisation massive des manuels et cahiers scolaires (selon l'idéologie scolaire « les outils de l'écopier », faisant le sujet d'exercices de français) transforma complètement les données de l'apprentissage de la langue.

L'oral et le par-cœur caractérisaient l'instruction religieuse. Le catéchisme, résultat de la pédagogie séculaire du clergé, était appris par cœur sous forme de questions-réponses. La reproduction littérale des formules y était mise en scène comme une sorte de dialogue entre le maître et l'élève, et l'élève jouait en récitant les deux rôles dans une attitude de parfaite obéissance (9). Les formules du catéchisme étaient incompréhensibles par définition puisqu'elles exprimaient les Mystères de la Foi, mais elles empruntaient les articulations d'un raisonnement : « qui... que... dont... parce que... quoique... ». Ce raisonnement semblait imposer l'idée du mystère à l'aide d'une logique irréfutable. Cette logique était en effet irréfutable par les enfants du catéchisme, car les articulations du raisonnement étaient le rappel, « l'abrégi » des principales constructions grammaticales latines passées en grammaire française dans les exercices des collèges monarchiques. Le bas peuple exclu de ces collèges par la structure du régime n'avait aucune espèce de moyen de s'en approprier le fonctionnement raisonné. Si la logique apparaissait simple et claire, c'était comme reflet du pouvoir linguistique sans réplique des maîtres sur les sujets.

L'exercice de récitation tel qu'il fut inauguré avec le livre-cahier des écoles républicaines laïcisa les sujets traités : au lieu de la Sainte Trinité, il fut question officiellement de ce que les instructions ministérielles appelèrent dès lors « la vie quotidienne » : d'un ensemble de situations conventionnelles, représentatives des travaux et des journées des paysans et artisans de l'époque,

(8) Sur ces « détails » pittoresques, que les souvenirs, les romans et divers documents ont transmis, voir Prost, *L'enseignement en France*, A. Colin, coll. U, 1967, p. 112 s.

(9) Par exemple dans cet *Abrégé du catéchisme* du diocèse de Bourges, 1863 : « Quelles sont les trois personnes de la Sainte Trinité ? — Les trois personnes de la Sainte Trinité sont le Père, le Fils et le Saint-Esprit. Chacune des trois personnes est-elle Dieu ? — Oui, le Père est Dieu, le Fils est Dieu, le Saint-Esprit est Dieu. Le Père, le Fils et le Saint-Esprit sont-ils trois dieux ? — Non, le Père, le Fils et le Saint-Esprit ne font qu'un seul Dieu, parce qu'ils n'ont qu'une même nature et une même divinité. »

qu'ils idéalisaient : la renoncule et l'œillet, le grain de blé (imprimés), le cheval du roulier, et même le travail forcé des enfants (écrits à la main), pour ne citer que des sujets pris dans le manuel que j'ai en mains. Aujourd'hui encore, lorsque des étudiants en Faculté ont à apprécier la « simplicité », le réalisme de phrases comme « Trois poules picoraient des miettes sous la table » (signé Maupassant), c'est à ces contenus originels du français scolaire primaire que remonte leur imagination formée par l'éducation nationale : ils déclarent unanimement que Maupassant est un grand écrivain « parce qu'il exprime la réalité toute simple de la vie quotidienne », et cela en dépit de l'expérience urbaine, actuelle, de leur vie de tous les jours. Il y eut donc un moment historique où les masses populaires changèrent par leur travail linguistique et idéologique, le sens des représentations de la réalité. L'idéalisation même des conditions de la vie populaire et de l'ordre bourgeois avait une ambiguïté où le peuple apportait ses espoirs.

Changement de significations, ambiguïtés nouvelles, cela fut possible parce que l'école primaire s'empara des schémas générateurs du raisonnement. A un raisonnement bloqué dans tous ses mécanismes fut substitué un exercice qui inaugurerait un certain jeu. Les écoliers républicains se mirent à réciter par cœur des morceaux oratoires tels que :

Poésie du 9 mai 1905

(écrit à la main)

SOLEILS COUCHANTS

J'aime les soirs sereins et beaux, j'aime les soirs,
Soit qu'ils dorent le front des antiques manoirs
 Ensevelis dans les feuillages,
Soit que la brume au loin s'allonge en bancs de feu,
Soit que mille rayons brisent dans un ciel bleu
 A des archipels de nuages.

VICTOR HUGO.

Ce n'était pas l'abrégé simplifié de la rhétorique, c'était au contraire les formes les plus complexes, intégrées dans les raffinements de la culture des élites, et prises dans le travail de la révolution culturelle bougeoise ouvrit une ère nouvelle précisément parce que les masses populaires y entrèrent et firent bouger directement, par leur travail propre, les formes d'expression. La maîtrise largement imaginaire chez les écoliers (tout était symbolique du pouvoir de faire le français : copie, restitution par cœur, et lueurs de sens) du discours français s'accompagna en effet d'un exercice de raisonne-

ment nouveau, réservé au degré primaire : « Mettez en prose ce poème de Victor Hugo » « cette Fable de La Fontaine ». La littérature française déjà constituée comme elle l'était joua donc à l'école primaire un rôle analogue à celui du latin et des langues dont la traduction était formatrice du raisonnement dans les lycées. A beaucoup de points de vue, et des plus importants pour le maniement des constructions et de l'écriture, cette espèce de bilinguisme fut défavorable aux classes primaires ; et pourtant elle leur donna l'avantage de travailler à la base de la communication nationale et jusque dans la base de la culture nationale. Je ne peux que renvoyer ici à de futures études des formations linguistiques et idéologiques.

Par une contradiction explicable les récitations-poésie d'école primaire présentèrent un double aspect : celui de morceaux incroyablement éloquents, celui de morceaux incroyablement plats. Entendons-nous bien : ce double aspect leur est en fait imposé par le goût littéraire dominant cultivé dans le secondaire. A l'école primaire, les belles poésies illustrent ensemble le rêve national d'un raisonnement commun. *La mort du loup* et *Les métiers* convergent et se fondent pour sublimer l'exercice d'écriture en français raisonné (= la rédaction, selon le terme en usage à l'origine, qui marquait l'autonomie de l'exercice primaire en face de la composition-dissertation).

Poésie du 20 janvier 1903

(écrit à la main)

LA MORT DU LOUP

Les nuages couraient sur la lune enflammée
Comme sur l'incendie on voit fuir la fumée
Et les bois étaient noirs jusques à l'horizon.

.....

Poésie

(écrit à la main)

LE TRAVAIL DE L'ENFANT

Où vont tous ces enfants dont pas un seul ne rit,
Ces doux êtres pensifs que la fièvre a maigris
Ces filles de huit ans qu'on voit cheminer seules ?
Ils s'en vont travailler quinze heures sous des meules
..... [la copie est, exceptionnellement, pleine de
fautes d'orthographe que je renonce à transcrire]

LES METIERS

Sans le paysan aurais-tu du pain ?
 C'est avec le blé qu'on fait la farine :
 L'homme et les enfants, tous mourraient de faim,
 Si dans la vallée et sur la colline,
 On ne labourait soir et matin.

..... [la copie a fait sauter un « et » latinisant]

L'offensive du primaire sur le terrain du français rendit nécessaire une contre-offensive du secondaire. « L'année 1880 peut être considérée comme celle de la naissance de l'enseignement secondaire tel qu'il existe encore aujourd'hui » (10) en matière d'enseignement du français.

Dans les lycées de 1870-1876, au témoignage de Gustave Lanson qui y fut instruit, les principaux exercices étaient les versions latines, thèmes latins, discours latins ; le français figurait sous forme de leçon de texte appris par cœur sans commentaires et le discours français était imité du discours latin. C'était donc à travers la traduction du latin que les lycéens apprenaient à comprendre les règles abstraites des grammaires franco-latines, et à manier la logique dérivée de la dialectique gréco-latine. Après 1880 il fut nécessaire de lutter de l'intérieur du système du français contre les éléments d'un pouvoir linguistique possible dans le peuple, D'où la création d'exercices nouveaux : le cours d'histoire littéraire (littéraire en effet dans tous les sens du terme, car il s'agit d'une histoire rêvée des rêves littéraires) ; et le commentaire de textes choisis de la littérature française, lui-même fondé sur l'histoire littéraire. Cette innovation combina un détournement des discours des sciences en formation (histoire, psychologie, sociologie) avec l'élaboration d'un code de symboles non plus explicite comme l'ancienne rhétorique qu'il ruina définitivement, mais implicite et diffus, brouillant les procédés du travail de figuration en même temps qu'il l'accomplissait.

Les nouveaux exercices littéraires, sous leur complexité propre, masquaient le mécanisme relativement simple de la domination du second degré sur le premier degré en matière de français. Tout le travail social linguistique et idéologique fut refoulé hors des représentations sous les mythes : en haut l'auréole du don naturel vint couronner le poète, souverain né de l'univers des mots ; en

(10) Voir Ph. LEJEUNE, *L'enseignement de la « littérature » au lycée au siècle dernier*, article dans la revue *Le français aujourd'hui*, n° 4, 1968, réédité dans le n° 28, 1975.

bas la médaille du mérite vint récompenser des individus besogneux parvenant difficilement, chacun pour son compte, à retrouver la transparence réputée naturelle des mots à la réalité. Tout le travail de construction de la syntaxe fut passé sous silence dès qu'il s'agissait des formes « supérieures » de l'« expression » : là régnait le seul problème des « significations », la recherche des sens figurés à partir des « sens propres ».

Or les « sens propres » n'étaient pas autre chose que la base de la communication nationale, le discours non marqué, conventionnellement dépourvu d'équivoques, nécessaire à l'échange linguistique dans la production des biens matériels (11). La définition et la distinction des sens propres et figurés était instituée d'une seule formule appris par cœur à l'école primaire, le développement et la manipulation des sens figurés étaient réservés au degré secondaire.

Pendant le refoulé des luttes linguistiques et idéologiques scolaires fit retour dans les façades des discours littéraires et constitua leur force mystérieuse et irrésistible. Ainsi le Victor Hugo élaboré vers 1900 dans le secondaire exhiba défiguré-transfiguré le Victor Hugo élaboré dans le primaire. Selon l'*Histoire de la littérature française* de Lanson, bible du secondaire pendant plus d'un demi-siècle, Victor Hugo « hélas ! est incapable de définir et de raisonner » « et c'est un spectacle à la fois comique et touchant de voir ce primitif s'appliquer à penser » « il n'en sera que plus apte à représenter certains courants généraux de notre opinion contemporaine », etc. (un excellent morceau de littérature française bourgeoise polémique !); inversement (antithèse, dialectique des contraires) c'est le manque d'idées qui fait le style : le Hugo du secondaire, selon la bible lansonienne « pense par images », il a naturellement le génie des symboles, donc de « la langue » « il a l'un des plus riches vocabulaires dont poète ait usé » avec « la maîtrise de la composition », « la puissance d'invention rythmique », etc (silence sur la syntaxe !).

(11) J'ai en mains la grammaire française « entièrement conforme au programme de 1882 », LARIVE et FLEURY, *La deuxième année de grammaire*, A. Colin, 1889, 63^e édition. Je regrette de ne pas pouvoir en transcrire ici la couverture-titre, avec ses formules et sa typographie, espèce de tableau évocateur de tout l'appareil scolaire. Je relève les termes exacts de l'enseignement des sens propres et figurés :

IV. DU SENS DES MOTS

314. Pour trouver le *mot propre*, il faut se rendre un compte exact du sens des mots, c'est-à-dire de leur *signification*.

315. Pour chaque mot, on distingue deux sens : le sens *propre* et le sens *figuré*.

316. Le sens PROPRE d'un mot est son sens originel, celui qui s'applique généralement à un objet matériel.

Ex. : le *printemps* de l'année.
Une boisson *amère*.

317. Le sens FIGURÉ est le sens propre appliqué par comparaison à un objet immatériel.

Ex. : Le *printemps* de la vie.
Une parole *amère*.

Vers 1880 quantité d'individus prirent la plume poussés par d'obscurs désirs dans le maniement de la langue, impliqués à leur insu dans les déchirements du français. Quelques-uns furent insérés dans le jeu des organismes littéraires. Jeu grinçant par nature dans notre régime, où apparaissent nécessairement diverses formes d'opposition aux pouvoirs dominants. Un nommé Arthur Rimbaud, fils de sous-officier de carrière et à cause de cela boursier de lycée, malheureux en famille, heureux dans ses études, obsédé d'exercices de lecture et d'écriture, fut encouragé à faire acte d'écrivain par son professeur de rhétorique qui avait un pied dans les milieux littéraires parisiens. Il composa des Essais poétiques, que plus tard les manuels de littérature apparentèrent aux œuvres « symbolistes ». La guerre de 70 éclata, puis la Commune. Le lycéen refusa de passer le baccalauréat, brûla ses Essais, imagina une écriture disparate dont il écrivit dans un poème en prose qu'elle était une « alchimie du verbe » faisant de l'or avec des matériaux sans valeur : [...] « littérature démodée, latin d'église, livres érotiques sans orthographe, [...] petits livres de l'enfance [...] ». L'un des résultats du travail de la fiction fut ceci : « J'inventai la couleur des voyelles ! — A noir, E blanc, I rouge, O bleu, U vert. — Je réglai la forme et le mouvement de chaque consonne et, avec des instinctifs, je me flattai d'inventer un verbe poétique accessible, un jour ou l'autre, à tous les sens. Je réservais la traduction. » Ces ouvrages retentirent obscurément (dans toutes les acceptions du terme) au sein de groupes fermés. Arthur Rimbaud eut droit à deux lignes formant une parenthèse dans une note en bas de page consacrée à Verlaine (« Il faut nommer Jean-Arthur Rimbaud... un des ouvriers de la première heure du symbolisme ») au chapitre *La littérature en formation* de l'*Histoire de la littérature française* de Lanson. Une cinquantaine d'années plus tard, l'œuvre poétique de Rimbaud exista, occupa à elle seule un chapitre du manuel de *Textes et littérature du XIX^e siècle* de Lagarde et Michard, programme du baccalauréat (12).

Les symboles et l'écriture littéraire « des silences », « des nuits », « de l'inexprimable » étaient devenus une composante majeure de la littérature française. Une telle aventure ne s'explique pas par les destins individuels, ni par la magie du verbe, c'est-à-dire par les mots, mêmes pris au sens figuré dans la poésie bourgeoise, mais elle est explicable ; et avant tout explicable par l'instauration puis la refonte de l'appareil linguistique et idéologique scolaire français.

(12) Dont je tire des renseignements sur la scolarité de Rimbaud, enfouis sous forme de détails biographiques dans des discours de façade.

LA REFONTE DU SYSTÈME SCOLAIRE SOUS LE FRONT POPULAIRE 1936

Comme en 1793, comme en 1880, c'est par la décision politique, par le vote de lois et décrets en République, que furent tranchés en 1936 les conflits inhérents à l'école. Comme dans les conjonctures précédentes, la prise du pouvoir par une union de la Gauche imposa une forme d'équilibre entre les intérêts antagonistes parce qu'elle réussit à faire reconnaître les intérêts des exploités du régime. Ainsi les problèmes en cours furent repris, les réformes déjà effectuées reconsidérées de telle manière que, comme en 1880, le degré d'enseignement assigné aux classes populaires fut pris comme base du système, et reçut, lui aussi des avantages. Cela est clairement compréhensible sur un point capital, celui de la gratuité des études secondaires. Jusque-là des mesures de gratuité avaient abouti à défrayer les lycéens, à les dispenser de la rétribution scolaire, sans que pour autant les primaires puissent entrer au lycée. Le gouvernement de Front populaire dut réorganiser tout l'appareil scolaire pour changer la situation (13).

Le projet de loi déposé par le ministre de la nouvelle « Education nationale » Jean Zay, commença par déclarer que « l'heure [était] venue de donner aux enseignements secondaire, primaire supérieur et technique le statut d'ensemble qu'ils attend[aient] depuis de longues années et dont de nombreuses mesures et expériences [avaient] préparé la mise en œuvre ». Pour la première fois le degré secondaire fut conçu de manière à s'aligner sur le

(13) L'histoire de l'enseignement en France est si mal connue que je rappelle l'essentiel des faits. En 1926, après l'échec du Cartel des Gauches, Poincaré forma un gouvernement d'Union Nationale, où il prit Herriot comme représentant du Parti Radical. Herriot connu pour son humanisme littéraire reçut le ministère de l'Instruction publique alors de second plan. Pour renforcer l'ordre scolaire établi, non pour l'ébranler, Herriot mit en route une expérience : dans les lycées et collèges où les élèves des sections classiques et modernes étaient déjà réunis pour certains cours communs, notamment cours de français, et lorsqu'une école primaire supérieure, ou école primaire pour le commerce et l'industrie, se trouvait fonctionner dans le même établissement, l'amalgame serait étendu aux élèves du primaire supérieur. L'expérience était justifiée par l'idéologie libérale de l'école : faire asseoir sur les mêmes bancs, côte à côte, des élèves appartenant aux différents ordres d'enseignement. Elle était motivée par les économies qui résulteraient de cette compression des effectifs. Elle fut conduite dans 150 établissements, en majorité des collèges communaux. Cependant on dénonça une injustice : les collégiens payaient des cours que les élèves du primaire recevaient gratuitement. Pour réparer une inégalité dont le secondaire était manifestement victime, Herriot fit introduire dans la loi de finances de 1928 l'article 89 qui supprimait, dans le cas précis de ces élèves du secondaire amalgamés aux primaires, la rétribution scolaire. Ensuite, dans le même esprit de justice, la loi de finances de 1929 étendit la gratuité aux autres classes secondaires des mêmes établissements. Par étapes, la gratuité fut accordée à toutes les classes dans tous les établissements secondaires, en 1933.

Cette réforme avait profité d'un mouvement d'idées provoqué par des universalitaires anciens combattants de la guerre 14-18, qui voulaient retrouver dans l'universalité, de là dans l'école en général, la fraternité des armées. L'expression d'« école unique » ayant été lancée, beaucoup d'esprits de gauche s'y rallièrent. La victoire éphémère du Cartel des Gauches apporta à ce mouvement idéologique un cadre administratif : la Commission de l'École unique fut créée, où travaillèrent à des projets de réforme (jusqu'au plan Langevin-Wallon 1947, autre après-guerre) les associations, syndicats et personnalités de l'enseignement.

degré primaire par son administration et par ses contenus d'enseignement. La prolongation de la scolarité jusqu'à quatorze ans ayant été votée dans l'été 1936, le plan Jean Zay proposa le Certificat d'Etudes primaires à onze ans, la transformation des sixièmes en classes d'orientation, l'organisation des branches du secondaire autour d'un tronc commun (dans lequel le privilège du latin et des sections classiques pouvait disparaître). Le projet de loi Jean Zay ne put pas venir jusqu'au vote. Mais le ministre eut le temps de créer par décret (1^{er} juin 1937) les directions d'enseignement au ministère et d'imposer par décret (21 mai 1937) l'aménagement unitaire des programmes d'enseignement dans les classes du primaire supérieur et les classes du premier cycle du secondaire. Cette refonte des institutions fut irréversible. Le plan Jean Zay fut une création politique et idéologique comme l'avait été en son temps le plan Condorcet. Une nouvelle phase commença dans l'histoire conflictuelle de l'appareil d'Etat scolaire. Les crises, les réformes et les revendications qui suivirent et se poursuivent de nos jours sont les conséquences de l'irruption des écoliers dans les lycées, ce que les humanistes bourgeois appellent avec condescendance et effroi : la primarisation du secondaire. En effet la « démocratisation » de l'enseignement français (l'expression date de l'époque du plan Langevin-Wallon) fut désormais sans cesse à l'ordre du jour de la nation. Quoique les réformes continuelles aient toujours finalement servi les intérêts des classes dominantes (voir plus haut l'affaire de la gratuité des études secondaires), en face des intérêts de la masse du peuple, l'expérience montre qu'une prise de pouvoir par la Gauche peut renverser le sens de l'ordre établi, sans pour autant régler la question scolaire dans l'absolu.

A condition, bien entendu que la prise de pouvoir démocratique se fasse dans des conditions économiques et politiques favorables à la *restructuration des contenus d'enseignement* : c'est maintenant l'objectif profond des luttes scolaires, après l'unification administrative. Et en particulier à condition que cette restructuration puisse s'appuyer sur des éléments de culture démocratique et socialiste, dominés jusqu'ici sans grande possibilité de compromis.

De ce dernier point de vue, je retrouve la nécessité d'observer, pour y prendre parti, les tendances d'une pédagogie de la poésie à faire du nouveau dans les petites classes.

QUELQUES TENTATIVES DE DÉMOCRATISATION DU FRANÇAIS PAR L'EXERCICE DE RÉDACTION-POÉSIE

Les tentatives dont je vais rendre compte ne sont pas effectuées massivement à l'échelle nationale comme le furent les exercices de français instaurés par l'Etat en 1880. Il est probable qu'elles ne peuvent pas l'être, parce que l'idéologie de gauche où elles prennent place prône ouvertement désormais la ruine de la culture bourgeoise et la déconfiture de l'enseignement littéraire dominant. De tels idéaux ne peuvent pas être assumés par les instructions ministérielles. Il est probable aussi qu'elles seraient plus efficaces dans le camp des forces populaires si, au lieu de s'en prendre directement à « la culture bourgeoise », en des démonstrations elles-mêmes souvent directement sophistiquées par les formes dominantes de la culture bourgeoise, elles se replaçaient dans l'histoire du français national, dans l'histoire des pratiques scolaires incluant l'histoire de leurs déplacements dans l'imaginaire littéraire. Probable selon l'hypothèse que j'avance, qui n'est pas arbitraire, mais qui est, par la force des choses, insuffisamment développée.

Ces tentatives, selon mon hypothèse, ont été rendues nécessaires, jusque dans leur isolement relatif, par les constats d'échec en matière d'enseignement de la rédaction primaire. Constats dressés par les propres services de l'Etat républicain. En 1923 (un an avant la victoire du Cartel des Gauches), les instructions officielles constatèrent le très bas niveau de la « composition française » en le voilant sous une figure de style (la litote de l'ancienne rhétorique) : « Les résultats de l'enseignement de la composition française sont assez décevants [...]. Au Certificat d'Etudes, c'est l'épreuve la plus faible. » La pédagogie optimiste des écoles Jules Ferry était battue en brèche par des expériences de plus en plus amères, et l'impuissance des écoliers à rédiger « simplement » sous la direction des instituteurs fut de moins en moins bien supportée.

Là encore, il faut s'entendre. En fait, le travail des primaires a été très efficace, extrêmement important dans le travail social linguistique national. Pour ne parler que de l'état de choses actuel, jamais les écoliers n'ont aussi bien manié l'abstraction grammaticale, engagé leur spontanéité dans l'exercice d'élocution, engagé leur savoir-faire dans les exercices d'écriture. Pour le constater, il n'y a qu'à entendre un agriculteur d'instruction primaire *exposer* ses conditions de vie à la télévision (14).

(14) Par exemple le 13 septembre 1976 sur Antenne 2 où son exposé contrastait avec les silences et les ignorances d'un paysan de l'époque de ses grands-parents.

Ce qui est devenu de plus en plus impraticable, c'est de faire trouver naturel aux primaires et aux libéraux du secondaire la fatalité sociale qui ne permet jamais aux « devoirs » de rédaction d'être transformés massivement en discours écrits capables « d'entrer dans le secondaire », ou même capables à leur niveau primaire de « rendre des services dans la vie ». Invariablement, le diagnostic tombe d'en haut sur les notes dérisoires obtenues dans les examens d'orthographe et de rédaction, exprimant les idées des autorités administratives et pédagogiques : la faute en serait aux méthodes des instituteurs accusés tantôt de développer l'analyse au détriment de la synthèse, tantôt d'abuser de la synthèse au détriment de l'analyse (analyse et synthèse de quoi ? c'est ce contenu de la double pratique qu'on ne met pas en cause). Invariablement et plus fermement encore, les plus timides projets de la démocratisation de l'orthographe sont repoussés (15), aucun projet de démocratisation de la grammaire française n'entreprend de rompre avec les catégories de la grammaire comparative franco-latine au moyen d'un travail d'abstraction basé sur la comparaison de pratiques linguistiques enracinées dans les besoins du peuple. Au lieu de viser le développement du travail populaire, on entretient l'illusion qu'avec des suppléments de culture bourgeoise fournis en dehors de l'école on permettrait à la masse du peuple de mieux accéder à la culture bourgeoise dans l'école.

Il est inévitable que certains pédagogues, sous les contraintes de leur métier, effectuent avec leurs enseignés des percées contre les pesanteurs linguistiques et idéologiques qui leur deviennent intolérables.

Dans un article récent de la revue de l'AFEF (16), Michel Mougenot propose un exercice d'écriture :

« Par groupes de trois ou quatre, les élèves écrivent une phrase simple, le premier étant chargé, par exemple, de la fonction sujet, le second du verbe, le troisième de la fonction objet, etc. Chacun écrit son membre de phrase en ignorant ce que les précédents ont écrit. »

Je ne suivrai pas Mougenot lorsqu'il place son exercice sous l'invocation d'une philosophie constituée dans et pour l'enseignement supérieur (« Une première série d'exercices peut renverser ce que Derrida nomme : le rapport admis de l'expression à l'inscription ») et je ne le suivrai pas immédiatement lorsqu'il nomme ses exercices « jeux poétiques » (en employant d'ailleurs les fameux guillemets qui permettent de nos jours de faire prendre « au second degré » une expression commune). Je ferai au contraire observer que cet

(15) Voir BLANCHE-BENVENISTE et CHERVEL, *L'orthographe*, Maspero, 1974.

(16) *Les français aujourd'hui*, n° 30, 1975.

exercice reproduit l'exercice fondamental de français à l'école primaire depuis 1880, excepté sur un point que je signalerai. De là précisément son importance stratégique.

L'exercice de français national commence par définir la phrase ; une proposition entre deux points présentant un sens complet ; dans laquelle s'organisent les fonctions grammaticales découvertes l'une après l'autre (« de qui parle-t-on ? qu'est-ce qu'on en dit, etc.) ; selon un ordre fixé par des règles (sujet, puis verbe, puis complément d'objet, puis compléments circonstanciels).

1904, Librairie Armand Colin, 173^{ème} édition de Larive et Fleury, LA PREMIERE ANNEE DE GRAMMAIRE
« orthographe et rédaction »

7. Fonction des mots.

Le verbe exprime une *action* ; le sujet « fait » cette action. *Ecrivez* : Le *soldat* (sujet) *obéit* (verbe) à ses chefs. Nous (....) *écoutons* (....) les bons avis.

1973, F. Nathan éditeur, Legrand, GRAMMAIRE POUR L'EXPRESSION

Cours élémentaire 1^{ère} année

Exercices écrits

Voici des phrases incomplètes. J'imagine le groupe-sujet qui manque (de qui parle-t-on ?)

..... attend l'autobus

..... se roule dans l'herbe.

Les variantes dans la présentation de l'exercice ne sont ni nombreuses ni importantes. La mise en scène qui consiste, chez Mougenot, à répartir entre trois ou quatre élèves les fonctions grammaticales n'est qu'une de ces variantes, et respect scrupuleusement l'ordre grammatical (« le premier étant chargé, par exemple, de la fonction sujet... »). Mougenot paraît renverser la convention d'après laquelle la phrase de français écrite dans les règles possède un sens (entendons qu'elle doit pouvoir servir de modèle valable dans les « simples communications » « de la vie quotidienne »).

1904 Larive et Fleury

La brebis donne la (comp. direct) — Les gendarmes arrêtent les (comp. direct).

1975 Legrand

Je choisis dans la liste suivante les groupes sujets qui peuvent convenir : le pompiste. — Une remorque. — Un bidon de cinq litres. — Le chauffeur attentif. — La fumée noire. — Un agent de police.

..... règle la circulation. conduit un énorme camion. fait le plein du réservoir. est accrochée à notre voiture.

Mais le raisonnement absurde est aussi, bien entendu, un exercice de bon sens. La preuve en est : l'exercice qui, dans Legrand, suit aussitôt celui que nous venons de citer!

Quel mélange ! Je redonne à chaque phrase le groupe qui convient. Un petit garçon a préparé un bon repas. Ma sœur Monique répare notre voiture. Le mécanicien joue aux billes devant la maison. Maman berce tendrement sa poupée.

La variante de Mougenot ne consiste qu'à demander à l'élève de composer lui-même, comme par l'effet du hasard, les mauvais sens qui résultent de la combinaison brouillée des groupes ; elle consiste encore à ne pas faire établir le bon sens pour chasser le mauvais en un seul et même exercice. Mais un exercice scolaire, loin d'être isolé, entre par nature dans des séries de variantes. Pour un exercice d'absurdité il y a, en fait, des centaines d'exercices de bon sens qui demeurent, et pas seulement par leur nombre, la référence de l'absurde.

En fait la variante de Mougenot, en violant artificiellement et superficiellement la cohérence sémantique, au sein de la convention pédagogique, permet à la cohérence syntaxique d'affirmer le primat de sa fonction dans l'exercice de la langue commune nationale. Malgré l'aberration provoquée au niveau d'un « vocabulaire » artificiellement employé au hasard, la phrase tient debout, veut dire, et c'est même du français. La preuve, c'est que Mougenot peut espérer améliorer par là le rendement des élèves en grammaire et en rédaction au niveau des examens nationaux.

J'en dirai exactement autant d'une autre tentative pédagogique dont J.-P. Balpe fait état dans un numéro d'*Action Poétique* (17). Il propose ce texte obtenu par un élève dans un exercice :

La fille morfeuse

Elle s'eniffra dans son kinife mrorrfard qui mifardait lempatement. Le toufard était momeule. La fille y prisu un frilof et elle se doubla avec ensolve. Que c'était mulmeux ce frilof ! Elle y restitua moliment quand tout un mif sa momal anifa !

C'était la cataracte !

(17) *Action poétique*, n° 62, 1975, l'article de J.-P. Balpe, *La poésie et l'enseignement en France, en 1975* lire le texte que je cite de l'article de J.-H. Malincau, Silva, *L'enfant, la poésie* (*Poésie 1*, éd. Saint-Germain-des-Prés).

Il est clair qu'un tel exercice d'invention (selon les termes officiels) dégage, par un artifice, les traits pertinents de la morphologie des mots français. En tout cas il est certain qu'il dégage, par une distorsion ingénieuse du vocabulaire et de la syntaxe, le schéma générateur de la rédaction-modèle d'école primaire. Le sujet traditionnel (« La gourmandise punie ») étant traité sur le mode de l'absence n'en est que plus présent dans l'imaginaire.

Mais nous arrivons là au point intéressant. Comment l'imaginaire trouve-t-il à s'investir dans un rêve soutenu au grand jour, dans un raisonnement idéologique ? Mougenot et Balpe me semblent être d'accord pour proposer l'idéal d'un pouvoir poétique, pouvoir de création du langage que l'enfant posséderait alors comme le possède le poète. Pour mon compte, je pense que l'idéal qu'ils proposent là est précisément celui de la poésie dominante dans le secondaire, élaboré à chaque tournant dans l'histoire pour désamorcer les éléments idéologiques en formation dans le primaire. Malgré toutes les variantes qu'ils proposent contre la religion des génies, des auteurs, etc. Mougenot et Balpe me semblent continuer à assurer la primauté idéologique des travailleurs du sens figuré sur les travailleurs du sens propre. Mougenot croit avoir trouvé dans le surréalisme littéraire l'idée et le modèle d'inventions auxquelles il fournirait une « finalité » voie d'application inédite. Il croit adapter les techniques originales de la littérature (= décrétées originales par l'imagination littéraire), de l'écriture automatique, des secrets de l'art magique surréaliste, etc., à la pédagogie scolaire, alors que les techniques de l'écriture rêvées par les textes surréalistes sont en fait l'exhibition déformée de la pédagogie de la rédaction instituée par l'Etat à la base de la communication nationale. Exhibition dont le procédé figuratif avoué est l'humour noir (18).

(18) Ce n'est pas mon affaire de développer mon hypothèse en me laissant imposer comme sujet principal : « Le surréalisme ». Les œuvres reconnues surréalistes, ou baignant dans la poésie reconnue d'emblée surréaliste dans notre culture, ne le sont que par fragments où l'évocation du travail du français du primaire se manifeste de façon hallucinante. Par ailleurs ces fragments hallucinants sont investis dans un énorme agglomérat d'allusions culturelles dont « la traduction est réservée » au secondaire, je songe là au fameux pâté d'alouette ou entraînent également, moitié-moitié, un cheval-une alouette, un cheval-une alouette. Dans l'effet littéraire du surréalisme (et du réalisme) la trace du français primaire est l'alouette d'un pâté sans nom. Je ne renverrai, pour document, qu'aux passages d'André BRETON, *Manifeste du surréalisme* (1924) qui se sont historiquement imposés comme des chefs-d'œuvre de la littérature française en insérant dans le rêve d'un français fictif « une assez bizarre phrase qui me parvenait sans porter trace des événements [...] phrase qui me parut insistante, phrase oserai-je dire qui connaît à la vitre [...] je me disposais à passer outre quand son caractère organique me retint. En vérité cette phrase m'étonnait ; je ne l'ai malheureusement pas retenue jusqu'à ce jour, c'était quelque chose comme : « Il y a un homme coupé en deux par la fenêtre » mais elle ne pouvait souffrir d'équivoque » ; phrase fictive accompagnée de conseils fictifs pour sa composition « Faites-vous apporter de quoi écrire [...]. Placez-vous dans l'état le plus [...] réceptif que vous pourrez. [...] La première phrase viendra toute seule [...] ». Ces évocations littéraires sont à confronter avec la pratique du français scolaire de base, telle qu'elle est décrite par ceux qui l'effectuent, comme elle l'est par MARCIAND, *Le français tel qu'on l'enseigne*, Larousse, 1971, dans ses objectifs gouvernementaux, ses méthodes institutionnelles, ses réalisations sur le terrain scolaire, et ses échecs sociaux. Dans cette confrontation que

Mais Mougenot et Bape, et entre autres parmi la foule de ceux qui travaillent la langue commune, dans la conjoncture actuelle, bien qu'ils justifient leurs recherches devant et dans l'idéologie littéraire dominante, se placent à certains moments obscurément sur de tout autres positions. Ils soulèvent la question du *pouvoir*, de la part de pouvoir, *qu'exercent collectivement les enseignants-enseignants dans l'exercice de (du) français.*

« Souvent, écrit Mougenot, les élèves s'inquiètent de savoir s'ils « peuvent » corriger ce qui a été produit par le hasard, s'ils en « ont le droit ». Il est sans aucune doute profitable de leur montrer qu'ils ont tout pouvoir, y compris celui d'améliorer le hasard ou de corriger consciemment à condition que cela corresponde à quelque chose. »

En reprenant ces termes, je dirai que les élèves, qui sont les citoyens scolarisés, n'ont pas « tout pouvoir » et la preuve c'est que leur action ne peut avoir lieu qu'« à condition que cela corresponde à quelque chose ». Le « quelque chose » c'est le changement des conditions matérielles et des règles abstraites de la communication nationale ou du « hasard », changement jusqu'ici enterré sous le silence bruyant de la littérature bourgeoise. Changement inscrit pourtant dans le droit républicain depuis que la Convention décréta la création de livres d'instruction publique et ouvrit un concours entre les citoyens pour une grammaire nouvelle. De ce jour date la politique linguistique scolaire républicaine, dont les travailleurs n'ont pas encore bien saisi l'existence et l'enjeu.

Donner l'initiative en matière de langue non plus seulement à des organismes de spécialistes mis en place par le pouvoir d'Etat, mais à la masse de ceux qui font le français et le refont tous les jours dans les écoles ; la donner au moins sous la forme de l'exploration de pratiques favorables aux intérêts des classes dominées : ce n'est pas une idée en l'air, c'est un objectif à atteindre pour le camp des classes dominées.

Par exemple, il faut sans aucun doute lutter pour introduire des éléments de connaissance de l'histoire des institutions linguistiques françaises. Il ne s'agit plus de ces fantaisies sur « la vie des mots » qui affectaient d'un semblant d'histoire les grammaires jusqu'à une date récente. Fourvoiements idéalistes qui ont été liquidées par l'obscurantisme réactionnaire de façon que « la langue » semble aujourd'hui siéger dans l'éternel, hors d'atteinte. Il s'agit du rappel normal de quelques grandes décisions politiques de la Révolution

l'analyse des luttes historiques en matière de langue nationale doit éclairer, réside l'explication du « secret » et de la transcendante autorité artistique du surréalisme (ainsi que du réallisme).

française, de la III^e République et du Front Populaire, susceptibles de faire comprendre qu'en matière de français comme dans le reste, aucun progrès social n'est acquis sinon par des luttes collectives et par étapes. (Ce qui suppose qu'on commence par se méfier d'un faux marxisme qui invoque d'entrée de jeu la lutte-des-classes en personne espérant résoudre les problèmes avant de les avoir découverts par la pratique.) Il faut encore, probablement, lutter pour obtenir dans l'enseignement élémentaire un statut pour « les fautes » (d'orthographe, de grammaire, de rédaction) qui déjà ne peuvent plus être considérées comme des péchés, mais dont « l'incorrection » passe encore pour une maladie individuelle ou une tare sociologique. Il faut étudier systématiquement la grammaire possible des énoncés réputés fautifs, et revendiquer en connaissance de cause des changements dans la grammaire d'Etat et les règles du français écrit. Il s'agit aussi probablement de fabuler dans les écoles pour rêver la communication et l'art linguistique sur les positions du travail populaire, par des jeux, par des exercices de rédaction-poésie où ce qui est vécu collectivement dans les institutions actuelles comme faute et comme absence pourrait être revécu imaginairement comme libération collective.

Il y eut après 1880 une représentation de Victor Hugo dans les écoles qui transféra dans les fables de la récitation-poésie la destruction du catéchisme et la conquête populaire du libre raisonnement écrit. Il ne peut pas y avoir sous le nom des Desnos un Desnos des écoles maternelles et primaires qui serait l'antagoniste victorieux du Desnos du 2^e cycle des lycées. Car la bataille des noms propres est déjà là, gagnée par les figurations dominantes. On peut pourtant harceler les vainqueurs sous les incohérences des biographies. Et on peut développer les rédactions-jeux, les rédactions-poésies dès les cours élémentaires. Ces exercices enracinés dans la tradition mais associés à des éléments d'histoire du français et à des éléments de rationalisation des incorrections massives, doivent déclencher de nouvelles fables et lutter dans l'imaginaire contre l'oppression linguistique. Cette nouvelle pratique investira des fragments de ces œuvres aujourd'hui consacrées au nom des poètes et de la poésie par les instances oppressives, et elle travaillera ces fragments à sa manière. Bien mieux, elle désignera tendanciellement les types de textes dont on saura demain qu'ils avaient de l'avenir.

Les écrivains de métier, les poètes publiés, les revues d'*Action Poétique*, déjà sont en connivence avec l'action pédagogique. Je me tourne vers J.-P. Balpe :

« Il s'agi[ssai]t (19), [...] d'essayer d'analyser les vrais rapports que l'enfant peut entretenir avec la poésie et, d'autre part, par une analyse non-idéaliste du fonctionnement de la poésie, de tenter de proposer une pédagogie du poème autre que celles déjà existantes. [...] De cette évolution des conceptions, les instructions officielles de l'éducation nationale (du moins celles destinées à l'école primaire) portent la marque : de celles de 1923 [...] à celles de 1938 [...] jusqu'aux plus récentes, celles de 1972 s'élevant contre la pratique unique de la récitation et qui, bien que manifestant encore certaines ambiguïtés et hésitations — en accordant notamment une place primordiale à la diction et en maintenant la conception de la poésie comme pureté et spontanéité — admettent que le poème peut et doit être autre chose qu'une marginale acquisition culturelle meublant l'esprit en vue d'éventuelles connaissances esthétiques, que la poésie doit pouvoir, en classe, être abordée par le biais d'un certain travail sur la langue [...].

J'ai produit ces documents et émis des hypothèses explicatives pour prendre parti, à ma place de fonctionnaire de l'enseignement public, dans les luttes linguistiques et idéologiques. Dans le degré d'enseignement supérieur auquel j'appartiens, j'ai eu toute liberté pour développer des conceptions historiques, et élaborer sur le mode de l'opposition des textes littéraires mis au programme. La liberté d'action est beaucoup plus limitée dans l'enseignement primaire. Parce que les enjeux et les luttes y sont déterminants pour le régime. Il serait utile de connaître le point de vue d'un instituteur bien placé, lui, pour découvrir l'histoire des pratiques scolaires avec les contraintes et les idéaux dont il a l'expérience directe.

(19) Je n'oublierai pas de signaler que J.-P. Balpe peut, à juste titre protester contre l'abus que je fais des lignes que je cite dans l'intérêt de mon propre travail. Car, ayant attaqué plus haut certains arguments de Balpe, il est clair que je ne retiens ici que ce que je crois commun à notre recherche.

Poèmes d'enfants

Nombre d'enfants sont très sensibles à l'aspect assonancé, parfois rimé, des textes poétiques. Il semble qu'ils voient là une des ruptures majeures entre la langue poétique et la langue non poétique, même lorsque, comme ici, l'enseignant s'efforce de leur présenter une très grande diversité de textes (poèmes en prose, poèmes en vers libres, etc.). On retrouve donc très souvent dans leurs canevas de construction d'un poème, l'assonance comme élément déterminant autour duquel se forge le texte.

LE POMPIER

Hélène, 9 ans

Le pompier monte à l'échelle
Il s'appelle Michel
Il monte tout en haut du ciel
Pour aller manger le miel
Afin que les abeilles
Ne volent plus dans le ciel

Dans cette classe, depuis plusieurs années, les maîtres proposent régulièrement aux enfants des choix de poèmes, se contentant de les leur lire ou de les leur laisser lire. Les enfants sont libres de copier ou non ces textes sur un cahier de poésie. Sur ce cahier peuvent également figurer leurs propres créations. On trouve ainsi des « correspondances » entre textes adultes et textes d'enfants. Le poème qui suit est très proche d'un poème de R. Desnos (« Le canapé de Pamela », *Destinée arbitraire*, éd. Gallimard) faisant partie d'un choix offert à la classe.

LA MOSAÏQUE

Pierrette, 9 ans

La moïsa, la moïsique
Oui, c'est une mosaïque
La moïsique, la moïsique,
Est une espèce de mosaïque.

1

Un marchand de neige
Va sur les manèges
Parlant de l'été
Du printemps que sais-je
C'est un charmant Belge
Sans calamité
Donnez-lui du mijoté
Un violon de la soie grège
Du vin de la Papauté
Des souvenirs de Norvège
Des chameaux chargés de thé

2

Boum boum branlebas
Rien dans le cabas
Tout dans la carcasse
Du haut jusqu'en bas
Vent dans le baba
Monsieur Mélécasse
Scaphandrier de vinasse
Qui trafique la rumba
Sa mégère est trop vorace
Son pépé fait la nouba
Dans les caves du Val-de-Grâce

Bouc bouc malibranche
Souk souk va des hanches
Saint Louis vieux débris
Sous les glands dimanche
En culotte blanche
Dégustant du Brie
Parles-tu aux colibris
Apprends-tu l'histoire en tranches
Es-tu l'ami des cabris
Dors-tu dans les avalanches
Petit chat cherche un abri

4

Bus à baldaquin
Puce d'Arlequin
Mouillez le cigare
De ce gros coquin
En peau de requin
Pour lui pas d'égards
Qu'il s'ennuie à Trafalgar
Dans son bol de marasquin
Cent moineaux sans crier gare
Le jour de la Saint Frusquin
Font les fous dans le hangar

On se souvient de la liste impressionnante des jeux auxquels les adolescents de l'abbaye de Thélème sont conviés pendant leurs récréations, preuve que pour Rabelais la part du jeu, au sein de son « utopiland », est au moins aussi importante que tout autre activité mentale ou psychique. Le jeu considéré comme nécessaire à une vie harmonieuse permet une mobilisation totale de l'individu.

A quoi de nos jours jouent les adultes ? tiercé, pocker, 421 ; jeux de café et de hasard, jeux où l'argent prend le pas sur le plaisir de jouer, jeux en tout cas où le hasard devient rapidement synonyme de pauvreté mentale et psychique. C'est vrai que j'ai vu un soir près de Clichy un turc danser avec un flipper, pour combien d'autres crispés, en proie à leur solitude, à leur angoisse réveillées par le contact érotique avec l'appareil. C'est vrai qu'on joue toujours au bridge en bonne société, qu'on développe les clubs d'échec dans les foyers scolaires et universitaires, c'est vrai que j'ai connu, dans des « Académies », des bougnats manier des queues de billard avec une fantastique virtuosité, c'est vrai et ceci du moins devrait nous faire réfléchir sur le besoin de jouer, besoin aussi impérieux peut-être que la nécessité de se nourrir ou de dormir.

Mais ces jeux pour la plupart, et tels que nous les jouons adultes, que nous apportent-ils, que développent-ils en nous ? Jeux où l'on reste étranger à soi-même, à son corps, jeux de passe-temps et le temps passe effectivement, jeux où l'on passe son temps à s'ignorer, à s'habituer, à se confirmer dans nos absences « avec tout le retard que l'on peut mettre à vivre » (1).

Le jeu n'est-il pas cependant le lieu par excellence où l'enfant se découvre et s'invente, le lieu où il se trouve requis dans toutes ses virtualités, le lieu où il est amené à se mettre totalement en jeu ?

Qu'on songe alors aux jeux d'enfants solitaires, à la poupée découpée à laquelle on colle des cheveux de laine, jeux de boîtes et de boutons, jeux inventés spontanément quand il se rencontre sous la main le papier, la laine, l'allumette, la terre ou l'eau, jeux fondamentaux dont le mystère et l'imagination ne sont pas exclus et dont les règles impérieuses s'inventent à mesure. Jeux collectifs aussi où la parole devient magique (incantation, appel, refrains..., « loup y es-tu?... »). Qu'on songe à ces cérémonies d'enfants où le corps danse, saute, rampe, où la main devient marionnette, où l'autre serait un loup-un lion-une maman, où le drap

(1) Guillevic.

devient tente et ville et les chaises forêt ; jeux d'imagination au mode conditionnel, jeux irréels au monde subjonctif.

J'avoue avoir surpris bien des jeux d'enfants plus émouvants pour moi que n'importe quel dogme religieux parce que l'environnement se transformant à mesure, j'étais moi-même invité à participer totalement, parce que je n'étais exclu ni de ma vie ni de ma mort.

L'enfant de cinq ans qui construit une ville jamais vue avec ses cubes, d'où vient qu'architecte vingt ans plus tard il ne puisse plus que répéter 100 H. L. M. supplémentaires ? L'enfant dessinant un bonhomme, un train, un arbre... d'où vient qu'il n'ose plus vingt ans plus tard tenir un crayon ? Et celui, et c'est moi enfant, qui baragouine des syllabes à résonance américaine pour faire croire que je parle anglais et pour le plaisir de mâcher des mots comme du chewing-gum, d'où vient que je ne puisse plus à l'âge de quinze ans écrire une ligne sans imiter un auteur du manuel scolaire ?

Nous n'apprenons à l'enfant qu'à singer notre misère d'adulte et « l'adulte abêtit son ignorance », dit Henri Michaux : « Louis XIII, à huit ans, fait un dessin semblable à celui que fait le fils d'un cannibale néo-calédonien. A huit ans, il a l'âge de l'humanité, il a au moins deux cent cinquante mille ans. Quelques années après il les a perdues, il n'a plus que trente et un ans, il est devenu un individu, il n'est plus qu'un roi de France, impasse dont il ne sortit jamais. Qu'est-ce qui est pire que d'être achevé ? » Restreignant sans cesse notre espace psychique, l'espace de nos désirs, il n'est plus pour l'adulte de lieu pour jouer, pour s'inventer. Dès l'école primaire l'effort de mémorisation demandé à l'enfant devient de très loin le plus important, synonyme de répétition et d'assimilation à la société, famille, patrie... Non sollicités combien de virtualités, combien de possibles perdus chez ce premier colonisé qu'est l'enfant.

« Développez », dit René Char à ses braconniers, à ses partisans durant la résistance « votre étrangeté légitime » ; je suis convaincu qu'une semblable invitation devrait être adressée aux pédagogues eux-mêmes et aux enfants avec lesquels ils vivent durant une année scolaire.

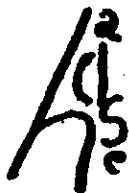
Le lieu où personnellement mon « étrangeté légitime » se développe et se développait le mieux durant sept années d'enseignement (1968-1975) en 1^{er} cycle secondaire, c'est le lieu du poème et je ne puis partager que ce avec quoi je suis en partage. Mille autres domaines, mille autres possibles (danse, théâtre...) mais je suis enseignant de français, je lis et écris beaucoup de poésie, j'en imprime déjà, la poésie devient donc le lieu privilégié de partage, d'échange, de jeu et d'invention avec mes élèves.

Il n'est nullement question de recettes, d'exercices mais de jeu et de langage ; telle rencontre personnelle avec un poète engendre une lecture, parfois un jeu, toujours une réponse. Je mets les enfants en présence du poème et le texte devient détonateur : « Le poète est beaucoup plus celui qui inspire que celui qui est inspiré », dit Paul Eluard. Le jeu n'est pas prévu d'avance, il s'invente à mesure, les règles se modifient, se créent, le jeu n'est pas répété d'une année sur l'autre, j'y joue moi-même avec mes élèves et découvre en même temps qu'eux. Après sept ans d'enseignement la somme des jeux joués, ceux dont je me souviens, constitue sans l'avoir prémédité à la fois un inventaire de toutes les ressources du langage et une rencontre avec quantité de poètes contemporains très différents les uns des autres, elle permet surtout une mobilisation d'énergies très différentes chez l'enfant, de formes d'intelligence souvent laissées en friche, une réconciliation avec son monde quotidien retrouvé, réinventé par le biais d'une perception sensorielle autonome.

Il n'est jamais proposé de thèmes, de sujets mais une structure ou une lecture ou une audition ; ce qui est donné ce sont des moyens, des armes et non des idées. L'enfant loin d'être le prisonnier y trouve au contraire le moyen de s'exprimer, de dire par le biais de tel ou tel jeu son « étrangeté légitime ». Aucun enfant ne prend plaisir à tous les jeux mais aucun enfant ne prend plaisir à aucun et chacun de s'exprimer grâce à tel ou tel.

Répertoire, dans un premier temps, des ressources multiples du langage : jeux graphiques en premier lieu ; les lettres dessinées au tableau deviennent des images et quel plaisir que le J soit cette « otarie jongleuse, ce toboggan, ce pelotari » ; le G c'est un « garçon de café avec un plateau qui vient vous apporter des escargots en bonnet phrygien dans votre fauteuil à bascule »...

Jeux avec un mot dessiné, pour un enfant c'est la gomme qui s'efface : « Gomme, gomm, gom, go, g » ou pour un autre une chaise dessinée



Jeux de taches et jeux d'idéogrammes à la manière de P. Clau-del.

t : le poteau télégraphique qui est à côté de la maison
de M^{me} Dupont est tombé.
e : M^{me} Dupont veut téléphoner à son mari
l : mais le fil est coupé
e : bien sûr M. Dupont ne répond pas
p : M^{me} Dupont prend l'écouteur
h : et le raccroche sur le récepteur
o : le cadran est coincé
n : dans son crochct
e : et le bouton de la sonnerie ne fonctionne pas.

Jeux de comptines en livres-objets :

le porc-épic devient une pelotte d'épingles,
la marmotte peut devenir oreiller brodé,
la chenille accordéon de papier

chaque enfant réalisant son propre livre manuellement.

Puis pour le plaisir du chewin-gum et du bruit, jeux avec des mots inventés dont le son est en harmonie avec l'idée exprimée : le train avec des i stridents et des consonnes répétées sss ou t.t.t... ; la petite fille racontée avec des m, n, v, l...

La petite fille

(ex. 12 ans)

L'Algunom rivolit satinov est lovali et la flounette ré-
veibout. Elle met de gros bouzougoulis dans ses tifflos
et part galigérer dans les algunis fleuratils. Mais elle a
rampari dans les baridèles et reçoit une garolade ramar-
turge dans l'ovida : elle pleurane désestripée.

Pour le plaisir de danser, de compter, de chanter, de taper, ce sont tour à tour des comptines imitées sur des rythmes de plus en plus complexes, puis on s'invente nos propres rythmes en tapant sur les tables comme sur un tam-tam et chacun bientôt d'aller sa propre musique (son et rythme).

Ex. :

(11 ans)

J'ai lavé au Mir
La ville d'Agadir
Qui semblait dormir
Sous un gros saphir
Un-deux-trois
de Mir
Quat-cinq-six
de cire
La ville va reluire.



Le beau carosse
roule roule
vite vite
Norvège
Ecosse
poule poule
hip hip hip
tombe le carosse
la fée Carabosse
boule boule
os et bosses.

LE PORC-EPIC

Pic et pic et colégram
Le porc-épic et Madame
Accompagné de sa femme
Bour et bour et ratatam

Son cousin le hérisson
Vient le voir au réveillon
Se régalent de hannetons
Mais ne mangent pas de dindons

As de pic le porc-épic
Ta carapace est pratique
Les épines sur ton dos
On y joue au mikado.

LE SERPENT A SONNETTES

Voici serpent voici clochette
Fourchette en tête
Grelot en queue
Et puis le corps est au milieu

Moi dit la tête
J'ai de beaux yeux
Moi dit la queue
J'ai un' sonnette

Que dit le corps demand' la tête
Il vous dit lui que sans soutien
L'histoire n'aurait ni queue ni tête
Serpent perdu et corps et biens.

Les ressources du langage inventoriées, la matière pétrie et malaxée pour le plaisir, il convient aussi de retrouver à dix ans son pouvoir d'imaginer : à dix ans « le soleil est une grosse boule de feu » mais si c'était (participation de tous les sens) un bruit, un instrument de musique, un métal ou un tissu qu'on touche, un plat qu'on mange, une odeur, un sentiment qu'on éprouve, un véhicule dans lequel on voyage, une cérémonie à laquelle on assiste ; et tout le corps de se remettre en branle :

Ex. : (enfants 12 ans)

Le soleil comme un hérisson en or
comme un oursin du ciel
comme la bogue d'une châtaigne

Le soleil comme un louis d'or
comme une loupe de cuivre
comme un bouclier de bronze

Le soleil comme une trompette de miel
comme le tambour d'une horloge
comme une cymbale d'huile

Le soleil comme une roue d'ananas
comme une tranche d'orange
comme une toupie de Noël

Le soleil comme un escargot doré
comme un poussin qui picore
comme une chasse à courre
comme une charge de cavalerie
comme une crinière d'alcool

Le soleil comme la bague de la mariée

Le soleil comme une passerelle de blé. (2)

Tour à tour les éléments, les raisons, les sentiments sont imagés de cette manière avec participation de tous les sens, mais l'enfant ne se risquant, ne s'osant pas toujours il peut être fait appel à de nombreux jeux de déblocage, jeux de pliage, cadavres exquis et écriture automatique (jeux surréalistes).

Ex. : (12 ans)

A sa naissance le soleil de son adolescence était déjà moisi. Il vivait dans sa coquille à flanc de coteaux des saisons. L'Habitude tournait sans apercevoir le chiffon de sa vie ; et la clef du monde était toujours dans le brouillard du chemin.

(2) Texte écrit collectivement classe de 6^e à la suite de la lecture de « La lune » de Henri Pichette in *La Délirante* n° 3.

Les ressources du langage inventoriées, la matière pétrie et malaxée pour le plaisir, il convient aussi de retrouver à dix ans son pouvoir d'imaginer : à dix ans « le soleil est une grosse boule de feu » mais si c'était (participation de tous les sens) un bruit, un instrument de musique, un métal ou un tissu qu'on touche, un plat qu'on mange, une odeur, un sentiment qu'on éprouve, un véhicule dans lequel on voyage, une cérémonie à laquelle on assiste ; et tout le corps de se remettre en branle :

Ex. : (enfants 12 ans)

- Le soleil comme un hérisson en or
comme un oursin du ciel
comme la bogue d'une châtaigne
- Le soleil comme un louis d'or
comme une loupe de cuivre
comme un bouclier de bronze
- Le soleil comme une trompette de miel
comme le tambour d'une horloge
comme une cymbale d'huile
- Le soleil comme une roue d'ananas
comme une tranche d'orange
comme une toupie de Noël
- Le soleil comme un escargot doré
comme un poussin qui picore
comme une chasse à courre
comme une charge de cavalerie
comme une crinière d'alcool
- Le soleil comme la bague de la mariée
- Le soleil comme une passerelle de blé. (2)

Tour à tour les éléments, les raisons, les sentiments sont imagés de cette manière avec participation de tous les sens, mais l'enfant ne se risquant, ne s'osant pas toujours il peut être fait appel à de nombreux jeux de déblocage, jeux de pliage, cadavres exquis et écriture automatique (jeux surréalistes).

Ex. : (12 ans)

A sa naissance le soleil de son adolescence était déjà moi. Il vivait dans sa coquille à flanc de coteaux des saisons. L'Habitude tournait sans apercevoir le chiffon de sa vie ; et la clef du monde était toujours dans le brouillard du chemin.

(2) Texte écrit collectivement classe de 6^e à la suite de la lecture de « La lune » de Henri Pichotte in *La Délirante* n° 3.

A travers le dictionnaire imagé (3), faisant suite à la lecture du poème de P. Eluard « quelques-uns des mots... » l'enfant interrogé de tous ses sens et de toutes ses formes d'intelligence, mobilise toutes ses énergies et tous ses souvenirs et se sert de toutes les armes répertoriées précédemment.

Ex. :

- Brioche — Tiare de pontife à l'embompoint d'éponge
 Caniche — Maman enlève ses bigoudis
 Cirque — Sous un ciel étoilé une messe pour rire
 Croc — Le trépas des uns fait le repas des autres
 Galet — Oh cet œil blanc sans pupille ; oh cette cuillère sans manche ; oh cette olive sans noyau.
 Midi — Migraine le dimanche, dictateur mirobolant.
 Sable — Il y a tant de graines à faire germer, la mer n'y suffit pas.

.....

Avec le Jeu de l'un dans l'autre (4) c'est un jeu plus complexe de métaphore filée avec le prétexte d'une devinette :

Je suis un JOURNAL qui donne des nouvelles fraîches venues des quatre coins du monde. Je peux publier au cours d'une même journée des informations contradictoires suivant que mes reporters lunatiques aient eu vent de quelque affaire venue d'Est ou d'Ouest, du Sud ou du Nord.

GIRQUETTE

Graphisme, sons, rythmes, imagination, humour, sensibilité, sensualité, rigueur... étant mobilisés il s'agit désormais de pouvoir dire son étrangeté légitime, mais le plus souvent chez des enfants de dix à treize ans c'est encore hélas le torrent des lieux communs qui s'exprime (idées reçues, clichés, morale des parents-éducateurs, propos de « concierges », lieux communs de la télévision, slogans publicitaires...). Propos que l'enfant répète à son insu. J'ai axé de très nombreux jeux de déblocage visant à souligner tout ce qui parle en nous à notre place.

Jeux de noms composés (voir les Cortèges de Jacques Prévert) d'expression toutes faites à partir des verbes.

Jeux d'improvisations théâtrales dont les dialogues sont semblables à ceux que tiennent les personnages de Ionesco.

Jeux de proverbes remis au goût du jour :

(3) *Dictionnaire Imagé d'enfants*, Ed. Commune Mesure.

(4) A. Breton (Losfeld).

Ex. :

— Toute salade vit aux dépens de celui qui l'égoutte.
— Il ne faut jamais prendre à deux mains ce qu'on
peut prendre à la légère.

.....

Nous avons établi notre propre dictionnaire des idées reçues contemporaines à la manière de Flaubert au XIX^e siècle...

Nous avons joué à partir des titres de journaux, des images ou des slogans publicitaires, nous avons essayé systématiquement de prendre conscience de tout ce qui faisait que la « spontanéité est réactionnaire », comme le dit Roland Barthes.

Peu à peu et le plus souvent à partir d'un texte détonateur tel ou tel commençait à dire, souvent indépendamment d'une quelconque invitation de ma part.

Après la lecture des *Cent phrases pour éventails* de Claudel.

Ex. d'enfants :

La plaine est déserte
et pourtant
elle me parle

∴

Pour se perdre dans la forêt
il faut d'abord
Connaître le chemin

∴

Si je ferme les yeux
Je me retrouve aussitôt

∴

J'ai construit un château de cartes
très sérieusement
il s'est écroulé
au premier souffle de vent

Après la lecture de F. Ponge.

La gomme

(12 ans)

Je ne connais pas d'objet plus charitable que cet ange gardien élastique, il s'efface en effaçant. Tout au long de son chemin de croix sur le papier quadrillé, il se charge de tous les péchés de l'écolier.

La langue

(12 ans — collectif)

Toujours à l'abri dans un palais humide s'agite infatigable un mollusque vivace. De couleur rouge, son dos qui a toujours la chair de poule, ne s'est jamais remis d'un courant d'air. Ce monarque solitaire se hasarde peu hors de son royaume clos, aux portes en ivoire et s'il se montre un peu, c'est toujours de la manière la plus irrévérencieuse.

A la suite de la lecture de *Supposer* (5) de Guillevic :

Suppose

Que le chat griffe fort
Sur la peau tendre et blanche
Et que je te demande
D'aller chercher pour moi
La plus jolie couleur
Qui soit sur son poil doux.

••

Suppose

Que les flammes du jeu
Consument ta mémoire
Et que je te demande
D'oublier tout le mal
Que nos yeux éclatants
Se firent en se croisant.

••

Suppose

Que la mer nous appelle
En pleurant sous les vagues
Et que je te demande

(5) Éditions Commune Mesure.

D'aller la consoler
Te bercer dans l'écume
Et te noyer pour elle.

A la suite de la lecture de *Qu'il vive* de René Char :

Ex. : (collectif — classes de 6° et 5°)

Il n'y a personne à l'écart dans mon pays
La gloire n'existe pas et l'on n'a pas besoin de voler.
Dans mon pays chaque écume de chaque vague ne se
ressemble pas et le coquillage évoque toute la mer.
On comprend tout dans mon pays, on oublie tout dans
mon pays.

Il n'y a que la paix qui n'a pas de contraire.
Dans mon pays la catastrophe n'est pas exclue, on ne
se calme pas dans mon pays.

Dans mon pays on sourit au nouveau venu, on accueille
avec un sourire grand comme le dernier croissant de lune.
Dans mon pays tout le monde serait touché d'une toute
petite chose.

Nous ne rions pas en solitaire.

Dans mon pays le soleil ne vient jamais mais on a
toujours l'espoir qu'il vienne...

Blaise Cendrars, Henri Michaux, Saint-John Perse, Pierre Reverdy... chaque poète peut devenir tour à tour celui qui inspire. La multiplicité des lectures, des rencontres travaille à l'inverse d'un conditionnement de l'enfant mais permet au contraire à celui-ci de se rencontrer lui-même. Je serai heureux quant à moi si les jeux énumérés plus haut, loin de devenir des recettes copiées et proposées aux enfants comme autant d'exercices scolaire ennuyeux, pouvaient plutôt amener les pédagogues à une attitude et une démarche analogues. A chacun, au fil de ses lectures personnelles, d'imaginer de nouveaux jeux, de nouveaux prolongements.

Quant aux enfants eux-mêmes une bonne partie d'entre eux deviennent des lecteurs de poésie, quelques-uns écrivent cinq à dix ans plus tard et m'adressent leurs productions (un sur cinquante) ; surtout leur propre rapport au monde peut parfois se modifier, et c'est le cas de cet enfant me disant en fin d'année scolaire : « Ben moi je ferai plus attention maintenant quand je mangerai une orange. »

Quittant personnellement l'enseignement en 1975 pour l'édition poétique, nanti d'un superbe rapport d'inspection se terminant par ces termes :

« M. Malineau aura *enfin* le droit d'être lui-même dans sa classe lorsqu'il pratiquera davantage de travaux communs à tous les professeurs de français » ; amené par ailleurs depuis lors à multiplier les animations en classe (primaires et secondaires) et les conférences pédagogiques pour instituteurs, professeurs, conseillers pédagogiques et même inspecteurs ; je voudrai terminer par quelques questions :

- Y a-t-il un pouvoir quel qu'il soit qui ne cherche à reproduire par le biais de la pédagogie nationale les idées reçues, les lieux communs, la morale... et ce plus ou moins volontairement ?
- Est-il inévitablement masochiste pour un pouvoir politique d'aider l'enfant à « développer son étrangeté légitime », à lui donner les moyens de percevoir par lui-même et de dire ?
- Les virtualités mentales, psychiques, corporelles d'un enfant doivent-elles inévitablement s'amputer ou s'atrophier au fil des ans ; imagination, humour, sensibilité, ... ne sont-ils pas aussi nécessaires à son futur travail que sa logique ou sa mémoire ?
- L'équilibre et le bonheur de l'enfant et de l'adulte est-il possible sans la mobilisation et l'épanouissement de chacune de ces virtualités ?
- Une pédagogie intelligente de l'imaginaire (qui reste à inventer) est-elle possible sans bouleversement mental et politique, politique et mental ; conciliable avec une notion quelconque de pouvoir politique ?
- La poésie qui est un des lieux où l'être est requis dans la totalité de ses possibles peut-elle (et doit-elle) être enseignée sans faire éclater les murs de toutes les écoles ?
- Si vous avez un enfant, avez-vous déjà été invité à jouer avec lui, avez-vous répondu, l'avez-vous respecté, qu'avez-vous appris ?
- Jouez-vous à l'heure actuelle ? à quoi ? pourquoi ?

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

- Poésie I n° 28-29. « Enseigner la poésie » in *L'enfant la poésie*, Saint-Germain-des-Prés.
- *Commune Mesure* n° 6, Textes d'enfants.
- *Dictionnaire imagé d'enfants*, Editions Commune Mesure.
- *Comptines d'enfants*, Editions Commune Mesure.
- *Des jeux pour dire, des mots pour jouer*, L'école des loisirs.

Poèmes d'enfants

Ce poème a été écrit à la suite de la visite d'une exposition de lithographies et peintures de J.-M. Folon. Les enfants avaient d'abord été invités à échanger leurs impressions devant cette peinture, puis à illustrer certains tableaux par des poèmes qui leur avaient été donnés (H. Michaux, Max Jacob notamment) puis enfin, ceux qui le désiraient pouvaient écrire un texte sur un dessin de Folon.

L'ÉCRIVAIN

Arnaud, 9 ans

L'écrivain
écrit, écrit
des lettres
des milliers de lettres
sur les lignes
les lignes débordent
et l'écrivain
est enfoui
sous les lettres

Deux variations : la fillette joue manifestement avec le mot souris et ce dans deux directions :

1) La tentation constante de l'écho sonore (même chez les enfants auxquels la poésie n'a pas été présentée comme rimes) ;

2) La tentation d'une certaine systématisation verbale : ici, les couleurs, à partir de l'ensemble quasi-lexicalisé « souris grise » ou « souris blanche ».

SOURIS

Murielle, 9 ans

1.

Souris ris
souris riz
souris lit
souris ris lit
souris lit riz

2.

souris rouge
souris bleue
souris jaune
souris rousse
souris blanche
souris grise

toute une heure
avec ce peuplier
des milliers de clins d'œil
sans un regard de connivence
j'étais en paix avec le vent



je savais tant de grandes choses
qu'un rossignol
à lui tout seul
pouvait me contredire



sous l'acacia
un enfant
avec des taches de rousseur



il y a plus de questions en moi
qu'en un chapeau d'illusioniste
les lapins ne seront pas tirés
les colombes n'ont pas de bague
les foulards brûlent comme la neige

Il faut bien se résoudre à entendre qu'en matière d'art, il n'y a pas de recette. On fabrique des boîtes de petits pois, pas des romans, pas des poèmes. Le poète n'aime pas les contraintes, les sujets imposés. Il peut arriver pourtant qu'un poème à sujet imposé soit un bon poème, c'est-à-dire un poème. Si je décide tout à l'heure d'écrire un poème sur le quinquina, il se peut fort bien que ce soit un méchant poème. Et pourquoi ne serait-ce point un chef-d'œuvre ? Il n'y a pas de recette.

La tentation de la recette est tout à fait naturelle. Les épigones se précipitent à la suite de l'inventeur, du créateur. On comprend leur admiration et aussi leur souci de répéter, d'imiter. Qui n'imité pas ? Les plus grands ont avoué qu'ils imitaient. J'ai mené ces dernières années de très nombreux débats avec des enfants. Très souvent, les enfants posent la question suivante : — Copiez-vous sur les autres ?

Je leur réponds aussi franchement que possible. Il m'est arrivé de copier sur les autres, consciemment ou inconsciemment. Bien entendu, j'ai conscience que l'art doit progresser. Si on se borne à copier, l'art ne progressera pas. Il faut donc s'efforcer d'inventer, de créer. Je m'efforce donc d'inventer. Et je pose à mon tour une question aux enfants : Estimez-vous que j'ai inventé quelque chose ? Leur réponse m'intéresse, m'encourage parfois. De toutes façons, il faut être modeste. C'est ce que je dis aux enfants. Par exemple, il est un outil et un matériau très importants qu'on ne crée guère, qu'on invente peu : c'est la langue. Certains la transforment, l'enrichissent. Même ceux-là (ils sont assez rares) ont plus reçu que donné.

Il faut être modeste et ambitieux. Savoir qu'on reçoit fait partie de cette modestie. Savoir qu'il n'y a pas de recette fait aussi partie de cette modestie. En vérité, ni la modestie, ni l'ambition ne donnent du talent.

Faut-il écrire pour les enfants ? Pourquoi pas ? Du reste, on ne se prive guère d'écrire pour les enfants. Rendez visite à une librairie ou à une bibliothèque. (Certes, dans cette énorme masse de papier imprimé à l'intention de la jeunesse, il y a, comme on dit, à boire et à manger, mais ceci est une autre histoire.) L'édition pour la jeunesse est une branche très importante de l'édition.

Il est vrai que de très belles et remarquables œuvres adoptées par le public des enfants ou des jeunes n'ont pas été spécialement écrites pour lui. *Robinson Crusoe* n'a pas été écrit pour les enfants. *David Copperfield* n'a pas été écrit pour les enfants. Et beaucoup

d'autres récits ou poèmes. Remarquez que ce public n'a pas mauvais goût. Il adopte souvent des œuvres très importantes.

Il est vrai aussi que parmi les œuvres qu'on propose à l'enfant, beaucoup sont infantiles, sommaires, simplistes. D'autres sont schématiques, didactiques sans finesse... Sans doute mais qu'on y réfléchisse : la littérature pour la jeunesse a-t-elle le monopole de la médiocrité, du schématisme, du didactisme maladroit ? Ma foi, à chaque saison littéraire, les tables des critiques sont encombrées d'œuvres de ce genre et qui ne prétendent pas s'adresser à des enfants.

Que si un écrivain souhaite s'adresser au jeune public, je ne saurais le décourager. Je lui dirai cependant que le fait d'écrire pour les enfants ne donne pas la garantie d'écrire un chef-d'œuvre. Je dirai même : au contraire. Car il est beaucoup plus difficile de parler au jeune, à l'enfant, au tout-petit qu'à l'adulte. L'enfant a moins d'expérience et moins de mots. L'écrivain qui s'adresse à lui a — au moins — deux possibilités. La première, se placer au niveau de l'enfant, se contenter de son expérience et de son vocabulaire : cela donne cette littérature simpliste, infantile que nous ne souhaitons pas. La seconde consiste à partir de ce que sait l'enfant, des mots de l'enfant, pour lui permettre de découvrir autre chose, d'autres notions, d'autres mots, pour lui ouvrir des routes, pour l'aider à marcher, à explorer, mieux : pour lui donner le goût de l'exploration. Ne me donne pas un poisson pour me nourrir une fois, donne-moi un filet pour pêcher beaucoup de poissons.

C'est difficile. Beaucoup d'adultes sont démunis et maladroits devant les enfants. Sur beaucoup d'adultes pèsent encore les préjugés des vieilles pédagogies qui tendaient à considérer l'enfant comme un petit adulte en réduction que l'adulte tout-puissant — le dieu adulte — allait *développer*.

Mais si l'enfant a son originalité, ses qualités propres, ne versons pas dans un autre travers qui consisterait à le rejeter loin de nous, à l'enfermer dans une sorte de ghetto. Il arrive qu'un jardin d'enfant ait une allure de ghetto. Le mensonge et l'artifice menacent toujours l'éducateur — et aussi l'écrivain. Un petit exemple en passant : le vert paradis, la douceur et la tranquillité de l'enfance. Sans suivre jusqu'au bout les psychanalistes, nous savons d'expérience la fausseté de ce « vert paradis ». L'enfance est aussi un pays de peurs et d'angoisses, de craintes et de cruautés.



Certains parents me disent : mon enfant ne veut pas lire. D'autres : il préfère la télévision au livre. Tout cela est possible. Il convient d'examiner en particulier chaque cas. Mais par contre, ce que je sais, c'est que, lorsqu'on ouvre une bibliothèque à l'usage des jeunes, lorsque cette bibliothèque est convenablement approvisionnée et animée, *le seul problème est celui de son extension*. Il est commode de dire aujourd'hui : les enfants n'aiment pas lire ; le livre est en recul, etc. Créons des bibliothèques et nous reparlerons de la lecture.

Créons des bibliothèques et proposons beaucoup de livres à nos enfants. Dans certaines classes ou bibliothèques, on suggère à l'enfant de composer lui-même son bouquet de poèmes. C'est fort bien mais cette anthologie — *que l'on fait pour soi* n'a de signification que dans la mesure où beaucoup de recueils ont été proposés et explorés. Que le jeune lecteur s'aventure dans le domaine général de la poésie, libre à lui. Mais je doute fort que le jeune lecteur, le très jeune enfant soit à son aise devant tel ou tel poème qui exige l'expérience de vie et de langue d'un adulte. Proposons-lui aussi des œuvres composées à son intention.

On parle peu de poésie dans la presse quotidienne. On parle peu des enfants dans la presse quotidienne — ou hebdomadaire ou mensuelle ! On parle encore moins des rapports de l'enfance et de la poésie. Félicitons-nous beaucoup qu'une revue littéraire consacre des pages à ces rapports essentiels.

J'aime beaucoup les enfants et j'aime beaucoup les poèmes. Je ne crois pas aux enfants poètes. Le problème n'est pas de susciter des Victor Hugo de neuf ans et des Rimbaud de quatre ans et demi. Peut-être, ce jeune lecteur sera-t-il un jour un grand poète. Faisons en sorte qu'il soit — en tout cas — un lecteur profond des poètes. On ne saurait commencer trop tôt.

Poèmes d'enfants

L'influence du travail sonore de « *Dans la nuit* » de Henri Michaux est ici très sensible. Il est intéressant de noter que plusieurs textes de ce type ont été obtenus alors que le poème de Michaux avait été lu aux enfants un an auparavant et qu'il ne leur avait plus été présenté par la suite. La trace laissée dans l'esprit des enfants est remarquable.

LA FLEUR

Murielle, 7 ans

La fleur
dans la nuit
dans la nuit de midi
mini fleur
mini jupe
fleur de minuit

LA FLEUR

Pierrette, 7 ans

Minuit fleur de minuit
nous emmène à minuit
au revoir minuit nuit

Un exemple de production « spontanée ». Sur un dessin d'un de ses camarades, une fillette écrit, sans aucune indication, un texte qu'elle donne à son camarade. Notons que dans cette classe, le travail de dessin est très poussé et que les enfants ont l'habitude d'écrire librement des textes.

Fabienne, 11 ans

rouges, bleues, vertes, violettes et beaucoup encore de couleurs
L'enfant perdu dans les rayures
Il est vraiment perdu
son corps est droit comme une trique
quant à ses pieds n'en parlons pas
Quel bonhomme mal fichu
Et sa tête est ronde comme une balle
l'enfant est vraiment perdu dans les rayures
rouges, bleues, vertes, violettes et beaucoup encore de couleurs
ses mains sont en forme de branches
ses jambes sont si fines qu'on pourrait les casser
elles sont en forme de bâton

Je ne comprends pas que cela existe

ENTENDONS-NOUS BIEN

- Que dis-tu ?
- Je dis qu'il pleut
Et que j'ai froid aux oreilles
- Il faut mon petit
Te couvrir avec un parapluie
- Mais j'aurai encore froid
Aux oreilles
- Quelles oreilles ?
- Toutes les oreilles
De tous les parapluies.

J'AI TOUJOURS PEUR DU VENT

Me voici
Mes poches
Bourrées de cailloux
Pour rester avec vous
Ne pas m'envoler dans les arbres

CHANSON D'UN VIEUX CHEVAL AUX CHAUSSONS USÉS PAR LA POUSSIÈRE

Misez
Misez
Car le temps est gris
Misez gros sur moi

Grosses mises à moi
(Mais gros mimis à vous)

Misez
Misez toujours gros
Disait un vieux cheval
Sur les chevaux qui vont mourir.

COMME LE TEMPS PASSE, C'EST FOU

Moi mon cerceau
Est recouvert de mousse
Et la rosée du soir
Perle déjà à mes moustaches.
Si ce vieux pommier
Pouvait encore parler
Il vous en dirait
J'en suis sûr
Des vertes
Et des pas mûres

La poésie à l'école a longtemps été considérée soit comme un divertissement sans grande importance, soit comme un exercice de mémoire (la récitation) et ces deux approches ont historiquement produit des générations entières de personnes « n'aimant pas la poésie ». Si, dans les instructions officielles, la poésie avait ce statut là, c'est qu'en fait l'idéologie dominante avait peur d'une poésie qui soit aussi création du monde, approche et développement de la communication, formation d'une pensée dynamique et critique. C'est Wallon qui a dit que c'est dans les mots que se forme la pensée. Les mots, les images eux-mêmes créateurs d'autres mots et d'autres images on les trouve dans la poésie principalement. La poésie, pratiquée d'une manière créatrice montre que la langue est une matière vivante qui ne demande qu'à vivre et à se développer. Dans ce cas la poésie n'est plus qu'une forme figée du langage, une forme esthétique close que l'on apprend et que l'on oublie mais bien la forme la plus vivante et la plus agressive de la langue avec laquelle l'enfant, dans sa période d'apprentissage et de découverte sera continuellement en contact. L'enfant se fait avec des mots, avec des images, les siennes d'abord, celles des autres ensuite ; c'est pour lui une manière d'entrer dans le monde des adultes, dans le monde tout simplement, parce que c'est dans les mots que se concrétise ses expériences et ses sensations et qu'il entre en contact avec les expériences et les sensations des autres. La découverte du monde (du réel à l'imaginaire) se fait avec la communication, la socialisation, et la poésie joue un rôle fondamental lié aux autres moyens de conquête du savoir et de la personnalité.

Une société qui avait fondé l'enseignement de la langue sur un stricte apprentissage des formes *en cours* pouvait en fait trouver inadmissible que par la poésie l'on donne le goût du jeu, de la découverte, de la divergence. Dans une note récente concernant l'apprentissage de la langue française aux travailleurs immigrés il était dit textuellement qu'on devait essentiellement leur apprendre à bien comprendre les ordres qui leurs étaient donnés pour exécution correcte. C'est un exemple qui montre que la connaissance d'une langue n'est pas du tout innocente et que l'idéologie dominante actuelle admet mal qu'on en fasse un usage qui lui échappe. La mise à l'écart de la poésie (qui favorise toutes les divergences) faisait donc partie de cette stratégie.

Les choses ont certes changées, mais le poids de l'institution demeure tout de même. Dans une enquête que j'ai faite en 1970 (1) on pouvait mesurer encore l'influence des manuels scolaires tradi-

(1) *Les cahiers pédagogiques*, n° 99.

tionnels dans les choix d'auteurs par exemple, choix essentiellement dirigés vers une conception conservatoire et esthétisante de la poésie (les poètes du passé qu'il fallait connaître) mais en même temps, chez les élèves apparaissaient des besoins totalement nouveaux : le goût de la poésie malgré tout et l'envie d'écrire même si les modèles fournis par l'école vouaient toute tentative à l'échec. La poésie moderne dans ses différents courants ouvre un champ nouveau et passionnant, de par ses contradictions même, et les élèves ont en ce domaine un goût très vif de la découverte. Si l'école dresse encore des obstacles pour que la poésie qui se fait actuellement ne soit pas pleinement connue et discutée, c'est que les enseignants sont mal préparés à une approche multiple des textes et qu'ils s'accrochent plus ou moins consciemment à une explication unique et d'ordre d'ailleurs idéaliste.

Pendant le développement d'une simple spontanéité n'est pas dans l'immédiat satisfaisant. En effet, si par la pratique des jeux poétiques qui ont maintenant beaucoup de succès on parvient à donner l'envie d'utiliser la langue, on risque fort de confondre activité créatrice et création. Il faut que l'enfant soit maître de sa langue et lui donner donc les moyens de s'exprimer le plus précisément possible à son stade de développement. Les activités de déblocages doivent se compléter dans des activités de structuration qui seules permettront une expression authentique de la personnalité et non la résurgence sous des formes diverses soit de modèles soit purement et simplement de l'idéologie dominante. La poésie contemporaine, dans la mesure où elle aborde des thèmes, des mots qui sont *dans* le quotidien de l'élève peut permettre cette dialectique jeu/structuration ; mais la poésie contemporaine ne doit pas être utilisée exclusivement (comme la poésie classique ou romantique jadis) c'est en fait *toute* la poésie qui est concernée. Nous avons essayé de mêler le présent et le passé (et peut-être l'avenir) sur un plan d'égalité dans un ouvrage récent (2) permettant à l'élève quelque soit son niveau d'évolution de faire lui-même son itinéraire dans les mots et les images. C'est un choix de plus en plus ouvert qu'il faut proposer aux élèves aujourd'hui ; donner le goût de passer d'une forme à l'autre du langage sans difficultés et éviter que des courants entiers d'écriture soient purement et simplement censurés sous prétexte que « l'on ne comprend pas ». Il faut absolument donner les moyens aux élèves de tout comprendre, cela leur permettra d'avoir dans la vie une attitude plus dynamique et plus riche tout en demeurant très critique devant des usages parfois démagogiques de l'image et de la métaphore.

Si les élèves d'aujourd'hui ont un accès plus direct aux formes diverses de l'expression poétique et si leurs propres productions

(2) *Découvrir la poésie française*, Ed. Seghers.

sont de plus en plus souhaitées et reconnues il faut leur donner le moyen de socialiser leurs poèmes ou récits pour éviter qu'une charge affective trop grande vienne recouvrir le besoin simple et direct de la communication. Le journal de classe ou d'établissement permet une première étape de cette communication et assure en tout état de cause la distance nécessaire que l'enfant doit faire entre le texte qu'il produit et lui-même pour progresser et produire encore. Il existe des revues qui publient des textes d'élèves (3) mais elles ne peuvent assurer, vue l'ampleur de la production potentielle, cette nécessaire distance. L'enfant n'est pas « poète » par « nature ». Il utilise le langage et se trouve confronté à lui : il donne ses solutions. C'est pour cela qu'il faut préserver sa « créativité » c'est-à-dire une activité en perpétuel devenir qui pourra éventuellement s'achever dans une véritable création (la création étant elle aussi en perpétuel devenir mais sur un tout autre plan).

Cette nouvelle approche de la poésie à l'école dépasse en fait le plan strictement poétique. Cela est bien normal : le langage a une fonction essentielle dans la société, c'est dans le langage que se forme les moyens de la lutte, du développement, de la pleine expression de l'individu et du groupe social. Ceci n'est pas nouveau, mais l'école avec quelques années de retard vient de prendre conscience de cette importance grâce en partie au développement des sciences humaines (linguistique et psychanalyse en particulier) et à une meilleure connaissance que l'on a d'elles. On peut donc s'interroger sur l'avenir de la poésie à l'école, sur l'avenir de l'enfant qui aura eu avec le langage une relation créatrice. Est-ce que se forme là un nouveau type d'individu ? Sans doute, mais pas complètement. En tout cas l'enfant qui aime la poésie aimera lire toutes sortes de livres, ce qui est important. Il aura aussi la capacité de faire des choix, de mieux comprendre et de mieux analyser les messages et il y a de fortes chances qu'il ne sera pas du tout ému lorsqu'on lui dira qu'on le regarde au fond des yeux. Il saura que les yeux qui le regardent ne le considèrent en fait que comme un objet à manipuler. Cela ne veut pas dire non plus qu'il ne sera jamais ému : la poésie ouvre les portes d'une connaissance profonde des hommes et des choses et la capacité d'en découvrir sans cesse de nouvelles est une source bien plus riche d'émotions.

(3) *Les cahiers de poèmes*, Groupe français d'éducation nouvelle.

Poèmes d'enfants

Ces « poésies » ont été transcrites au cours d'entretiens improvisés dont le titre (ou le thème) a été inventé par des élèves du cours préparatoire, à l'école du Petit-Ivry (94), pendant l'année scolaire 1975-76.

Ces textes collectifs sont le résultat d'un montage après un choix fait par l'instituteur parmi les phrases (ou vers) proposées oralement par les enfants.

Joseph GUGLIELMI.

LE CHAT INDIEN

le chat indien
a des plumes sur la tête
il a des plumes sur la queue
leu-leu
il a des flèches dans le dos
il a des couettes
il plante des couteaux
dans un poteau
il se nomme géronimo
il chasse des bisons
et des pigeons.

L'HOMME DU CIEL

l'homme du ciel
se promène dans le ciel.
un nuage noir
bouscule un nuage bleu
le nuage bleu éclate.
il pleut.
l'homme du ciel
retrouve le nuage noir
et il le mange.

LE VIEUX MOULIN D'IVRY

les oiseaux y font leur nid
dans le vieux moulin d'ivry
et les araignées aussi
les ailes sont envolées
le vent les a emportées
à la campagne
vers le sud et le soleil.

LA FÊTE

c'est la fête à la grenouille
c'est la fête à l'escargot
c'est la fête de la pluie.
les invités se mouillent
c'est la danse de la pluie.
l'escargot et la grenouille
se marient avec la pluie.

Curiosités : on dit les enfants, lesquels ? Les adultes qui ne sont pas des enfants ; l'enfance et ne plus être un enfant ; les enfants de nous ; les enfants n'écrivent pas sur eux ; dans le même temps des enfants ou des parents d'enfants ou d'anciens enfants crèvent ou sont crevés sur la même planète.

SOUVENIRS DANS L'ARBRE

Sous l'arbre

Je croyais que les cloches s'alourdissaient en sonnant. Les bruits qu'on n'entend pas sont légers.

La bicyclette à chaque coup de pédale penche, sûre, mesurée, sur le bord le ruisseau a changé d'allure. Sur le bord le ruisseau n'a pas changé d'allure.

J'avais acheté chez les sœurs Chauliac du chocolat dans leur épicerie à odeurs fixes. Un vieil ami domicilié, l'arbre et moi je pars, je voyage.

Le grand oiseau

La nuit, un grand oiseau faisait son chemin, ouvrant le lit avec des tremblements de plumes. Les grandes personnes sont dociles. L'enfant peut être ombrageux. L'oiseau connaît la sauvagerie et je lui donne la main. Je ne lui donne pas de nom comme à une poupée. Il les a tous. Il entre quand il veut. Il vole.

La nuit du grand oiseau

Est-ce que je serai belle plus tard ? Oiseau apprends-moi à voler, par dessus la vallée entonnoir où s'amonce la mémoire en de petites alvéoles pleines d'un miel sucré que détiennent des abeilles savantes et invisibles, géantes la nuit, lorsque le soir est déjà pleine nuit.

AU CINÉMA : PAS DE CONFITURE EN HIVER

Un arbre, une photo

D'abord un plan fixe : une fillette au sommet du crâne rasé avec des cheveux qui tombent sur les épaules. L'enfance écrite était surtout, forcément, celle d'une classe sociale aisée. Cette « une fillette », dirait sous sa photo : ... car il y a 6.000 ans à peu près (deux zéros sont effacés, elle lit 60 ans), vivait une grande reine ; elle était belle et majestueuse et ce qui vaut mieux, elle était pieuse et bonne... Bonne vierge à mon secours ! disait cette pauvre bouquetière... Alors Antoine le cœur gros donna un grand coup... 70 cm pour le jabot, un jeté, un endroit, tout uni à l'envers, 8° tour en rétréci montés tout simplement au canezou avec un petit liseré rabattu.

Enfin ça bouge

De poussées atmosphériques, le plan s'incline, elle poursuit la lumière, les poissons, les oiseaux bientôt nocturnes. Poudrière de particules, innommables, l'ombre claquemurée. La route zigzague. Parmi animalcules, parentules, inventaires et figures, un moment pour gratter en sillons parallèles, des chemins qui ne sont pas parallèles. Une des figures : une tête de cheval magdalénienne gravée dans l'os. Les poumons fonctionnent.

Elle court

Coupe à travers voûtes, villes, chansons, les jambes à chaque bond ressuyées cognent enfin le mur où elle arrive sonnée. Le miroir infime des lamelles de mica incrustées — le frais du mur rafraîchit les paumes — minces planches, barques argentées, ancrées dans le port du mur.

Les cyclamens

Plus loin, la route, les caravanes, les moteurs. La rivière. Des cyclamens dans un jardin pauvre au bord de la nationale : cette masse fabuleuse d'hommes, de femmes et d'enfants. Attendez-moi. Des cyclamens comme en hiver la confiture de roses.

ENFIN CHEZ L'HABITANT

Souvent je fais d'oiseaux un train
et ce que j'aime surtout :
boire quelque chose de bon chez l'habitant.

Lettre dans l'arbre

Il y avait cette fois un petit navire. C'est dans la chanson mais une autre fois il a su nager. Le capitaine à son tour petit pense qu'il faut mettre ça dans quelque chose. Malheur est bon. Je suis vivant et d'où je vous écris, chers parents, en bonne santé.

Les plantes ici ont de la souplesse, elles veulent passer d'un champ à l'autre, comme des boucles et comme les animaux.

Pour les trouver, j'ai suivi un chemin tortueux, j'ai perdu tout le monde en route, on pouvait pas suivre, ça ricanait, les insectes, et puis des lacets, j'étais fatigué, j'avais peur, et puis je me suis reposé, cet endroit est extraordinaire, dans un coin. J'ai été malin. Je croyais que c'était mon cœur qui battait et ça faisait un bruit de mécanique d'un animal qui pique mes os pour attraper la dureté avec ses dents et continuer à vivre, mais rien peut battre tout seul et je crois que la petite bête se promenait avec moi.

Maintenant c'est tout retourné. Je vais chercher des amis et une ville où je vivrai où le ciel (ou la mer) se tord en de grands paniers doux. Salut à tous.

Lettre ouverte pour une négation

Christian da Silva

Lorsque Jean-Pierre Balpe m'a demandé de collaborer à ce numéro d'*Action Poétique* en relatant les expériences que j'avais pu mener, au niveau de la sensibilisation poétique en général, auprès d'élèves d'un C. E. S., j'ai assez longuement hésité — et ce qui va suivre l'explique — puis j'ai finalement décidé d'intervenir à un autre niveau, celui de la réflexion plutôt que de la pratique, en jetant le pavé dans la mare.

Je sens bien, qu'ici, nombreux vont être ceux qui iront de leurs cogitations pédago-poético-féeriques qui fabriquent, à coup sûr, de petits génies : je leur souhaite de garder, longtemps encore, leurs illusions. Non pas que j'aie perdu totalement les miennes, puisque je m'évertue encore dans ce sens, aussi bien à l'école qu'en dehors, mais avec la conviction de plus en plus affirmée que rien ne pourra se faire de véritablement positif tant que nous nous trouverons placés dans le contexte étriqué de l'Éducation nationale, aventuriers d'une manière de vivre et d'enseigner totalement en rupture avec une certaine fonction, incluse dans une certaine société.

S'il est vrai qu'on peut, avec quelques gosses (beaucoup plus difficilement avec les classes chargées qu'on nous impose) arriver à vivre de grands moments de poésie ; s'il est vrai encore que l'utilisation mesurée et judicieuse du langage poétique permet le « déblocage » et l'épanouissement de l'expression ; s'il est vrai enfin, que ces moyens en valent bien d'autres (car il en existe d'autres aussi nouveaux certainement), il n'en demeure pas moins certain que les gens qui les utilisent doivent rester clairvoyants : nous sommes une minorité, une toute petite minorité à foncer dans ce domaine et surtout à y croire... On aboutit finalement à la « conspiration du silence », à l'indifférence quasi générale. On a fait des choses assez extraordinaires, pendant un an, avec une classe, et on est persuadé d'avoir eu raison de le faire, mais voici que, dans 95 % des cas, celui qui prend la relève l'année suivante se remet à bafouiller dans le traditionnalisme le plus désuet... Il y a trente à quarante élèves, quelques-uns essaient de réagir et de dire : « Mais... l'année dernière... » puis, vite pris dans l'engrenage majoritaire, on revient à la routine des temps, on se fige dans un système où, finalement, la poésie disparaît totalement, se donnant parfois une illusion d'existence à travers des textes rabâchés depuis l'enfance... (Tenez, par exemple : mon grand-père connaissait « Le chêne et le roseau » par cœur, ma mère également, moi aussi je vous le jure, et mon fils, il y a deux ans, en sixième l'a remâché pendant deux mois... le professeur avait vingt-six ans... Ras le bol ! Si le petit-fils

que j'aurai peut-être un jour se pointe et me « récite » encore ça, je sens bien que j'irai étrangler l'instituteur ou le prof !...)

J'ai l'air de me faire l'avocat du diable. On va me dire : « Certes, nous sommes une minorité, mais c'est en se bagarrant en essayant de convaincre qu'on parviendra à redonner à la poésie la place qu'elle mérite... » Alors là, mes gaillards, il va nous falloir une sacrée dose d'optimisme ; en ce qui me concerne, la nature m'a plutôt gâté de ce côté, mais au train où vont les choses, croyez-moi c'est pas du gâteau !... Je vais vous raconter quelques petites histoires, de quoi vous mettre l'eau à la bouche et vous permettre d'y voir plus clair dans vos illusions...

Il y a quatre ans environ, je fus invité à un entretien sur la poésie à l'école par un groupe d'instituteurs. La bande à Bonnot en question venait de se taper un recyclage de quatre ou cinq mois à l'École normale de Rodez ; ils étaient au bout de cette période de lavage de cerveau sans conséquences, donc, en principe, mûrs, aussi bien pour s'épanouir à la nouveauté, que pour donner libre cours à leur esprit critique. Au départ ça flambait pas, ils pensaient être venus assister à une conférence, ils étaient muets comme des carpes « les tremblants animaux », j'ai presque dû les provoquer pour obtenir quelques réactions de leur part... finalement, ils sont partis dans le secteur de leurs préférences classiques (on ne se mouille pas avec La Fontaine, quoi qu'on en pense), romantiques (ah ! ce cher Lamartine !) et, audace ! on parlait déjà de Prévert, mais avec ces réserves goguenardes qui veulent dire : c'est pas sérieux !... après, le néant... On s'est un peu disputé, j'ai essayé d'être convaincant, je les ai mis face à leur ignorance. Alors on s'est retranché derrière le manque de moyens d'information ou le manque de moyens tout court. Il fallait bien se donner de bonnes raisons... A la fin de cette petite sauterie, j'ai proposé à ces braves, dont l'âge oscillait entre vingt-cinq et quarante-cinq ans — donc rien n'était encore perdu —, de leur rendre visite dans leur classe, où qu'ils soient, d'un bout à l'autre du département, prenant pour ce faire, sur mon jour de congé, le lundi à l'époque. Je leur ai dit : « Faites-moi signe, je viendrai, quand vous le désirerez, passer une demi-journée avec vos élèves, travailler avec eux à des jeux poétiques, lire des poèmes, écouter des disques, parler poésie, etc. » Tout le monde a eu l'air ravi, et les deux inspecteurs présents d'applaudir... Il y a quatre ans et plus, j'attends toujours qu'on m'appelle. Concluant non ?... Au fil du bavardage, on s'est aperçu qu'il n'y avait pas un seul ouvrage de poésie à la Bibliothèque Pédagogique départementale, certains allaient même crier au scandale, je m'en suis pris à l'inspecteur qui m'a demandé de lui envoyer une liste d'ouvrages poétiques et que malgré un budget étranglé il essaierait... ferait un effort dans ce sens : jamais suite n'a été donnée. Reconcluant.

Je suis donc tout naturellement amené à mettre l'enseignant en cause : il n'a rien appris, rien oublié, il est resté, dans ce domaine, avec ce qu'on lui avait imposé et n'a pas cherché à aller plus loin. Quand on le met devant cette évidence, il s'abrite derrière un vocabulaire où reviennent souvent « valeurs sûres » « patrimoine littéraire », etc. Non évolutif et primaire. Absolument pas autodidacte. Une autre preuve, si besoin en est : la revue du S.N.I., « L'école libératrice » (Je te crois !) offrait épisodiquement à ses lecteurs une chronique de poésie, très bien tenue par un collègue aveyronnais, celle-ci a totalement disparu des colonnes depuis plus de deux ans... Si l'enseignant se fiche pas mal de la poésie, comment parviendra-t-elle à s'ouvrir la voie qu'elle mérite?... Tout le travail de base doit s'effectuer à l'école, de la maternelle à la terminale : l'instituteur, le prof de lettres sont en cause et par là même le système éducatif dans son ensemble. Les réformes successives — autant de pantomimes sans avenir — n'ont rien changé, les directives d'un certain B.O. pour une plus large place consacrée à la poésie n'ont pas été suivies et sont restées lettre-morte, parce que ceux-là mêmes qui devraient les faire appliquer n'y croient pas, n'ont pas le temps d'y croire ou ne veulent pas se donner la peine d'y croire. (Plusieurs tentatives auprès de mon inspecteur se sont limitées à de belles paroles mais n'ont eu aucun aboutissement pratique. Manque de temps ? Ignorance ? Ou tout simplement machine à noter toujours à la course ?)

Je participais récemment à un stage de formation continue, c'est un autre domaine puisqu'il s'agit de formation d'adultes, mais ceci rejoint cela... Deux journées bien construites sur le thème : déblocage au niveau de l'expression et communication. Tout le travail de base de la première journée consistait en la mise en application des jeux poétiques proposés dans « L'enfant, la poésie », par J.-H. Malineau. (Ni lui, ni moi n'étions pour rien dans cette réalisation.) Les formateurs intervenants donnaient des preuves d'expériences très concluantes réalisées avec des adultes. Nous étions une quinzaine de profs et j'ai bien senti, dès le départ, les réticences vis-à-vis d'une utilisation de moyens poétiques. Il a fallu beaucoup de patience pour en convaincre quelques-uns et encore ne suis-je persuadé que les plus convaincus le soient entièrement... Il y a un véritable blocage chez l'enseignant, qui vient de sa formation, du système dans lequel il se trouve imbriqué et aussi d'un refus de sa part de sortir de certaines normes imposées.

A l'école, on a des livres de grammaire, de mathématique, d'histoire, de sciences, etc., mais on n'a pas de livre de poésie. Hors Paris et certaines grandes villes, les libraires n'ont pour ainsi dire pas d'ouvrages poétiques. Les bibliothèques municipales sont d'une pauvreté exemplaire dans ce domaine. S'il n'y a pas au départ

volonté de recherche ou simplement curiosité, étant donné les infrastructures, il est bien difficile d'aboutir. Une fois de plus je me trouve amené à exprimer mon scepticisme : si par hasard l'un d'entre nous essaie de mettre à la disposition des autres le matériel nécessaire, il se heurte le plus souvent à l'indifférence. J'ai bataillé pendant cinq ou six ans pour créer au C. E. S. de Decazeville une bibliothèque de poésie (je ne reviendrai pas sur les moyens employés, je m'en suis expliqué longuement dans la présentation de « L'enfant, la poésie »), j'ai réussi à réunir un ensemble de cent soixante livres et revues contemporains ? Ajoutez à cela : une documentation très sérieuse sur de nombreux poètes vivants, obtenue par correspondance entre eux et mes élèves, des photos, des textes manuscrits, etc. Un fichier-poèmes a été constitué avec un double classement, par thèmes et par ordre alphabétique des auteurs, plus de deux cents textes avec de nombreux inédits, choisis par les élèves eux-mêmes parmi les documents, les livres reçus ou achetés. La bibliothèque est ouverte à tous les élèves (et professeurs) du C. E. S. deux heures par semaine... A part les gosses de mes classes la fréquentation est à peu près nulle...

Alors, quelle est la solution ?

Un changement de politique, c'est certain. Mais on ne saurait changer de politique si on ne change pas la « mentalité », les conceptions d'une certaine « culture », et ça, c'est une autre histoire. La poésie, c'est bien connu, est un phénomène minoritaire et marginal. Vous me direz : on peut toujours faire éclater les marges... C'est évident. Il faudrait d'abord que les poètes s'en mêlent et beaucoup trop nombreux encore sont ceux qui en restent à considérer qu'ils ont fait l'essentiel en produisant des textes... Ça aussi je m'en suis expliqué dans deux ou trois numéros de « Verticales 12 », je n'y reviendrai pas, aux intéressés de venir y fouiller... Socialement le poète n'existe pas. Pour plagier je dirai : « Le poète n'est pas plus utile à l'Etat qu'un bon joueur de football ou que François Claude... » Partant de là et des carences de l'information audio-visuelle, il y aurait encore long à dire.

Au bout du compte : un système en cause, c'est certain, mais aussi, trop souvent, ceux mêmes qui l'accusent et ne font rien pour que ça change :

« Il parle (le maître) sans même s'en rendre compte par l'intermédiaire du manuel au nom d'un pouvoir politique, il est un jouet, un instrument véhiculant à son insu parfois l'idéologie d'une classe dominante... » (J.-H. Malineau).

Pour ma part, je continue bien sûr, mais il fallait dire tout cela... Les gosses qui auront vécu quelques jours avec moi auront toujours ça dans leur cartable... mais le cartable est lourd, le poème s'y perd et, très vite on fait le vide pour le remplir de

nouvelles choses — pas si nouvelles ! — on crée un autre encombrement et les mots du puzzle s'éparpillent dans le vent des chiffres, des lettres (des Lettres !), la tête « mal » pleine, ils arrivent à l'âge adulte avec dans un coin de leur « déformation » un grain de poésie qui n'aura jamais eu l'occasion de germer... Du moins quelques-uns d'entre nous auront-ils essayé de prendre avec eux la charrue pour reconnaître les terres fertiles, hors des engrais falafifiés...

Je souhaite que ce numéro d'*Action Poétique* soit lu par beaucoup d'enseignants, mais j'en doute, ceux qui viendront y voir sont déjà convaincus.

Nous témoignons une fois de plus. Pensons que ce ne sera pas trop longtemps encore dans le vide.

Décembre 1976.

Le Groupe Français d'Education Nouvelle (G.F.E.N.)

vient de publier :

Aux éditions Casterman

— POUR UNE AUTRE PÉDAGOGIE DE LA LECTURE.

Aux éditions Sociales

— PÉDAGOGIE DE SOUTIEN ? OU SOUTIEN DE LA PÉDAGOGIE.

Deux ouvrages actuels qui s'adressent non seulement à tous les enseignants mais aussi à tous ceux que les problèmes de l'école ne laissent pas indifférents.

Poèmes d'enfants

Un exemple de travail classique dans les écoles, les enfants sont invités à imiter une structure de texte qu'ils ont soit choisie eux-mêmes, soit qui leur a été proposée par l'enseignant.

Sophie, 9 ans

Ah ! j'ai vu, j'ai vu,
Compère qu'as-tu vu ?
J'ai vu une mouche
Se rincer la bouche
Avec un navet.
Ah ! j'ai vu, j'ai vu
Compère qu'as-tu vu ?
J'ai vu une aiguille
Qui coiffait sa fille
En haut d'un clocher.
Ah ! j'ai vu, j'ai vu
Compère qu'as-tu vu ?
J'ai vu un gorille
Jouer avec une espadrille.
Compère, vous mentez.

Le travail dont quelques éléments sont donnés ici consiste à essayer de faire passer au plan verbal des sensations de type diverses : tactiles, visuelles, etc. Ici, dans une école aux murs de béton brut, les enfants ont été invités à toucher le béton, à réaliser, au crayon, des frottis sur cette matière et à regarder ensuite ces frottis en essayant de dire ce qu'ils évoquent pour eux. Certaines de ces verbalisations sont ensuite rassemblées pour former un texte collectif.

BÉTON

Enfants de 11 ans

Un volcan qui explose sur un champ de blé labouré
Un tronc d'arbre au trou d'écureuil
Un œil de crocodile entrant dans l'eau
Une coquille de moule dans la mer affolée
Un petit feu d'artifice dans un tourbillon en plein mer
Un aigle étendant ses ailes au-dessus de la mer verte

Propos pour une pédagogie de la langue maternelle ou l'histoire d'une impasse

Mireille Lecoultré

« [...] ce qui frappe [...] chez les auteurs modernes (de Jean-Louis Vivès à Dewey et Claparède), c'est leur ardeur à vouloir former des « âmes vertueuses » adaptées à une société moderne idéale. L'éducation est subordonnée à l'image d'un idéal posé au départ par le pédagogue, qui s'interdit du même coup toute mise en question de cet idéal, c'est-à-dire du désir qui est le support de son choix pédagogique : on demande à l'enfant de venir illustrer le bien-fondé d'une doctrine.

Une telle option prend sa source dans l'imaginaire (de l'éducateur) et participe de toutes les rêveries concernant un monde meilleur (rêveries présentes à travers toutes les civilisations). Une recherche pédagogique qui pose au départ l'idéal à atteindre, ne peut que méconnaître ce qui touche à la vérité (de l'enfant et de l'adulte). »

Maud MANNONI.

I. La méprise d'une application

Dans le champ pédagogique, plusieurs discours s'entremêlent. Au discours pédagogique tenu par les théoriciens dans leurs écrits et exposés universitaires, et par les méthodologues qui édictent comment enseigner, s'ajoutent le discours d'une pratique énoncé par les pédagogues praticiens et celui de l'institution scolaire, réalisé par les directives ministérielles, les programmes, etc. Notre analyse porte essentiellement sur le discours pédagogique dans son rapport à la théorie, ou sur l'impasse d'une application. L'utilisation du concept de discours met plus l'accent sur les énoncés que sur le lieu inconscient de l'énonciation. La convergence idéologique qui domine la scène pédagogique fera l'objet de notre recherche.

Dans son objectif d'aménager une pratique enseignante, le discours pédagogique tend de plus en plus à se servir d'une ou plusieurs théories : psychologiques, psychiatriques, sociologiques, linguistiques, psycho-linguistiques, socio-linguistiques. Pour fonder cette orientation, certains types d'arguments sont avancés (1) : « Les apports théoriques, en permettant une meilleure compréhension de ce qu'est l'enfant (connaissance de sa pensée, de ses activités à tel ou tel âge, des palliers de son développement, de l'optimum de ce développement) rendent possible la fixation pour chaque âge d'objectifs « scientifiques » (exempts de contingences idéologiques) et la

(1) Les exemples illustrant cette position relèvent surtout de l'éducation pré-scolaire. La problématique de la relation discours pédagogique-théorie ne se limite évidemment pas qu'à cette seule « tranche d'âge ».

réalisation d'un rapport « juste » au développement de l'enfant pour le favoriser, l'accélérer, compenser ses déficiences. Ou encore : « Les apports théoriques, par la connaissance qu'ils livrent des comportements « spontanés » de l'enfant, autorisent la mise en place pédagogique de procédures d'entraînement ou de découverte des dits comportements, ou leur utilisation sous forme de procédés d'enseignement ou d'apprentissage, le but étant d'assurer à tout enfant un épanouissement de sa personnalité intellectuelle, morale et affective ». Citons à titre d'exemple deux affirmations illustrant cette tendance :

« Pour assigner une fin adéquate à son enseignement, le pédagogue doit savoir quels types de raisonnement sont possibles à un âge donné. Et pour utiliser les moyens les plus appropriés pour installer chez l'enfant des conduites, des raisonnements, des connaissances, il doit savoir comment l'enfant appréhende le monde qui l'entoure. » (2)

« Si en effet ni le psychologue ni le linguiste ne peuvent définir les caractéristiques du stade de développement correspondant au moment où l'enfant est réputé *savoir parler*, comment le pédagogue pourra-t-il décider qu'un enfant sait parler (et par conséquent est prêt à aborder l'apprentissage de la langue écrite) ou ne sait pas parler ? A fortiori, comment le même pédagogue pourra-t-il mettre au point des méthodes d'apprentissage propres à combler un déficit non explicitement décrit ? » (3)



Le discours pédagogique s'approprie l'objet de la théorie et le transpose par une mise en acte transférentielle selon trois modalités : par la fixation d'objectifs, l'aménagement d'une méthodologie d'apprentissage et d'enseignement, et par l'institution de procédures d'entraînement ou de découverte.

Pour fonctionner efficacement, le discours pédagogique *définit des objectifs à atteindre* : d'un sujet à former à des connaissances à acquérir en passant par un développement à favoriser.

Le sujet idéal, futur membre de la société de demain, constitue l'objectif à long terme du discours pédagogique. Il peut être projeté expérimental et logique, adapté ou intellectuel. Toutes ces concep-

(2) C. BOTSON, M. DELIÈGE, *Le développement intellectuel de l'enfant*, Magermas, direction générale de l'organisation des études, Belgique, 1975.

(3) L. LENTIN, *Apprendre à parler à un enfant de moins de six ans*, ESF, Paris, 1973, p. 25.

tions idéales d'un sujet, qu'elles soient fondées sur un imaginaire révolutionnaire pour les uns ou sur une théorie psychologique du développement pour les autres, ou qu'elles soient prises dans un intérêt de conservation, signifient à « l'autre » (l'enfant) ce qu'il doit devenir : « moi pédagogue, je suis ainsi ou je voudrais être ainsi ou encore je crois que tu es ainsi, alors, viens remplir la place que je t'assigne ; sois à mon image ou à l'image de mes espoirs déçus ou sois ce que je crois que tu es. » Elles convergent toutes vers la mise en acte du fantasme d'un même sujet : sujet maître de ses actes et de ses paroles, être de raison et de logique, tout entier pris dans une volonté de maîtrise de la réalité, être du conscient, autonome, créatif, heureux, sans conflit — un moi de l'Ego de la psychologie, conçu comme organe d'adaptation. Elles refoulent — refoulement en miroir de celui qu'opèrent les théories psychologiques et sociologiques — le sujet de l'inconscient : sujet divisé, travaillé par le manque, dont la vérité ne se trouve pas dans une quelconque maîtrise mais dans ses ratés, ses lapsus, ses répétitions et ses rêves, sujet agi plus qu'il n'agit, dont la parole est traversée par un autre discours qui fait qu'il en dit toujours plus qu'il ne voudrait, cherchant à perpétuité le déchiffrement de la structure de désir qui le détermine, sujet de la défaillance et du savoir inconscient. En portant un déni sur le travail de l'inconscient ou en le rabattant à une question d'affectivité, le discours pédagogique et scolaire voit surgir les effets de cette méconnaissance dans une floraison de symptômes. Par l'image identificatoire qu'il présente à l'enfant pour que ce dernier vienne y coller, non seulement il rend impossible au sujet sa propre quête signifiante — le « qu'est-ce que je veux ? » — mais aussi empêche le pédagogue de s'interroger sur son désir inconscient de pédagogue. Cette image pleine d'un sujet à atteindre ne peut qu'ignorer les incertitudes du sujet livré à sa propre recherche de vérité.

Le discours pédagogique, à prétendre former un sujet idéal grâce à ses aménagements, occulte du même coup le politique et l'économique dans lequel tout sujet est inévitablement inséré. Son idéalisme philosophique est de continuer, dans ses réalisations, à ignorer les procès matériels et idéologiques de production et de reproduction d'une société de classe, ou, lorsqu'il en tient compte, de croire en une possible résolution pédagogique de ses contradictions.

Un autre objectif hante le discours pédagogique : celui du *bon développement de l'enfant* qui reflète la problématique culturelle de notre xx^e siècle ; son idéal est la santé mentale, physique et intellectuelle (4). Dans tous les énoncés pédagogiques, dans tous les plans d'études reviennent les mots d'« *épanouissement* » de la personnalité, d'« *harmonieux* » développement. Pour réaliser cet

(4) M. MANNONI, *Education impossible*, Scull, Paris, 1973, p. 150.

épanouissement, cette harmonie et cet optimum, le discours pédagogique a besoin de savoir ce qu'est ce développement, cette personnalité (dans notre culture, la notion de développement renvoie au mythe du naturel). Les différents énoncés théoriques sur l'enfant — surtout ceux de la psychologie — lui en fourniront une représentation à partir de laquelle il déterminera les objectifs que l'enfant aura à atteindre pour bien se développer. Ainsi, si certains apports théoriques auquel il prête une vérité affirment par exemple qu'à tel âge l'enfant bien développé doit « savoir parler » et « être socialisé », les objectifs fixés « scientifiquement » pour cet âge seront : « savoir parler » comme le définit l'énoncé théorique et « être socialisé ».

La croyance en une possible programmation du bon développement est du même ordre que la définition du devenir du sujet. Trop souvent fasciné par le fantasme de la « bonne chose » — la bonne théorie, le bon développement, la bonne mère, la bonne pédagogie... —, le discours pédagogique cède à une vision manichéiste qui se veut détenir le « bon » en regard d'un « mauvais » toujours autre. Il se signifie dans le dire imaginaire du bien, rejoignant l'expression pastorale de la charité. Que l'on soit dans un discours pédagogique d'inspiration behavioriste ou piagétienne ou dans une méthode à la Schreber ou dans une perspective libertaire, un même dire circule : il est voulu le « bien » de l'enfant, c'est pour son « bien » qu'on l'éduque. Dans sa parole, le pédagogue, en se définissant comme voulant le bien de l'autre, refoule la haine et l'agressivité contenue dans toute relation à un autre. Ce « bien » du discours pédagogique demande à être dégagé de l'imaginaire leurrant de son énonciation par une réinsertion dans le contexte où il est mis en acte. Vouloir le bien de l'autre, c'est aussi *savoir* quel est son « bien », savoir à sa place, en l'enchaînant dans la culpabilité aliénante de ressembler à ce qu'on veut de lui pour son « bien ». Lui est ainsi dénié le savoir de sa vérité.

Mis en application par le discours pédagogique sous forme d'objectifs, les énoncés théoriques du développement enserrent l'enfant comme l'adulte dans une fonction qui les détermine. L'enfant est modelé par le savoir de l'autre-connaissant qui projette en lui ses croyances. Si le sujet cesse de correspondre au défilé d'images théoriques du pédagogue, il s'ensuivra une interprétation en terme de déficit et de retard. Dans ce contexte, les énoncés théoriques deviennent normatifs (échelle, profil de développement). Ces normes reprises comme base de sélection au plan du discours scolaire ou comme modèle de bonne accommodation du sujet seront inductrices d'une a-normalité à laquelle il sera répondu par des mesures spéciales de rééducation, par des dispositifs de compensation.

L'acquisition de telle ou telle connaissance (connaissance entendue comme contenu déterminé culturellement et faisant l'objet d'un enseignement) ou la réalisation de tel ou tel apprentissage constituent le troisième type d'objectif. La tradition politique et culturelle et l'état actuel des sciences livrent au discours pédagogique et scolaire le contenu des connaissances. Le moment fixé pour leur acquisition ou leur réalisation est établi selon la codification du programme institué qui ordonne la sélection. La plupart de ces objectifs sont des objectifs de performance, rejoignant la question scolaire de l'examen. L'« objet à connaître », agencé, déterminé, institutionnalisé dans une préparation à la vie professionnelle devient extérieur au sujet connaissant : l'accès à la question essentielle de « qu'est-ce que je désire savoir ? » lui est refusé.

Le transfert des énoncés de la théorie dans le champ pédagogique, s'il est réalisé par la fixation d'objectifs, l'est également par *l'aménagement d'une méthodologie d'enseignement et d'apprentissage*. A la question de « comment le sujet apprend ? », le discours pédagogique trouve délibérément ou non une réponse dans l'une des théories du « sujet connaissant ». Il la met en acte par l'établissement d'une façon d'enseigner et d'une façon d'apprendre, imposant à l'enseignant la normativité d'une didactique et à l'enseigné la codification programmée d'un apprentissage.

L'importance actuelle de la démarche méthodologique (le « comment enseigner ») sert à pallier aux effets de l'extériorité d'un savoir institutionnalisé dans un « comme si » en marge de l'univers social de la production. Une méthodologie d'enseignement devient en partie nécessaire pour suppléer au défaut de « motivation à apprendre » attribué à l'enfant.

La représentation théorique de « comment le sujet apprend » (méthodologie d'apprentissage), dès qu'elle devient un savoir appliqué à l'enfant, annule toute recherche intersubjective de connaissance.

Pour que l'enfant atteigne certains objectifs ou acquière des comportements, l'habituel du discours pédagogique met en place des *procédures d'entraînement* instaurées à partir des différentes représentations théoriques sur l'enfant : dernière modalité d'une mise en acte.

Dit-on — le « on » de la théorie — de l'enfant, lorsqu'il touche un objet caché dans un sac, qu'il ne l'explore pas systématiquement : un exercice d'exploration d'un objet dans un sac est institué ; dit-on de l'enfant qu'il est en train de construire son espace : des exercices de représentation de l'espace sont créés ; dit-on de l'enfant qu'il a une parole et que cette parole est prise dans un processus de communication où il y a un émetteur et un récepteur : un entraînement à la réception, à l'émission et à la communication est alors prévu ; dit-on que les perceptions sont importantes

pour le développement futur de son intelligence : des exercices sensoriels (exercice d'odorat, de toucher, de vue, d'ouïe ou de goût) sont mis en place ; dit-on de l'enfant qu'il fait à tel âge des encastrements : des jeux sont conçus pour qu'il encastre (5) ; dit-on de l'enfant qu'il fait des sériations et des classifications : un matériel créé à cet effet lui est fourni afin qu'il série et classe ; dit-on encore que l'enfant, pour qu'il apprenne à écrire, doit savoir différencier sa gauche de sa droite ou avoir un poignet souple, etc., etc. : il est alors engagé dans des pré-apprentissages, des pré-acquisitions, des pré-fonctions multiples (l'enfant est soumis de plus en plus précocement à un dressage scolaire et à l'institutionnalisation de son corps).

L'entraînement comme procédure de conditionnement par un adulte renvoie à une certaine conception du sujet connaissant, tout entier ordonné par un processus d'apprentissage de type stimulus-réponse et par une adaptation corrective à l'objet du pédagogue.

Ce dressage du sujet est apparemment refusé par les tenants de la pédagogie de la *découverte* ; l'enfant ne doit plus être entraîné mais mis dans un cadre qui lui permette de réaliser des découvertes, de se développer optimalement. Dans cette optique, les référents théoriques servent d'une part à penser un matériel, aménager un environnement et d'autre part à orienter l'interprétation des comportements de l'enfant par l'enseignant. Cette interprétation en terme d'adaptation physicaliste et logico-mathématique à la réalité fixe alors le contenu des interventions pédagogiques de l'adulte. L'agencement matériel et symbolique dans lequel est mis l'enfant oriente la nature de sa découverte ; à la limite, l'enfant découvre ce qu'on veut qu'il découvre, acquiert « spontanément » ce qu'on veut qu'il acquière (à savoir les diverses représentations théoriques sous-jacentes).

Entre ces deux formes de procédures (une pédagogie du conditionnement et une pédagogie de la découverte) se retrouve une même projection : celle d'un sujet cartésien.



(5) L'histoire montessorienne des encastrements est significative à ce propos. Montessori est partie de l'observation d'une « des expériences que font tous les enfants et qui consiste à encaster des objets les uns dans les autres pour juger de leur dimension, à mettre leurs doigts dans des trous pour évaluer la profondeur, etc. Ce sont ces derniers comportements qui ont inspiré à M^{me} Montessori ses célèbres exercices d'emboîtement, ses encastres en profondeur et en plan » (J. PIAGET, in *Encyclopédie Française*, tome XV, Larousse, Paris, 1939). D'une observation dont l'adulte donne une explication qui va presque toujours dans le sens de l'adaptation raisonnée à la réalité, il en tire un exercice comportemental de réaction à obtenir. Ce faire pédagogiquement systématisé est révélateur d'une conception mécaniciste-réductionniste de l'activité de l'enfant à l'image qu'a le pédagogue des rapports du sujet à la réalité. Une même conception est présente dans l'exigence d'usage de certains jeux dits éducatifs tels que les préparent les adultes : utilisation du jeu (playing) pour en faire des « games » (D. W. WINNICOTT, *Jeu et réalité*, NRF, Paris, 1975).

Des trois modalités suivant lesquelles le discours pédagogique met en pratique les énoncés théoriques surgit la question de ce qui est actualisé comme relation théorie-pratique dans un tel transfert : l'usage des représentations théoriques (6) relève de l'im-passe d'une application.

Le discours pédagogique opère délibérément ou non un choix parmi les théories existantes. Cette articulation passe d'abord par un emprunt qui se prête à une psychologisation avec une mise à l'écart de l'apport sociologique davantage centré sur l'aspect politique de toute éducation (lorsque cet apport est intégré, c'est dans le sens d'une pédagogie compensatoire). Son option pour une théorie du sujet participe en dernier ressort d'un choix politique : de la politique de l'Ego-psychologie réduit à la somme de ses comportements. Une telle théorie du sujet ferme toute reconnaissance du sujet de l'inconscient (7) ou le rejette dans un autre lieu institutionnel lorsque l'ordonnance raisonnée du champ pédagogique et social est interpellée par le symptôme et la folie. Elle est le pendant du rejet de la problématique inconsciente de celui qui tient le discours pédagogique.

Quelle que soit la théorie qu'il choisit, le discours pédagogique en prend les affirmations à la lettre, sans les relativiser, sans les rapporter à la conjonction socio-économique et culturelle qui les origine. De partielles que sont ces affirmations (parcellisation à l'image du morcellement de l'objet de la théorie), il les investit comme totalité. Il reprend bien souvent ce qu'elles — avec leur méthodologie d'expérimentation et leurs à priori — donnent comme description d'un fragment de l'enfant comme si cela décrivait la réalité entière d'un sujet. Une analyse des conséquences de son rapport aux théories aujourd'hui dépassées pourrait le faire douter de sa relation inconditionnelle à celles actuelles. Les théories évoluent, procèdent à des renversements mais le rapport qu'entretient la pédagogie avec elles reste le même : celle de l'idéologie d'une application qui transforme en dogme, avec des relents de religiosité, les croyances de la théorie. Le discours pédagogique est toujours à la recherche de la bonne théorie qu'il retrouve à chaque fois.

Il fait ainsi subir aux représentations théoriques auxquelles il adhère un déplacement : du champ de la théorie (élaborée dans l'espace universitaire à partir d'une pratique « expérimentale ») au champ d'une pratique enseignante. Dans cet écart se situe l'im-passe d'une positivation. Les représentations sont transposées au plan d'une réalité et non mises à l'épreuve de cette réalité. De l'hypothèse

(6) Notre propos ne vise pas à juger de leur valeur — sauf à pointer leurs mécanismes défensifs et leurs refoulements — mais plutôt à analyser leur mise en acte transférentielle dans le champ du pédagogique.

(7) Une reconnaissance du travail de l'inconscient n'implique nullement l'installation d'un dire interprétatif qui ne peut, dans ce cadre, qu'être normatif et réductionniste : autre savoir plaqué sur le sujet.

suiivante : « l'enfant a tel comportement à un âge donné », le discours pédagogique, dans sa démarche prévisionnelle, dicte au sujet son faire et son devenir. Ce faisant, il lui barre l'accès à la question de « qu'est-ce que je désire ? » ou alors pose le problème du choix en terme d'« orientation », orientation qui n'est qu'un leurre puisque le choix dans une société de classe est déterminé plus par l'origine sociale du sujet que selon ses potentialités et ses désirs. C'est un savoir tiré de l'enfant qui lui fait ainsi retour comme s'il n'en savait plus rien. L'enfant devient l'objet partiel de la théorie, aliéné jusque dans ses besoins par l'agencement symbolique et socio-politique qui le cerne.

Une telle mise en pratique contribue à la technocratisation progressive de l'enseignement, *justifiée au nom d'un mieux faire et d'une plus grande maîtrise.*

L'origine du procès d'application ne relève pas de la seule perversité du discours pédagogique ; le savoir constitué, élaboré par les « théoriciens-chercheurs », en cessant de se confronter à l'épreuve de la réalité contient les prémisses d'un modèle d'application positive au sens où nous l'avons avancé. La politique de la recherche et du savoir, telle qu'elle est communément pratiquée, n'inclut les praticiens pédagogues que pour leur présenter un savoir auquel on leur demande d'adhérer. Il n'est alors pour eux d'autre solution que de s'identifier à ce savoir et de le redistribuer à leur tour ou de le rejeter en évinçant du même coup toute dimension de recherche. Pris dans un anti-intellectualisme de défense, le praticien demeure parlé par tous les discours qui l'habitent.

Pourtant de ce « savoir sur » l'autre, on en demande dans le champ de la pédagogie, et l'enfant, d'être lui aussi embarqué dans les effets de cette demande, est placé dans la mise en condition qu'entraîne ce savoir ; ce, malgré les dires de libéralisation que véhicule une pédagogie de l'« autonomie ».

Toute une politique de la recherche est à repenser. Un modèle de savoir et de recherche qui réprime le travail propre d'énonciation du sujet vise à faire perdurer un état de fait. Seule une recherche collective, à l'intérieur même de l'institution où se déroule une pratique (et non dans un en-dehors universitaire par exemple), permet que les questions surgissant de toute expérience ne soient pas fermées, mais reprises dans une dialectique instaurée entre repères théoriques et champ d'une pratique vers une continuelle élaboration-réélaboration. Tous les discours qui traversent le sujet trouvent alors à s'énoncer dans leur détermination idéologique. Ce type de recherche ne peut pas être pensé en terme d'application ; il demande à ceux qui en sont les acteurs d'*accepter la dimension de l'erreur*, du non savoir, du manque initial, en se laissant interpeller dans leur désir par cette réalité jamais extérieure mais tou-

jours prise dans le fantasme. Une telle recherche n'est possible pour l'instant que dans des lieux non institutionnalisés où il n'y a pas à sauvegarder un établi, lieux qui renoncent à une application positivante d'un savoir par les moyens de techniques éducatives pour privilégier une démarche quotidienne de symbolisation. Les concepts théoriques, dans cette perspective, non réifiés, servent de repères pour médiatiser un dégagement d'avec les impasses de l'imaginaire ou pour « s'orienter plus commodément dans une recherche » (8) ; toute construction théorique est à prendre comme *un mythe* (9).

L'avènement d'une telle politique de la recherche et du savoir dans les appareils institutionnels (recherche et savoir qui ne soient pas coupés de leur pouvoir de transformation et qui soient le fait de tous) participe d'un discours idéaliste en raison d'une part de l'enjeu politique du réformisme conservateur qui règne dans la plupart des institutions et d'autre part de l'institué d'un savoir à l'image de la division du travail dans une société de classe.

II. L'impossible d'une pédagogie de la parole

Le discours pédagogique sur l'acquisition de la langue maternelle (10) s'arme d'une batterie conceptuelle : système de représentations déterminant les buts, la méthodologie d'un agencement pédagogique mis en place pour permettre, améliorer, maximaliser la dite acquisition. L'institution d'une pédagogie de la parole fondée à partir d'énoncés théoriques fera l'objet de nos propos.



Un versant du discours pédagogique, à se centrer sur ce qu'il appelle acquisition de la langue maternelle, privilège (au-delà de la généralité que recouvre le terme de langue maternelle) l'identité conventionnelle, objet de la linguistique — la langue — et tend à oublier que l'enfant est confronté à la parole, au langage de l'autre et non à l'abstraction linguistique de la langue ; il ne peut y avoir de langue sans langage ni de langue sans parole. Dans cette optique,

(8) M. MANNONI, *op. cit.*, p. 157.

(9) *Idem*, p. 156.

(10) Nous nous limiterons, dans le cadre de ce qui va suivre, à l'analyse de l'acquisition de la « langue parlée », ne faisant qu'effleurer le problème de l'apprentissage de la langue écrite et du rôle de la grammaire dans l'enseignement du français. L'institutionnalisation et la pédagogisation de cette acquisition résulte d'une conjonction de facteurs qui vont de l'abaissement de l'âge de la scolarisation à l'évolution de la problématique avancée par la psycho- et la socio-linguistique (renoncement à des théories héréditaires liées à une conception maturationaliste-biologisante pour la mise en avant de l'influence décisive du milieu, source de possibles déficits ou différences linguistiques).

la langue est placée à l'extérieur du sujet. Cette exterritorialisation sépare le sujet de la propriété du langage et méconnaît que tout sujet habite un champ de langage qui détermine sa structure de désir et sa parole. Dans un même mouvement, la langue est définie comme *moyen*, rejoignant tout le procès d'instrumentalisation de la langue : langue et langage fait outil ou instrument avec l'actualisation de *la métaphore d'un corps appareillé*. Si l'existence d'une acquisition de la langue entendue comme une soumission-acceptation de l'ensemble des conventions qui régissent une langue donnée ne saurait être niée, cette acquisition ne doit pas être conçue comme l'appropriation objective et objectable d'un système extérieur : « la langue » ne s'acquiert pas dans un en-dehors du langage et de la parole.

Partant de l'extériorité de la langue, le discours pédagogique la situe dans une dimension d'objet à maîtriser. La « maîtrise de la langue » (11), établi comme objectif, participe de tout le procès d'inhibition et de contrainte institutionnelle qu'instaure le discours pédagogique et scolaire, en pleine méconnaissance de ce qu'aucun sujet n'est maître de sa langue au regard du discours inconscient qui le traverse.

Un autre versant du discours pédagogique parle d'acquisition et même d'apprentissage du langage. Il n'y a pas d'acquisition du langage, le sujet étant sujet de langage. L'accès au langage passe par une parole de désir qui fonde le sujet dès son origine.



Le discours pédagogique reconnaît généralement à la langue deux fonctions essentielles : celle « d'expression et de communication » (12).

La fonction d'expression, dans sa définition de « traduction des émotions et des besoins du sujet parlant » (13) met en scène une utilisation de la langue comme traduction ; la langue traduit les sentiments mais aussi la réalité et la pensée. Dans cette perspective, deux « existants » sont affirmés : d'un côté une réalité qu'elle soit d'ordre physique, intellectuel ou sentimental, de l'autre une langue-outil qui sert à la traduire. Le système de traduction doit être parfait parce que, sinon, il y a danger que « le discours du locuteur puisse ne pas correspondre parfaitement à sa pensée, au

(11) *L'enseignement du français à l'école élémentaire. Plan Rouchette*, in *Recherches pédagogiques*, n° 61, INRDP, Paris, 1973.

Plan d'études pour l'enseignement primaire de Suisse Romande, Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaires, 1972.

L. LENTIN, *op. cité*.

(12) *Idem*.

(13) M. RICHELLE, *L'acquisition du langage*, Dessart, Bruxelles, 1971, p. 114.

message qu'il a l'intention de transmettre » (14). Rendre possible une traduction exacte devient alors l'un des buts du discours pédagogique. Un tel objectif fossilise la langue dans un code (correspondance univoque entre un signifiant et un signifié) et postule une transparence et une adéquation de l'instrument langue. Dans toute parole il ne peut y avoir de traduction, ni bonne ni mauvaise : le dire est toujours plus ou moins à côté de ce qu'il dit, le réel enrobé par la parole ne s'atteint jamais.

L'expression faite fonction, le discours pédagogique la met en action par un « entraînement à l'expression » (15), alors que toute prise de parole signifie le sujet non pas tellement comme sujet expressif mais comme sujet d'énonciation dans le champ du symbolique. L'« entraînement à » renvoie au caractère oppressif d'une parole institutionnalisée.

La fonction principale de la langue demeure celle de la *communication* : « le français est essentiellement un moyen de communication » (16). La réduction de la langue à cette fonction, même si par ailleurs (secondairement) lui est reconnue une fonction poétique ou esthétique, procède dès lors à l'évacuation de cette autre scène, de cet autre langage qui est langage de désir, nullement « instrument de » mais au fondement de la communication ; dès que l'acte de parole s'instaure, il y a communication même si le discours ne communique rien.

Cette fonction de la langue détermine l'abord d'une parole comme message et est promue au rang d'impératif pédagogique : désormais il faut que « ça communique ». La normativité du communicatif fait alors du silence de la parole une déviance. Et pour exercer cette fonction, un « entraînement » (17) est bien entendu ordonné.



Dans cet ensemble conceptuel, le terme de parole est relativement absent, remplacé qu'il est par les concepts de « *langue parlée* ou *expression orale* » (17). Cette substitution ne s'opère pas entre concepts équivalents mais est le signe d'une certaine idéologie linguistique.

Réduire la parole à la langue parlée actualise une conception assez particulière de ce qu'est la parole. Dans « *langue parlée* » (qui s'oppose en ce cas à la langue) l'importance est surtout donnée à l'idée de langue. Ainsi, l'acte de parole, réifié en une simple

(14) L. LENTIN, *op. cit.*

(15) Plan Rouchette et Plan d'études romand, *op. cit.*

(16) Plan Rouchette, *op. cit.*

(17) *Idem* et Plan d'études romand, *op. cit.*

actualisation de la langue, renvoie à un sujet comme machine à mettre en pratique la langue. Cette perspective nie la singularité de la parole qui ne saurait être identifiée à une langue parlée : elle est ce qui origine le sujet dans un rapport de reconnaissance intersubjective. La parole relève d'un sujet d'énonciation qui se signifie dans un dire de sens et de non sens, et non d'un sujet machinique.

Les termes de « langue parlée et expression orale » livrent leur signification idéologique d'être rapportés à ce à quoi implicitement ils s'opposent : « langue et expression écrite ». Si cette opposition n'est pas pertinente pour les linguistes (que le signe soit parlé ou écrit, il reste un signe, que l'agencement structural des mots dans une phrase soit inscrit dans une suite sonore ou dans une suite de lettres, les lois linguistiques qui l'ont engendré restent les mêmes), elle l'est pour le discours pédagogique et scolaire. Elle ne porte pas tant sur ce qui se joue de différent entre le processus scriptural et la prise de parole mais relève surtout d'une affaire de forme : on n'écrit pas comme on parle. Le refus de toute transcription scripturale d'une parole tient plus à un enjeu idéologique qu'à la constatation que la parole ne saurait être simplement transcrite par le fait que l'écrit, à la différence d'avec elle, exige toujours une explication linguistique maximale. Cette opposition trouve une explication dans le contexte scolaire qui régit dans un premier temps le procès d'écriture. Le dire écrit scolaire est soumis à une normalisation grammaticale, d'une grammaire qui n'est pas à entendre comme celle qui rend possible un dire de sens, mais comme celle qui distingue le bien dire du mal dire. Si, sur le plan d'un certain discours pédagogique, on tend à faire échapper la « langue parlée » de l'emprise de la correction grammaticale, l'écrit doit demeurer le bastion du « bon langage ». L'enjeu politique est l'exclusion du « parlé populaire » d'un procès d'écriture. Un certain parlé ne peut s'écrire, à entendre : n'est pas digne de s'écrire. En dernier ressort cette opposition bascule en faveur de l'appropriation par la classe dominante du procès d'écriture.

Le discours pédagogique fait cadrer « la langue parlée » dans le schéma phénoménologique d'un émetteur et d'un récepteur, mettant en pratique le circuit saussurien de la parole. Il positivise les deux pôles en les soumettant réciproquement à un entraînement : « entraînement à l'émission et à la réception » (18). Comme, par ailleurs, il réduit la « langue parlée » à un message, à une transmission d'information conjointement à sa définition principalement communicative de la langue, son souci pédagogique s'exprime dans ce genre d'affirmation : « L'étude de la langue française doit permettre à l'élève d'exprimer clairement et correctement sa pensée

(18) *Idem.*

de façon à être exactement compris et pouvoir comprendre exactement la pensée des autres » (19). Si la préoccupation pédagogique concernant l'émission, outre la correction du dire, porte sur l'adéquation du message à la pensée du locuteur (l'idéal d'une exacte traduction), le problème pédagogique de la réception est d'obtenir une bonne compréhension. Vouloir à tout prix que l'on se comprenne exactement à travers la parole revient à refuser tout procès d'interprétation et à croire en une linéarité du sens, la phrase se réduisant à la somme de ses signifiants. L'exigence d'une bonne compréhension débouche sur la mise en place d'une codification et d'un despotisme sémantique, niant que toute parole est métaphore. Qu'il y ait dans tout échange de parole exigence d'une compréhension minimale comme il y a, dans tout dire, soumission aux règles conventionnelles de la langue, ne doit pas faire oublier que l'on s'entend toujours à demi, que la communication ne peut être que défaillante, que le message n'est jamais reçu comme tel mais fait l'objet d'une interprétation où se marque le désir. La réduction de la « langue parlée » à un message informatif, avec les modèles de bonne traduction et d'exacte compréhension procède au rabattement de la parole sur une utilisation fonctionnelle et objectivante de la langue, sur une « neutralisation de l'office du langage » (20). Ce faisant, le discours pédagogique s'en tient au manifeste des énoncés, scotomisant le latent de tout énoncé inscrit dans un procès d'énonciation : l'énonciation est ramenée au plan de l'énoncé.

Une telle mise en acte du schéma phénoménologique de la parole fait de l'intersubjectivité de la parole une affaire de réaction : « l'enfant a à écouter attentivement les messages d'autrui, à les comprendre et à y réagir convenablement » (21). L'échange de parole, devenu stimulus-réponse, met en scène deux sujets qui dialoguent objectivement de l'endroit de leur raison et de leur Ego.



La question du sens, le discours pédagogique semble ne l'aborder qu'indirectement. Etant principalement influencé dans son approche de l'acquisition de la langue maternelle par les théories psycho- et socio-linguistiques, son souci se porte, nous allons le voir, plus sur la structuration du dire que sur le dire de sens. S'il n'y a pas à proprement parler d'application d'une théorie sémantique actuelle, toute pratique pédagogique concernant « la langue » actualise implicitement une conception de la signification, conception

(19) Plan d'études de l'enseignement primaire, Département de l'Instruction publique, Genève, 1966.

(20) J. LACAN, *Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse*, in *Écrits I*, Points, Paris, 1970.

(21) Plan d'études romand, *op. cité*.

assez particulière puisqu'elle établit la croyance en une signification univoque issue d'un lien entre un signifiant et une chose. Cette conviction semble en partie résulter de la représentation phénoménologique de comment l'enfant procède à l'apprentissage d'un mot : association d'une suite de son d'avec une chose dans l'acte de dénomination. Le « c'est quoi ? » ou le « comment ça s'appelle ? » de l'enfant trouve en écho le « c'est quoi ? » pédagogique de l'adulte : interrogation de l'autre qui renvoie à une demande bien différente. Le « c'est quoi ? » de l'adulte est le signe d'une certaine relation adulte-enfant ; il dit à l'enfant : « montre-moi que tu sais dire ? » et « si tu ne sais pas, moi je te le dirai ». Par ce « c'est quoi ? », l'adulte vise autant à se rassurer sur le savoir de l'autre qu'à lui faire apprendre un mot. Il a l'impression, en mettant l'enfant dans la situation de dire quelque chose que lui connaît déjà, de maîtriser ce que l'autre sait ; « je dois savoir ce que tu sais pour pouvoir t'aider », tel est l'un des *credo* du souci pédagogique. Pourtant, le « c'est quoi ? » de l'enfant ne renvoie pas à la simple représentation d'une réalité mais est question de sens dans une demande d'amour. Il a à voir avec le dévoilement d'une énigme qui n'est peut-être pas celle de l'objet indiqué par le doigt qui pointe. Son « comment ça s'appelle ? » qui désigne le réel à symboliser, l'introduit d'ores et déjà dans un procès de symbolisation qui fait de la chose nommée chose « tuée » (22). Il ne fait nul doute que le processus de dénomination est à l'œuvre dans toute acquisition de la langue par l'enfant. Pourtant de ce que phénoménologiquement il implique — une relation d'un signifiant à une chose — il ne peut être tiré ni une conception du signe et de la signification ni une représentation de la langue comme pur reflet de la réalité : implications que réalisent cependant de diverses façons le discours pédagogique dans son aménagement d'une pratique.

La croyance en une univocité de la signification dénie la question du sens et du sujet du désir. Déjà Saussure affirmait que le signe linguistique est ce qui « unit non une chose et un nom mais un concept et une image acoustique » (23). Si la signification est ce qui lie l'image acoustique et le signifié concept « dans les limites du mot considéré comme un domaine fermé, existant en lui-même » (24), seule sa théorie de la valeur donne au signe son statut. Le signe n'acquiert sa valeur signifiante que par sa relation aux autres signifiants (25). Cette représentation de la valeur fait éclater toute relation univoque entre une image acoustique et une chose, et introduit une marge de variation qui débouche sur une

(22) J. LACAN, *op. cit.*, p. 204.

(23) F. de SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, Payot, Paris, 1964, p. 98.

(24) *Idem*, p. 150.

(25) *Idem*, p. 159-60.

hétérogénéité du sens. Dans cette marge de variation s'inscrit la conception lacanienne du sens : « il n'y a pas de sens, sinon métaphorique, tout sens ne surgissant que de la substitution d'un signifiant dans la chaîne symbolique » (26). Lacan retient surtout la barre qui sépare le signifiant du signifié dans l'algorithme saussurien comme quelque chose de l'ordre d'une coupure dans laquelle se manifeste le travail de la parole dans le champ du symbolique. Au-delà d'un contenu manifeste qui serait donné par la signification saussurienne, un contenu latent est à la source d'une création de sens. Cette création s'engendre du lien qu'entretient le signifiant avec d'autres signifiants, lien qui relève d'une chaîne inconsciente propre à chaque individu. Dans ce glissement du signifié sous le signifiant gît le désir inconscient. Si le sens « ne vaut que par ses déguisements » (27), le sujet en dit toujours plus qu'il ne voudrait et n'est par là jamais maître de son discours. Ainsi, à travers la conception d'une signification univoque érigée en un code sémantique, le discours pédagogique procède à l'exclusion d'une reconnaissance de travail du désir inconscient : rejet des effets de sens et de l'univers de la fantaisie. La méconnaissance qu'entraîne une telle représentation se fait particulièrement sentir lorsque le pédagogue reçoit les paroles de l'enfant. Les trébuchements, les condensations métaphoriques, les glissements métonymiques (28), les malformations de mots où s'entrechoquent plusieurs signifiants, les confusions de mots font le plus souvent l'objet d'une correction, rapportées qu'elles sont non à un jaillissement de sens et de non sens, mais à un pas-encore-bon-fonctionnement. La parole est dès lors ancrée dans la langue aseptisée des significations non ambiguës.

Les effets de cette croyance transparaissent aussi dans une certaine conception de l'apprentissage du vocabulaire, rejoignant une optique purement behavioriste telle qu'elle est illustrée dans l'exemple qui suit :

« Tout spécialement pour l'apprentissage du langage, les Américains parleront par exemple d'un « répertoire d'échos ». [...]

« En principe, on enseigne à l'enfant un répertoire d'échos : on dit « dada », « chat », et il répète ces syllabes ; on obtient rapidement toutes les formes de réponses en écho aux formes de stimuli. »

(26) J. LACAN, *Les formations de l'Inconscient*, in *Bulletin de psychologie*, 1958, p. 293.

(27) E. Roudinesco, *Un discours au réel*, Repères, Mame, Paris, 1973, p. 108.

(28) L'usage métaphorique et métonymique, les jeux de mots relèvent en pédagogie du domaine de la poésie. Ce n'est qu'au plan de la poésie — et encore — que l'on reconnaît une possible fantaisie.

Pour apprendre à l'enfant à nommer les objets, on lui montre un livre d'images qui donne un stimulus formel très proche d'un stimulus d'écho : "ceci, dit le texte, est une fleur". Cela induit l'enfant à dire fleur en regardant l'image qui la représente. Il pourra ensuite donner la réponse entièrement sous le contrôle de l'image : il aura appris le mot *fleur*. » (29)

L'image du doigt pointeur renforce encore une certaine conceptualisation de la langue comme reflet du réel et de la parole comme procès de « représentation », conception qui apparaît principalement dans la demande pédagogique de description d'image ou de suite d'images (dans le dire à partir du livre, l'interprétation est davantage tolérée mais dans les limites du représenté et de la logique de l'histoire). Devoir surajouter un dire à un voir parce que l'adulte, tout en étant dans un même voir, l'exige, caractérise tout un agencement pédagogique et un grand nombre de tests linguistiques. De plus l'adulte, lorsqu'il se met à décrire une image donne à l'enfant le modèle contraignant d'un discours qui s'en tient à la neutralité descriptive du perçu explicite. La demande de description fait réaliser à l'enfant l'apprentissage d'une certaine utilisation de la langue qui l'évince comme sujet de son énoncé, apprentissage qui va dans le sens d'une soumission à la réalité. Avec l'exclusion de l'imaginaire dans sa relation au réel et au symbolique, le lieu d'où l'on fait parler l'enfant est celui du « moi scientifique » tel que le décrit J. Lacan : « le troisième paradoxe de la relation du langage à la parole est celui du sujet qui perd son sens dans les objectivations du discours. ... C'est là l'aliénation la plus profonde du sujet de la civilisation scientifique » (30).



Le discours pédagogique qui prétend respecter le communicatif de la parole et souhaite intervenir sur l'acquisition de la langue maternelle ne saurait s'appuyer, dans son aménagement d'une pratique, que sur la dite langue parlée de l'enfant. Sa préoccupation première, liée aux effets de l'institutionnalisation de la parole, devient : que l'enfant parle, ou autrement dit, *le faire parler*. Que l'enfant parle dans l'univers scolaire ne semble pas aller de soi puisqu'il est prévu une « motivation », un « encouragement » (31)

(29) Rapporté par C. FRBINET, *La méthode naturelle. L'apprentissage de la langue*,

(30) J. LACAN, *Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse*, in *Écrits I*, Points, Paris, 1970, p. 161.

Marabout, Verviers, 1975, p. 21.

(31) Plan Rouchette et Plan d'études romand, *op. cit.*

à la communication et à l'expression. Serait-ce que le dispositif institutionnel dans lequel la parole de l'enfant a à s'énoncer, la réduit au silence plutôt que ne la favorise ? Comme le peu de parole est ramené à la cause subjectivée de quelque blocage « affectif » ou d'un « déficit culturel » et non à sa possible origine institutionnelle, le discours pédagogique cherche les moyens de provoquer cette parole : faire parler sur des livres, des images, des diapositives, des jeux « éducatifs » ... et surtout en réponse aux questions de l'adulte. Par cette contrainte à la communication, il méconnaît l'objet cause de parole et actualise l'image d'un sujet machinique mû par des besoins. Par ailleurs, il a bien de la peine à mettre en pratique son credo de parole communicative où l'enseignant serait un interlocuteur. La plupart du temps, la parole qui est provoquée n'a rien du communicatif tel qu'il le définit (transmission d'informations) puisque l'enfant est mis dans la situation de dire ce que le maître sait déjà, donnant par là la preuve que dans l'acte de parole, l'important n'est pas de communiquer quelque chose mais de s'énoncer pour un autre, au regard de son désir.

Le dispositif institutionnel, surtout celui du primaire ne peut recevoir la parole propre de l'enfant, de par le fait qu'elle perturbe l'ordonnance enseignante des leçons préparées à l'avance. C'est de ce qu'elle pense être le désordre que l'école se défend. Ses obsessionalisations (programme), ses mesures de défense, sa propension à parler à la place de l'autre ne peut que plonger l'enfant dans une adaptation ou dans le symptôme de l'école prise au piège de son processus de normalisation.

III. Les « modèles » de l'acquisition

La représentation d'une langue comme outil de communication et d'expression, d'une parole comme message, d'une utilisation de la langue comme traduction d'une réalité extérieure résultent d'une reprise de certains énoncés linguistiques : avant tout, ceux des fonctionnalistes et des théoriciens de l'information. Pour les problèmes plus spécifiques de l'acquisition (son contenu, son comment, ses différences), le discours pédagogique s'appuie sur les énoncés de la psycho- et socio-linguistique. D'être influencé par ces théories qui abordent principalement la parole de l'enfant au plan de sa structuration, il court le danger, victime d'un effet de totalisation, de ne voir l'acquisition que sous cet angle formaliste. Si le développement de la formalisation structurale des énoncés a certes son importance, l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant ne sau-

rait s'y réduire. Elle passe d'abord par une prise de parole et un dire de sens : il n'y a pas de structuration sans un procès de sens.

Ce qui est acquis — le contenu — recouvre l'abstraction linguistique de « la langue ». De sa définition comme nomenclature ou comme « système » découlera une approche différente du « comment » de son apprentissage (dans ce texte, la séparation contenu-processus est un artefact). Pour les behavioristes, en fait, la question du contenu est secondaire de par l'uniformisation de leur modèle d'apprentissage. Par contre, pour l'une des disciplines de Chomsky, L. Lentin, le problème central de cette acquisition consiste en l'acquisition de la syntaxe (32). Dans ce cadre, l'application de la théorie chomskienne (bien que pertinente au niveau de certaines de ses affirmations, en particulier celles d'un sujet parlant créateur et d'une langue non instrumentalisée) comporte des dangers : comme toute application sur une pratique, et par la psychologisation de concepts tels que ceux de compétence, performance et transformation.



Au comment se réalise cette acquisition, deux manières principales de répondre : celle des behavioristes et celle des disciples de Chomsky.

Le modèle behavioriste de l'apprentissage de la langue est une généralisation d'un modèle de comportement élaboré lors d'une étude sur les rats : tout apprentissage (y compris celui de la langue) est conçu en termes de lien stimulus-réponse, renforcement de réponse.

La psycho-linguistique de tendance chomskienne postule, quant à elle, qu'« il existe chez l'enfant une activité linguistique lui permettant, selon une organisation autonome, de produire un discours à partir d'un petit nombre de règles, d'en généraliser l'emploi, de comprendre l'adulte et de se faire comprendre » (33). Pour L. Lentin, l'enfant réalise des hypothèses sur la parole de l'adulte et procède par tâtonnement. En conséquence, la parole de l'adulte (« bain de langage ») doit fournir l'ensemble des schèmes syntaxiques afin que l'enfant puisse établir progressivement ses hypothèses (inconscientes). Par ailleurs, elle cherche à recréer pédagogiquement la relation linguistique mère-enfant. L'attitude linguistiquement appropriée de la mère a été décrite par G. Wyatt (34) qui pense avoir découvert l'un des procédés maternels par excellence, l'utilisa-

(32) L. LENTIN, *Apparition de la syntaxe chez l'enfant*, in C. R. E. S. A. S., n° 13, Paris, 1973, p. 13.

(33) J.-J. FRANCKEL, M.-L. LE ROUZO, *Psycholinguistique et enseignement du français à l'école primaire*, in *Langue française*, n° 22, mai 1974.

(34) G. L. WYATT, *La relation mère-enfant et l'acquisition du langage*, Dessart, Bruxelles, 1969.

tion du feed-back correcteur : « il est important de partir toujours de ce que l'enfant a dit. En reprenant les mots et les morceaux d'énoncés émis par l'enfant, il est souvent possible de lui rendre évidentes l'inexactitude ou surtout les lacunes de son énoncé. Il substituera donc lui-même une structure syntaxique à son essai incomplet, et c'est là une activité efficace » (35). De ce procédé maternel qui n'a de valeur que rapporté à l'ensemble de la relation mère-enfant, L. Lentin comme G. Wyatt font un procédé pédagogique. De l'un à l'autre, s'instaure le gauchissement qu'implique toute institutionnalisation. Avec le feed-back correcteur, l'adulte pédagogue se centre, non sur le sens du dire de l'enfant (sa demande), mais sur sa force : habile moyen défensif pour ne pas se laisser interpellé dans son désir par ce qui est mis en scène dans la parole de l'autre et pour conserver son statut rationnel et sécurisant de pédagogue. Bien entendu, on ne corrige pas en disant : « c'est faux » mais la correction est implicite dans la réponse-feed-back de l'enseignant. De toute façon, à correction correspond erreur. L'erreur, dans le dire enfantin, même si elle est reconnue bénéfique, même si elle n'est pas rapportée à la norme du « bon français » est principalement interprétée en termes de pas-encore-bon-fonctionnement. L'erreur porteuse de sens est rabattue sur un défaut et corrigée en conséquence. Est alors rejeté tout travail de l'inconscient dans la parole du sujet.

Le discours pédagogique, selon son choix, met en acte l'une des deux manières (il peut y en avoir d'autres) de concevoir comment l'enfant apprend sa langue maternelle. D'un côté sera prôné l'imitation, la répétition, les exercices structuraux basés sur le schéma stimulus-réponse : un conditionnement avec l'actualisation d'un sujet vide, passif ; de l'autre, ce sera la présentation de schèmes syntaxiques avec l'utilisation de constant feed-back : actualisation d'un sujet voulu créateur de structures. A un modèle : une pédagogie, tel est le fantasme d'une application. Malgré leurs différences, ces deux discours pédagogiques participent d'une même démarche, celle du maître qui, d'une position de puissance dit à l'autre : « tu apprends comme cela, alors, tu dois apprendre comme cela ». Ces modèles théoriques, même s'ils ont quelque pertinence, ne peuvent en aucun cas prétendre donner l'exacte description de comment l'enfant procède à l'apprentissage de sa langue maternelle. A être appliqués à travers des procédures pédagogiques appropriées, ils font écran à une véritable interrogation-recherche de comment le sujet s'y prend. En outre, est presque toujours réalisée une uniformisation de ces procédures d'apprentissage. Que ce soit pour la lecture, l'écriture ou la langue, une façon d'apprendre prévaut, celle imposée par le maître, ce qui entrave la propre démarche

(35) L. LENTIN, *Comment apprendre à parler à l'enfant*, ESF, Paris, 1973, p. 133.

de l'enfant et contribue à la création des dysfonctionnements que l'on connaît (dyslexie, dysorthographe, etc.) (36).



Si les énoncés de la psycho-linguistique influencent de manière déterminante le discours pédagogique sur l'acquisition, ceux de la sociologie, dans sa rencontre avec la linguistique lui fourniront un autre abord de la parole : conception d'un sujet déterminé idéologiquement dans son rapport à la langue. Dans cette optique, l'essentiel du débat théorique relève de la question : « y a-t-il une acquisition différentielle de la langue par les enfants de différents milieux socio-économiques ? » ou, autrement dit, « *les enfants des classes « défavorisées » parlent-ils moins bien que ceux des classes « favorisées » ?* ». « S'agit-il d'une différence ou d'une déficience ? » L'ensemble des théories sociologiques, socio- et même psycho-linguistiques, si elles reconnaissent l'existence d'une différence, divergent quant à son contenu et à sa forme. Ces discordances, pour les comprendre, doivent être rapportées à la méthodologie de recherche utilisée (avec ses *a priori* théoriques) et à la norme du « bien » parlé instituée (l'affirmation d'un « mal » parlé renvoie à l'établi normatif d'un « bien » parlé). On peut ainsi répertorier schématiquement trois types de réponse théorique au « mal parlé culturel » (37) avec respectivement trois discours pédagogiques (38). Par leur étude, il nous sera possible de mettre en évidence comment la recherche psychologique et sociologique répond à un problème politique s'inscrivant dans le cadre d'une société de classe et comment le discours pédagogique procède à un choix, jamais neutre et aménagé en conséquence une pratique enseignante.

Pour les uns — W. Labov et P. Bourdieu (39) —, un « mal parlé culturel » qui handicaperait le fonctionnement du système linguistique de certains enfants n'a aucun fondement : pas de déficience. Ils affirment, par contre, l'existence d'un « mal parlé culturel » idéologiquement marqué par son rapport à l'usage de la langue dominante et officielle : expression d'une différence qui passe par la définition d'un français « populaire » en regard à un « bon » français. Entre ces deux parlés, les différences phonologiques,

(36) La psycholinguistique genevoise, en affirmant que l'enfant s'y prend par stratégies propres dénonce toute application uniformisante d'une méthodologie d'apprentissage.

(37) « Le mal parlé culturel » se distingue du « mal parlé » d'ordre « affectif », bien que cette différenciation, comme nous le verrons, n'est pas toujours faite.

(38) La correspondance univoque théorie-discours pédagogique est simplificatrice. Le discours pédagogique n'est rarement traversé que par une seule optique théorique ; ses choix, s'ils peuvent être parfois contradictoires, vont toujours dans la même direction.

(39) W. LABOV, *L'étude de l'anglais non standard*, in *Langue Française*, n° 22, mai 1974.

P. BOURDIEU et L. BOLTANSKI, *Le fétichisme de la langue*, in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 4, juillet 1975.

lexicologiques et grammaticales, si elles ne sont pas pertinentes au point de vue linguistique, le sont d'un point de vue sociologique. Elles ne handicapent pas l'enfant (ou l'adulte) dans sa communication avec les autres, dans l'expression de sa pensée ou dans son raisonnement logique (40) mais, à être référées à la norme de la « langue standard », elles font subir à ceux qui dans leur parole les utilisent un déclassement, une dévalorisation. Le français ou anglais « standard » qui passe pour la norme légitime par rapport à laquelle est comparée toute production verbale, ne tient, en fait, sa légitimité que de la méconnaissance de l'« arbitraire » de cette norme. Ainsi, pour P. Bourdieu, la domination symbolique a à voir avec la domination politique dans une société de classe, l'appareil scolaire étant l'un des lieux de sa reproduction : le « bon » français — celui de la correction grammaticale, de la bonne prononciation et du vocabulaire choisi — est le français « naturel » de l'école.

La méthodologie qui a permis à W. Labov de reconnaître le « bien » parlé des enfants « défavorisés » ou l'idéologie de leur « mal parlé » rejette toute situation de testing pour une investigation dans le milieu naturel de l'enfant. Il met ainsi en lumière le biaisage culturel de certains tests linguistiques : biaisage qui est bien souvent à l'origine de l'affirmation d'une déficience. La situation de testing reproduit un contexte de performance scolaire où l'interrogeant, de par sa position linguistique, induit chez l'enfant une forme de communication qui tend à se conformer aux exigences de la performance du « bien » parlé scolaire. Dans un tel contexte, l'enfant « défavorisé » est jugé handicapé linguistique alors que dans une situation externe au dispositif scolaire, il peut n'éprouver aucune difficulté à parler.

Le discours pédagogique ne reprend généralement pas de telles affirmations théoriques, ils les placent dans un dehors de sa problématique, car il est dans ses principes idéologiques de trouver des solutions, des améliorations uniquement pédagogiques. Or tenir compte, dans une pratique enseignante, de ces énoncés reviendrait à admettre tout d'abord « l'arbitraire » de la langue scolaire, sapant ainsi sa fonction de sélection et l'impossible d'une solution purement pédagogique. P. Bourdieu ne se mêle d'ailleurs pas d'application pédagogique : la résolution de cette différence est, pour lui, en étroite relation avec la transformation des « rapports de force politiques ». W. Labov, en voulant qu'il soit tenu compte de la spécificité du parlé des enfants « défavorisés » dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture et que les maîtres soient rendus conscients de leur propre « mal » parlé et de leur attitude hypercorrective

(40) Les socio-linguistes adhèrent à la définition de la langue comme outil de communication en y apportant une restriction : la langue divise tout autant qu'elle unit.

dévoile, dans le champ qui est le sien, l'emprise de l'idéal normatif de la langue « standard » chez les enseignants.

Si ce type de discours théorique fait éclater les conditions sociales de la parole dans une société de classe, son approche de la langue demeure néanmoins réductionniste : la relation du sujet à la parole ne peut être ramenée qu'à des déterminants sociaux. Si le sujet est marqué dans sa parole par sa classe sociale, ce n'est qu'un « par-après », au regard de l'accès du sujet au symbolique. De plus, il s'agit d'éviter l'écueil de vouloir enseigner la norme, même si, dans la société actuelle, sa non-possession devient obstacle pour ceux qui en sont démunis. Les différences qui sont à l'image des contradictions sociales et de la singularité d'une parole propre à tout sujet demandent à être reconnues et non pas réduites par des mesures de normalisation institutionnelle.

La deuxième réponse que nous appellerons fonctionnaliste (41) réfute également l'existence d'un handicap culturel en terme de déficience du système linguistique. L'enfant « défavorisé » est reconnu savoir parler, mais ce savoir parler, interprété selon une des affirmations de la socio-linguistique qui postule une variété de registres de parole ou de changements de style, tous adaptés à la situation qui les a produits, se trouve ramené à un de ces registres de parole. Le parlé de cet enfant est assez riche, assez cohérent pour répondre aux besoins de communication de son milieu mais il est d'autres contextes qui exigent d'autres registres de parole. C'est en ce point qu'intervient la différence. L'enfant « défavorisé », s'il est linguistiquement adapté à son milieu, ne l'est plus lorsqu'il est confronté, par exemple, au contexte linguistique scolaire alors que l'enfant « favorisé » possède, lui, plusieurs registres de parole, y compris celui demandé par le scolaire. Dans ce raisonnement, la norme du parlé scolaire, établi registre de parole, se trouve fonctionnalisée : l'« arbitraire » de cette norme qui n'est nullement le produit adapté à une situation est occulté. Le handicap de l'enfant « défavorisé » face au contexte scolaire relève d'un problème politique et non de leur seule désadaptation linguistique. Cette position est d'abord déterminée par les a-priori théoriques qui fixent la modalité de lecture de la réalité : les registres de la parole, perçus à partir d'un point de vue exclusivement fonctionnaliste ne sauraient être que fonctionnalisés.

Le discours pédagogique qui émane de cette position a comme objectif de faire accéder les enfants « défavorisés » à tous les registres de la parole pour qu'ils puissent s'adapter à toutes les situations scolaires. Il s'agit de développer leur compétence de communication, cette compétence recouvrant le « comment » l'enfant perçoit et caté-

(41) Une conférence donnée à l'Université de Genève par un professeur de linguistique appliquée m'a livré l'essentiel de cette optique.

gorise les situations sociales de son monde et adapte en conséquence différentes façons de parler. A ne s'être pas posé l'enjeu politique lié à la présence d'une variété de registres, à n'en pas avoir vu la hiérarchisation et l'exclusion qui y sont conjointes, ce discours pédagogique, dans l'idéalisme d'une égalité, donne une solution uniquement pédagogique à un problème entre autre politique. A partir de la description d'une réalité, qui n'a de vérité que référée à la conjonction socio-économique qui la sous-tend, *les mesures prises pour agir sur elle la positivisent plus qu'elles ne la transforment.*

La troisième réponse fait l'hypothèse d'un véritable déficit linguistique dû à la classe sociale de l'enfant : position d'un B. Bernstein (42) en Angleterre et de L. Lentin en France. L'établissement de ce déficit n'est explicable qu'en référence à la méthodologie d'expérimentation et au cadre théorique dont il est issu. Sa déficience du système linguistique des enfants « défavorisés » semble porter sur deux points essentiels : l'implicite d'un langage et la pauvreté d'une syntaxe.

B. Bernstein, pour juger la production verbale des enfants, met ces derniers dans le contexte suivant : un expérimentateur leur demande de raconter une histoire représentée dans une suite d'images (exigence d'une description d'un voir). Il découvre dans leur dire une différence qui passe par l'explicite et l'implicite d'un langage. Face à cette situation d'expression, les enfants de la classe dite supérieure semblent expliciter linguistiquement leur dire, à savoir que leur énoncés, ne faisant pas recours à la situation d'énonciation, se suffisent à eux-mêmes ; les enfants de la classe « inférieure » ont un dire implicite : leurs énoncés tiennent compte de la situation d'énonciation qui n'est pas explicitée linguistiquement dans sa totalité ou qui est signifiée par des éléments indiciels (43). B. Bernstein explique cette différence en termes de défaut au niveau des enfants « défavorisés » : tous auraient dû recourir à un dire explicite. Or l'analyse de la situation d'énonciation, telle qu'il l'a ordonnée expérimentalement, nous fait apparaître que l'objet de parole (l'image) est présent *de visu* aussi bien à l'enfant qu'à l'adulte (44). Il n'est donc guère utile de tout expliciter linguistiquement puisqu'il y a entre les deux interlocuteurs un implicite commun et que le recours à des indices spécifiques tels que « ce », « il », « ici » joint parfois à un geste n'entrave pas une compréhension minimale. Si en réponse à cette situation d'énonciation, dite de dialogue, un dire implicite passe pour « normal », il reste à expliquer le

(42) B. BERNSTEIN, *Langage et classe sociale*, Minuit, Paris, 1975.

(43) *Idem*, p. 234.

(44) Nulle part, B. Bernstein nous décrit exactement la situation d'expérimentation et nous dit si l'expérimentateur voit, comme l'enfant, les images. Mais tout le fait supposer. C'est d'ailleurs à cette conclusion qu'ont abouti C. DANNEQUIN, M. HARDY, F. VIDA PLATONE, *Les enfants du prolétariat des « handicapés linguistiques »*, in *Politique aujourd'hui*, août-septembre 1974.

pourquoi du dire explicite des enfants « favorisés ». L'exigence d'explicite n'intervenant que dans le procès d'écriture (de par l'absence de l'autre-interlocuteur) ou lors de l'élaboration d'un récit dans le cadre d'un dialogue, pourquoi ces enfants ont-ils explicité leur dire, ne tenant pas compte de la situation d'énonciation alors qu'elle était présente aux deux intervenants, faisant comme si l'autre était dans un dehors ? Histoire d'une utilisation idéologique de la langue ! L'hypothèse peut être soutenue que les enfants « favorisés » réalisent un apprentissage (tout à la fois scolaire et extra-scolaire dans le sens que l'école s'y appuie sans en réaliser l'enseignement) qui consiste en l'explicitation de leur dire quelque soit la situation d'énonciation. Cette hypothèse est confirmée par la demande ponctuelle faite aux enfants d'explicitier en et hors situation leur parole, que l'on trouve dans la pédagogie compensatoire de L. Lentin qui souhaite faire atteindre aux enfants « défavorisés » le niveau de « récit oral » défini comme l'idéal du « savoir parler » : « L'enfant "sait parler" lorsqu'il maîtrise un fonctionnement syntaxique lui permettant d'énoncer explicitement au moyen du seul langage verbal une pensée ou un enchaînement de pensée en ou hors situation » (45). Cet idéal d'une parole fonctionnant comme un en-soi, totalement autonome, indépendante de tout contexte, rejoint une parole quasi-écrite. L'idéologie d'une telle formalisation de la parole ne saurait être masquée par la constatation qu'une parole quasi-écrite facilite l'abord de l'écriture. Ce raisonnement repose sur la constatation que les enfants « favorisés » possédant le niveau de « récit oral » n'ont aucune difficulté à aborder l'apprentissage de l'écriture, en conséquence, les enfants « défavorisés » doivent parvenir à un même dire pour accéder facilement à cet apprentissage sélectif. Par une telle démarche, l'interrogation du contexte pédagogique et idéologique du procès d'écriture est évitée. Si l'acquisition de l'écriture est principalement une affaire d'explicite, il serait facile de l'enseigner aux enfants. Il n'est pas besoin d'une parole quasi-écrite pour aborder et réaliser le dire écrit. A l'école, on se rallie plutôt à l'idéologie sélective du « doué par nature » : « tu sais écrire ou tu ne le sais pas ». Ainsi, pour en revenir à cette déficience, la différence découverte par B. Bernstein est du même ordre que celles phonologiques, lexicologiques et grammaticales constatées par W. Labov : différences non pertinentes du point de vue linguistique mais socialement et scolairement significantes. L'erreur de B. Bernstein, outre celle de considérer la langue comme une superstructure, réside dans son interprétation. Ne procédant pas à l'analyse de ses propres imprégnations de l'usage dominant de la langue et considérant les dire des enfants comme des textes sans les rapporter à la situation d'énonciation, il ne fait que valider

(45) L. LENTIN, *op. cit.*, C. R. E. S. A. S., n° 13, p. 13.

scientifiquement une norme idéologique d'utilisation de la langue. De plus, d'un dire implicite ou explicite, lié à une situation particulière d'énonciation, il tire des conséquences sur le système langagier des enfants (il parle non de dire mais de langage implicite ou explicite). Il n'est nullement prouvé que l'enfant « défavorisé », mis dans un contexte d'explicitation linguistique de type récit, ne cherche pas à expliciter son dire pour se faire comprendre de l'autre. Mais là, dans la construction d'un récit, l'obstacle à la symbolisation n'est pas seulement pour cet enfant : le procès d'explicitation linguistique se trouve pour tout sujet intimement lié au travail de sens qui, comme tel, n'est pas déterminé que par la perception de l'objet.

La deuxième déficience réside dans le système syntaxique des enfants « défavorisés ». A ce sujet, L. Lentin formule l'hypothèse suivante : « chez certains enfants le système syntaxique cesse de s'enrichir à un âge approximativement situé entre 3,6 et 4,6 ans. Ce système se stabilise à un stade qui présente une déficience (surtout en ce qui concerne les "combinaisons de complexité") par rapport au système syntaxique évoqué en 1 (niveau de récit oral), système qui nous servira de référence » (46). A partir de ses situations-stimulus, elle a mis en évidence que les enfants « défavorisés » ont un système syntaxique « fonctionnant pauvrement » alors que les autres possèdent un système syntaxique riche. Par syntaxe riche, elle entend un usage de phrases complexes (47) avec beaucoup d'introducteurs de complexité (les « qui », « parce que », « pendant que », etc.) et par syntaxe pauvre, un usage de phrases avec « peu ou pas d'emboîtements de complexité », donc peu d'introducteurs. Pour interroger cette différence, plusieurs lignes de recherche sont possibles :

Soit on se centre sur un des raisonnements de L. Lentin (extrapolation des caractéristiques d'un dire liées à une situation d'énonciation particulière — relative absence d'introducteurs — à l'entier du système syntaxique) pour établir que ces caractéristiques tiennent uniquement au contexte d'énonciation et que dans d'autres circonstances (extra-scolaires par exemple), l'enfant « défavorisé » a un système syntaxique aussi riche que les autres. Dans cette perspective, la différence même serait niée.

Soit on admet l'idée d'une différence, et le discours se porte alors sur son contenu et son interprétation : *déficience ou différence ?* Lorsque L. Lentin parle de déficience, c'est bien évidemment par rapport à un idéal d'usage de la langue : l'usage de phrases

(46) L. LENTIN, in *Etudes de linguistique appliquée*, n° 4, octobre-décembre 1971, p. 25.

(47) Phrase complexe : « énoncés contenant une ou plusieurs phrase(s) dont le premier élément est un introducteur de complexité. » L. LENTIN, in *C. R. E. S. A. S.*, n° 13, p. 12.

complexes. Entre les trois énoncés suivants : « la mamán, è sait pas, è l'a pas vu le p'tit chat » ; « la maman è sait pas où qu'il est le p'tit chat, è l'a pas vu » ; « la maman sait pas où est le p'tit chat parce qu'elle l'a pas vu » (48), elle choisit comme modèle le troisième, tout en reconnaissant leur identité au plan de la « communication assurée » et de l'« information apportée ». La justification de cette préférence repose d'une part sur l'équation qu'elle établit entre pensée, raisonnement abstrait et langue syntaxiquement structurée et d'autre part sur la croyance en ce que le « fonctionnement autonome du système syntaxique » est « indispensable à un apprentissage réel, donc intelligent de la langue écrite ». Elle tente ainsi de rendre fonctionnel ce modèle au regard du développement cognitif (49), ne pouvant s'appuyer sur aucun argument linguistique. A ce type de démonstration, nous répondrons par une question : « un raisonnement logique ne tient-il qu'à la structure de l'énoncé ? » Quant à la deuxième de ses preuves, nous en avons déjà relevé le caractère tautologique. Les arguments avancés, dans leur échec à justifier de manière « fonctionnelle » cet idéal révèlent ainsi le caractère idéologique de l'usage maximalisé des énoncés à phrases complexes. Que les introducteurs soient nécessaires ne saurait être nié, et il est possible d'émettre l'hypothèse que les enfants « défavorisés » n'en sont pas dépourvu. Mais leur usage systématisé est effet culturel, relevant d'une affaire de style. De plus, L. Lentin, en rabattant la question de la syntaxe au niveau de la complexité des phrases confond ce qui appartient à la syntaxe d'une langue et les effets de style des phrases à tiroir. Il ne saurait y avoir de syntaxe pauvre, signe d'un handicap : un défaut dans la syntaxe est d'un autre ordre, d'un désordre de la parole ou parfois d'une marque de style.

L'affirmation d'une déficience est liée à l'idéologie d'une interprétation qui n'analyse pas ses propres a-priori linguistiques ou aux situations expérimentales qui recréent un contexte scolaire d'« énonciation ». Pourtant l'institué du discours scolaire et pédagogique reprend pour la faire sienne la thèse du « mal-parlé-des-enfants-défavorisés-cause-de-l'échec-scolaire ». De nos jours, le handicap socio-culturel a en partie succédé au déficit héréditaire. De l'un à l'autre, il y a peu de différence. La cause de la déficience, rejetée sur un extérieur — la famille d'ouvrier — permet au discours scolaire de continuer à faire l'économie d'une analyse du fonctionnement de ses propres normes linguistiques. La famille d'ouvrier, « pauvre », « non enrichissante », non stimulante », « non linguistiquement

(48) L. LENTIN, *op. cit.*, Paris, 1973, p. 84. Ces énoncés ont été produits à partir d'images à décrire.

(49) Par ailleurs, il est à remarquer que la psycho-linguistique se pose toujours le problème de la relation entre langage et développement cognitif, évacuant la logique du sujet de l'inconscient.

adéquate » devient la principale coupable. Dans un même mouvement, le discours scolaire, jouant à la dame charitable, se donne l'alibi de chercher à réduire (50) les différences-déficits par une pédagogie de la compensation qui s'adresse à des enfants « défavorisés » dépistés comme « mal parlants ». Ce « mal parlé » est alors réduit à une cause uniquement socio-économique, le raisonnement tenu étant le suivant : le mal- ou le peu-parlé de ces enfants trouve son origine dans le « mal »-parlé des parents. L'environnement verbal de l'enfant est, de cette façon, uniquement envisagé sous son angle qualitatif (structuralement) ou quantitatif, et en terme d'investissement supposé de la fonction langagière. Or, si l'enfant, dès sa naissance, est enclos dans un champ de langage, celui-ci n'est pas à entendre seulement en termes quantitatif et qualitatif *mais comme procès de sens et de non-sens* (51). Pour que l'enfant se mette à parler, il ne suffit pas simplement qu'on lui parle. Il est à voir dans quel lieu d'énonciation il s'est trouvé pris et si, à partir de ce lieu, l'accès à sa propre parole lui a été rendu possible. L'accès au symbolique, comme réalisation d'une parole propre n'est pas exclusivement une affaire de déterminations socio-économiques. Il est cette cassure, toujours à recommencer, d'avec l'aimantation du désir de l'autre.

IV. La parole propre

Le discours pédagogique du « mal parlé culturel » masque, dans ses réalisations pratiques, un « mal parlé » qui n'est nullement le symptôme d'une classe sociale mais le symptôme du désir inconscient, renvoyant à l'impossible de la place qui est faite au sujet dans le champ du discours parental et scolaire. Il va imposer à cet enfant une pédagogie qui se centre, à avoir cru mettre en évidence un déficit structural, sur une amélioration technique de l'outil langue. Suivant la norme idéale à atteindre et la conception du processus d'apprentissage, il sera soumis à la présentation de schèmes syntaxiques ou à un conditionnement de type stimulus-réponse. A confiner cet enfant dans un défaut de syntaxe ou dans

(50) La différence, dans une société ségrégative ne peut qu'être sanctionnée par une réduction ou une exclusion.

(51) « Pour Lacan, le problème que l'enfant a à aborder, celui dans lequel le psychotique a échoué, se pose d'une certaine façon dans le rapport de l'enfant à la parole des parents. Le centre de l'interrogation de Lacan, ce sont les rapports du sujet au langage. Il pose que le langage préexiste à l'apparition du sujet et, peut-on dire, l'engendre. Par exemple, l'enfant a sa place dans le discours des parents avant sa naissance, il a déjà un nom, il sera « parlé » tout autant qu'il sera l'objet de soins, et la carence de soins à quoi on a parfois attaché tant d'importance (les frustrations) est loin d'avoir autant d'effet que la nature et les accidents du discours dans lequel il baigne. Le milieu proprement humain n'est pas biologique, n'est pas social ; il est linguistique. » M. MARRONI, *Présentation*, in *Enfance aliénée*, coll. 10-18, Paris, 1972, p. 18-19.

un langage implicite, on ne pourra qu'être à côté de ce qu'il nous dit à travers son symptôme de « mal parlé ». M. Mannoni nous donne un avertissement que devrait méditer tous ceux qui veulent rééduquer par des techniques : « à vouloir traiter le symptôme, c'est l'enfant que l'on rejette » (52).



Nulle pédagogie rééducatrice, compensatrice ou technicienne, n'est à envisager. Elle empêche le travail propre du sujet dans le champ du symbolique, en canalisant sa parole dans le moule d'une normativité répressive. Il s'agit, condition minimale mais non pas recette miraculeuse, de permettre à l'enfant, dans un échange de parole où celle-ci soit un don et non un exercice fonctionnel, de symboliser cette autre scène qui le détermine. Qu'il ne doive exister ni pédagogie de la langue ni pédagogie du langage n'est pas seulement valable pour les enfants dit mal-parlants mais pour tout sujet « normal ». La parole du « normal » est bien souvent aussi symptomatique au regard d'un accès à une parole propre qu'une parole discordante, à la différence qu'elle ne dérange pas dans la mesure où elle est l'exact reflet d'une norme idéologique.

En rompant avec la fascination exercée par le discours pédagogique d'une application, on s'aperçoit que la parole de l'enfant ne se réduit ni à un message, ni à une question d'apprentissage ou de structuration, ni à la représentation d'une chose : elle est un des lieux où travaille le désir inconscient. L'accès à une parole propre ne saurait être l'objet d'aucune « entreprise » pédagogique.

« Le Lignon » — Genève, 1976.

(52) *Idem*, p. 23.

Poèmes d'enfants

Autre « rappel » d'un auteur : Charles Cros et *Le hareng-saur*. Il est à noter qu'il ne s'agit pas ici de « jeux » systématiques mais seulement d'une sorte d'imprégnation, l'enfant retenant une forme pour lui prégnante et la réutilisant quelques temps après (parfois très longtemps après) sans avoir aucun souvenir conscient du poème qui la lui a fournie.

LE SERPENT

Abigaël, 9 ans

Le serpent pan pan
est très méchant chant chant
car il s'est déguisé zé zé
en ficelle celle celle

Texte écrit après une séance de lecture de divers poèmes dont, notamment, « Demi-Rêve » de R. Desnos (*Destinée arbitraire*, éd. Gallimard). Les élèves avaient été invités à « prolonger » le poème qui leur avait paru le plus intéressant. Celui-ci a été choisi comme exemple d'appropriation par l'enfant dans la mesure où le texte proposé décolle assez largement de celui de Desnos tout en respectant l'esprit.

X..., 9 ans

Lagésanuit il est huit heures
lagésanuit elle s'est passée
lagésanjour c'est aujourd'hui
j'ai la bouzelle de la gazelle

Aux écoliers du Mélezet.

Fenêtre

Sur la fenêtre de gauche
un poNT
une deux pancartes
d'ici illisibles
un immeuble en construction
une Grue
jaune sur un fond
douteux de ciel gris
son long bras tourne sans bruit
menace
un mélèze
personne dans ce paysage ne traverse

Aube

de la crête de la montagne un croissant
de soleil s'étend du ciel flamme
rongeant la page il don-
ne chaleur couleur
à la forêt de-
venant ver
la te
vie l'éveil des roches et des glacis
guettent
la pointe dr
oite du mélèze

Brouillard

UN au-delà c'est la route crête bordée d'herbes
ME raidies fantômes et les fruits rouges du sor
LE bier ont même éteints leurs feux dans cette
Z poudre d'eau crevant en-deçà de la peau
E le paysage s'est enfoui

Alpage

gros bleus de l'ACONIT napel CAMPANULES à feuilles
rondes HORMINE des pyrennées parfois plus rare celui
de la GENTIANE acaule mauve au cœur tendre la COLCHI
QUE et le LAURIER de St Antoine beiges fragiles :
CHARDONS laineux et BRIZE intermédiaire au nom d'un
souffle et sur le tout jaunes points d'ors : HELIANTHE
herbe d'or, grande GENTIANE jaune, CAMPANULE thyrsoidé,
SENEÇON touffu de ses aigrettes courtes, l'ARNICA et
encore tant d'autres retenant le soleil dans les verts
gras de l'herbe

hors du mélèze l'ombre tendue

Le mélèze

arbre-désir

la forme seule en est trompeuse

en lui rien n'est raideur ni dureté

au frôlement joyeux d'une peau de félin

l'aiguille même a ce velours où le visage aime

à se pendre dans l'odeur vert racine des caresses

Nous avons choisi de répondre à la question « comment est faite la poésie à l'école » au travers de :

- un questionnaire adressé à des enseignants (en stago de recyclage en Seine-et-Marne) ;
- un questionnaire présenté à des enfants de sept à onze ans.

La poésie telle qu'elle existe

Sur 200 enseignants (ou enseignantes) interrogés, 56 seulement ont accepté de répondre à notre questionnaire (indifférence, refus d'une éventuelle remise en question, inquiétude devant un domaine qu'ils connaissent mal ?... nous ne saurions le dire).

Tous ceux qui ont répondu ont dit proposer, d'une manière ou d'une autre, des « récitations » à leurs élèves.

Périodicité

On constate ici une très grande diversité (due certainement aux libertés des maîtres en ce domaine). Tous font de la poésie dans leur classe :

1 texte par 1 semaine	:	4
— 2 semaines	:	14
— 3 semaines	:	12
— 1 mois	:	4
variable	:	6
variable, peu fréquent	:	2
pas de réponse	:	2

Autres réponses : dix minutes par jour, quand les enfants ont appris la précédente, plusieurs fois par semaine, sans règle précise.

A quel moment ?

6 répondent le matin dont 1 le samedi matin en début de matinée ; 10 : l'après-midi. D'autres donnent des réponses moins précises : « n'importe quand », « à des heures indéterminées », « l'heure est indifférente », etc., on peut se demander si la poésie ne fait pas souvent office de « bouche-trou », remplissage de quelques minutes inoccupées et si, dans ce cas, on n'aboutit pas à une certaine dévalorisation aux yeux des élèves. D'autres font dépendre ce travail d'une certaine motivation : « d'un besoin de

l'enfant », « après audition d'un disque ou d'une lecture », « selon l'opportunité du moment », etc.

Traces écrites

Les enfants conservent-ils une trace écrite ? Toutes les réponses sont positives. Quant à la forme de cette trace, 10 ne la précisent pas, 24 indiquent qu'il s'agit d'un cahier. La majorité des enseignants tant au CE (élèves de sept ans) qu'au CM (élèves de onze ans) polycopient des textes pour les élèves. Quelques-uns insistent cependant sur la copie manuscrite. Quelquefois est mentionnée une illustration libre du poème.

Liste des poèmes proposés aux enfants

Le nombre de poèmes cités par les enseignants pour une année donnée varie de 1 à 15. Parfois il ne nous a été donné qu'une liste d'auteurs sans autre précision. 36 enseignants disent donner les mêmes textes d'une année à l'autre, 44 déclarent renouveler totalement leur liste chaque année.

Auteurs utilisés par les enseignants (classement par siècles)

xv°	Villon	1	
	C. d'Orléans	6	
xvi°	Du Bellay	6	
	Ronsard	6	
xvii°	La Bruyère (?)	1	
	Molière (?)	6	
	La Fontaine	26	(avec une nette prédominance pour : <i>La cigale et la fourmi</i> et <i>La grenouille et le bœuf</i>)
<hr/>			
xviii°	Montesquieu (?)	1	
	Florian	6	(<i>Le singe, la guenon et la noix</i>)
xix°	Richepin	2	
	Maupassant (?)	1	
	Musset	2	
	De Régnier	2	
	Vigny	2	
	Nerval	3	
	J. Renard (?)	2	
	Rimbaud	4	
	Rostand	4	
	De Noailles	4	

	Moréas	2	
	Daudet (?)	3	
	C. Gros	6	(<i>Le hareng-saur</i>)
	Lamartine	10	
	Baudelaire	10	
	Klingsor	10	
	Verhaeren	16	
	Hugo	28	(poèmes relativement divers, souvent choisis en fonction de thèmes : <i>Automne, Demain dès l'aube, Le semeur, etc.</i>)
<hr/>			
xx°	Brunot Provins	1	
	Ponge	1	
	Cendrars	4	
	Eluard	6	
	Supervielle	8	
	Appolinaire	10	
	Desnos	16	(essentiellement des textes extraits de <i>Chantefables et chantefleurs</i>)
	M. Carême	24	
	P. Fort	24	
	Prévert	32	(<i>Pour faire le portrait d'un oiseau, Page d'écriture</i>)

Donc, 7 textes pour le xv^e siècle, 12 pour le xvi^e siècle, 33 pour le xvii^e siècle, 7 pour le xviii^e siècle, 118 pour le xix^e siècle et 126 pour le xx^e siècle. Il semble donc qu'il y ait un souci de « modernité » même si cette modernité reste très formelle dans la mesure où elle ne vient que d'un nombre très réduit d'auteurs. On remarquera avec étonnement les auteurs qui figurent parfois parmi les poètes : il semble qu'il y ait là une très grande confusion et que la pratique courante de la récitation ait conduit à quelques errements.

Les élèves

Ils disent aimer les récitations et désirer en apprendre davantage que ce qu'on leur en propose. En général, ils préfèrent choisir eux-mêmes les textes qu'ils ont à apprendre et choisissent des textes courts et d'une lecture assez simple (*Le hibou* de R. Desnos, *J'aime l'âne* de F. Jammes, mais il s'agit d'enfants auxquels on ne propose pas une très grande variété de poèmes et qui n'ont affaire au domaine poésie qu'à l'intérieur du cadre scolaire); un quart seulement des élèves disent écrire des poèmes chez eux, encore moins à l'école. Les trois quarts des élèves interrogés disent ne pas faire assez de poésie.

La poésie

La majorité des enseignants — et des élèves bien entendu à leur suite — s'entend pour définir la poésie comme quelque chose de beau, d'agréable. Ce qu'évoque le mot « poésie » reste du domaine d'un esthétisme vague et peu définissable, on ne sait pas comment saisir ce concept, c'est le règne d'un flou sentimental-esthétisant : « quelque chose de beau », « c'est agréable », « c'est ce qui rime », etc.

En conclusion, on peut avancer sans trop de risques que la poésie à l'école telle qu'elle existe actuellement correspond à peu près à ce qu'elle pouvait être au XIX^e siècle. La lecture qu'en font les enseignants n'a pas changé, l'image qu'ils en transportent non plus. Les quelques expériences d'une pédagogie différente dont on parle ici et là ne doivent pas faire illusion : il reste encore énormément à faire.

Poèmes d'enfants

Après lecture, les élèves avaient été invités à continuer le poème de Robert Desnos intitulé « La grenouille aux souliers percés » (*Destinée arbitraire*, Gallimard). Ce qui est intéressant dans ce travail c'est que les enfants qui ont accepté de participer n'ont pas vu dans le texte les mêmes structures.

1.

Eric, 10 ans

la grenouille aux souliers percés
a demandé la charité
l'oiseau lui a donné
une plume bleue
le pommier lui a donné
une belle pomme rouge
la fleur lui a donné
une jolie pétale
le cheval lui a donné
un joli crin noir

2.

X..., 10 ans

Notre grenouille est heureuse
mais la malheureuse
aura toujours
comme ses frères et ses sœurs
des souliers percés
à force de sauter

Un souvenir de Supervielle (?), comme l'on trouve constamment de ces imprégnations non-contraintes par les textes rencontrés ou lus...

LE PRÉSENT

Agnès, 10 ans

Le présent,
est un drôle de temps.
Il ne dure jamais longtemps
Le temps,
de dire bonjour au printemps
et le présent
s'en va.

Moi, je préfère le futur
car quand
le présent
s'en va
Il est là
pour le rattraper.

Une mésange
Plus un facteur
Plus une orange
Plus une fleur

Plus une école
Plus un caillou
Plus un faux-col
Plus un tatou

Ça fait combien
Je ne sais pas
Mais j'aime bien
Ces comptes-là.



Il y aura une fois
Mille fois
Toutes les fois

Du bonheur pour tous
Rien que du bonheur
Sur toute la terre

Si nous le voulons
Si nous le faisons

Si nous nous y mettons
Tous aujourd'hui
Ensemble.

Depuis que la poésie à l'école ne se résume plus à La Fontaine et à Vigny, on ne dira jamais assez les ravages d'un certain sur-réalisme mou, mi-Eluard des mauvais jours, mi-Prévert dilué : quand la terre n'est pas bleue comme une orange, il faut faire le portrait d'un oiseau... La mode écologique n'arrange rien, et on échappe difficilement au vol de l'hirondelle sur fond de verts pâturages. Il y a un genre « poésie à l'école », dont le corpus ne cesse de s'enrichir, bien souvent pieusement recueilli, et gros de toutes les demandes des adultes et de leurs angoisses devant, entre autres, les maladies de leur société.

Une telle *thématique* — fantaisie, gratuité, nature, loisir et innocence — véhiculée avec complaisance par de multiples traités d'une savante naïveté (qui ne sont rien d'autre que des manuels, des catalogues de recettes, utilisables, certes, mais à condition de leur donner *un autre sens*) a l'avantage, dans les meilleurs cas, d'éloigner la tyrannie de la signification au profit de l'image. Cependant, elle impose à l'enfant une image de la poésie, qui peut avoir ses réussites, mais qui est loin d'épuiser l'inépuisable notion du poétique. Elle restreint, elle limite au « mignon cucul enfantin » (Gombrowicz), à la mièvrerie, un langage dès lors coupé de ses origines fantasmatiques — celles où la vie et la mort, le sang et la violence... ne sont pas mots creux ou censurés, mais données primordiales. Toute « poésie » qui isole le merveilleux du sexe et de la mort (toujours très présents pour peu qu'on les laisse se dire) devient, justement, exercice d'école, bricolage anodin ou puéril, qui détourne l'enjeu de tout travail sur le langage au bénéfice d'une obsessionalité timorée. Ouf ! on l'a échappé belle.

La « poésie à l'école », c'est l'enfance selon l'adulte : idéalisée. Elle se réduit très vite à une rhétorique du fantasque, sans loi, sans risque et sans angoisse.

On produit là un « monde intérieur » de l'enfance, localisé dans son expression exangue en genre littéraire, voire figé dans un rituel institutionnel, qui concourt, dans le réel, à la stratégie d'enfermement. La « fiction d'enfance » vient fonder l'enfance comme statut et groupe imaginaire, dotée d'une irresponsabilité entretenue dans les règles. « Mais on nous prend pour des bébés ! », m'a-t-on dit un jour. Sublimée, subjectivée, oubliée, l'enfance est étroitement délimitée, dans une neutralisation radicale des affects illicites, par et dans le fantasme de l'adulte (familial et scolaire, même névrose en relais multiples) — parce que l'enfant compromet le contrôle de l'adulte sur ses propres pulsions. Mythe étouffant pour l'enfant réel, ni plus ni moins que le vécu scolaire global, qu'on lui bricole

et qu'on lui organise à grands coups de recettes « poétiques », de sollicitations pressantes de « souvenirs » et d'images confisquées, à mettre aux lieu et place d'une nostalgie d'innocence de l'adulte, à la place d'un manque, ou d'un échec.

C'est alors que la « poésie à l'école » se diffuse comme technique pédagogique obligée, qu'on en fait thèses et mémoires — sans que plus personne n'y retrouve sa mise (je veux dire : son désir et sa pratique) — dans le temps même où l'institution instaure des spécialistes et infiltre des pouvoirs. Car cette « poésie » est devenue un « savoir plus » sur l'enfance, une plus-value de savoir confisquée pour universitaires, ouverture sur les fausses séductions et les vrais pièges d'une « intériorité » préalablement fabriquée, sur une richesse imaginaire supposée après avoir été édulcorée. Nouvel avatar d'un « bon sauvage », objet d'étude sur lequel se centre l'intérêt d'un nouvel ethnographe, armé des dernières techniques d'investigation. C'est une triste aventure posthume d'Alice, parfois, d'avoir donné à penser aux psys de tout poil. Rabattement de l'inconscient sur « l'universel pédagogisme » (1)...

La postérité du romantisme, mais surtout de Baudelaire vient ici comme alibi culturel dévoyé. Non, le « génie », ce n'est pas l'enfance retrouvée à volonté » (il disait aussi, Baudelaire, mais on l'a oublié, que c'est se mettre à sa table de travail six heures par jour. Mais c'est moins « innocent », moins « gratuit », ce n'est plus l'envers du travail et de l'aliénation...); non, « le vert paradis des amours enfantines » n'est pas autre chose qu'une illusion d'adulte, présidentielle, de surcroît. Il faudrait lire un peu « l'histoire d'une petite fille », pour voir (2). La tension tragique, proprement baudelairienne (« chaque fleur (qui) s'évapore » n'est jamais bien loin du « néant vaste et noir ») est complètement déniée au profit d'une thématique imaginaire de la douceur, de l'innocence, de la réconciliation. Trahison de clercs.

On n'a retenu de cette thématique broyée par la machine scolaire que l'intuition rousseauiste — la « poésie à l'école », c'est vraiment *l'Emile* tout pur — de l'enfant poète natif et corrompu par les maîtres, capable de faire pour l'adulte table rase du socius dans sa spontanéité, pour peu qu'on lui organise une « éducation négative », dans un espace balisé, quadrillé, en retrait duquel le maître qui a tout prévu, surveille l'illicite. Le poète est né libre et partout il est dans les fers ! Il suffirait donc de débarrasser sa parole des influences pernicieuses et étroites, d'une référence mortifère obligée à un rationalisme étriqué, et Icare prendrait son vol, pas trop haut, pour qu'il ne se brûle pas... Comme on n'y parvient

(1) R. SCHÉRER et G. HOCQUENGHEM, *Co-ire, album systématique de l'enfance*, Recherches, n° 22, mai 1976.

(2) « Histoire d'une petite fille », in *Écrits de Laure*, J.-J. Pauvert, 1971.

pas (et comment le pourrait-on, puisque la poésie ainsi conçue n'est qu'un alibi qui récupère l'imaginaire au profit du scolaire), on accuse les mauvais maîtres, le « milieu familial » — en cette matière nouveau traître de comédie : comme si on avait déjà vu des familles de poètes ! —, tout ce qui est venu avant dans le trajet éducatif de l'enfant ; on exige plus de souplesse dans les programmes, on cherche à savoir, on questionne les pys. Là comme ailleurs, la revendication de la conscience malheureuse du pédagogue déchiré est une défense, plus subtile mais pas plus souple, qui cache les dénégations les plus éperdues.

Comme masque à ce qui se lève de l'expérience, le savoir renforce la dépendance de l'enfant. Loin de lui ouvrir l'accès à ce dont on proclame qu'il est urgent qu'il n'en soit plus dépourvu, on constate dans le drame qu'il est impossible qu'il puisse l'avoir, puisque la table n'est jamais rase.

Petit îlot sans règles véritables (même pas celles d'une syntaxe, gage de lisibilité), la séance de poésie est insignifiante, « elle ne change que l'ordre des mots » (3) — quelque soit l'intention bonne de l'enseignant, parce qu'ainsi conçue, tout est fait pour que rien d'un sens vrai ne puisse jamais s'y dire. Je ne pense pas ici tellement au peu de prix attaché par l'institution à l'imaginaire en général, tel que peuvent le prendre en compte les enseignants les moins bornés, ni à l'insignifiance de la poésie au regard des exigences scolaires. Parce que, savez-vous bien, les maths, la grammaire, ça, c'est du sérieux ! Mais le problème est plus subtil : car c'est à l'édulcorer, cet imaginaire, à le mutiler, justement, qu'on le rend insignifiant, qu'on le prive d'un efficace et d'un sens. S'il y a du signifiant quelque part, à l'insu des sujets, il serait quand même étonnant qu'il se mobilise toujours à propos des pâquerettes et des rossignols. Il y a redoublement des dénis de l'adulte devant le désir de l'enfant, limitation du fantasme au *licite* (voire à un nouveau vraisemblable « poétique »). On se donne des fleurs et des alibis pour ne rien vouloir savoir d'une « part maudite », puisqu'on refuse d'entendre là ce qui se dit des signifiants fondamentaux, du sexe, de la mort, de la naissance, de la maternité... dans lesquels l'enfant est pris. Voyez donc comme je suis progressiste, libéral, « non-directif » et tout, je-fais-de-la-poésie-en-classe... *Mais à demander de l'enfance, on finit toujours par en obtenir*, dans le jeu instituant des miroirs à l'école, et l'enfant « cuculise », non sans ironie, d'ailleurs : il est frappant de dénombrer les petites tragédies bien sanglantes et cannibales, les naissances adultères et les coucheries fécondes quoique indifférentes à l'appartenance aux espèces zoologiques, mais, Dieu soit loué !, toujours chez les écureuils et les hérissons. Il faut voir là un véritable détournement,

(3) BATAILLE, *Expérience intérieure*.

un obstacle massif posé devant le désir, d'autant plus difficile à combattre qu'il a comme toujours tous les aspects de la volonté bonne, qu'il permet à l'enseignant (privé des défenses de la « grammaire » et donc *exposé sans protection*) d'économiser son angoisse qu'un théâtre de la mort et de la cruauté risquerait de délier, qu'il exprime toute l'idéalisation défensive de l'adulte devant l'enfance.

De même que l'école n'accorde une place à l'enfant, devenu universel abstrait, que s'il apprend ce qu'on veut qu'il apprenne, la « poésie » lui restitue son image telle que l'adulte veut qu'elle soit. À lui de se débrouiller pour faire événement quelque part. Mais où irait-on si l'école était faite pour le désir des enfants ?

Bâtie sur les fausses ruines d'un épuisement fictif des significations rhétoriques, cette poésie-là « s'est rendue incapable de modifier le cours d'aucune existence » (4). Dans une économie du travail et de l'épargne, elle institue des petites récréations narcissiques qui maintiennent, qui renforcent les privilèges du « sérieux », dans un rapport spéculaire à un pseudo non-sens qui n'est que du fantasme. Elle reste encore « insérée », « *comme des enfants dans la maison* » (5)...

Convenons d'ailleurs qu'il ne s'agit là que d'une représentation, condensé naïf de l'idéologie du « poétique » qui fonde l'équivalence circulaire poète-enfant, avec toutes ses connotations (irresponsabilité, innocence...), que l'ordre d'une vérité peut y passer, qu'un désir vrai peut s'y dire. On a dit combien, dans ces textes, on se dévore avec appétit et on s'aime avec plaisir (par écureuil interposé) ; et les petits oiseaux, qui ont des enfants aussi, comment les fabriquent-ils ? — question portée bien sûr au-delà des rassurantes rationalisations biologiques. Mais cette représentation d'une écriture coupée de ses sources vives trace les chemins bien balisés d'une thématique toujours déjà socialisée. L'école ne favorise guère, c'est le moins qu'on puisse dire, l'énonciation des mots d'esprit où se jouerait le fantasme dans la marque de la jouissance. Pour un « witz » (« cette ellipse de la distance psychique qui est source de jouissance » (6)), qui lève une censure — peut-être chez un sujet, sans que nul à l'école puisse s'arroger le droit d'en savoir, mais surtout dans un groupe, gratifié alors d'un « bénéfice de plaisir » —, combien de sympathiques astuces, d'ailleurs aisément obtenues dès lors qu'on instaure une règle ou une recette. Les enfants comprennent vite et bien ce qu'on attend d'eux, et surtout *ce qu'on ne leur*

(4) BATAILLE, *ibid.*

(5) *Ibid.*

(6) J. Baudrillard, « Au-delà de l'inconscient, le Symbolique », *Critique*, n° 333, février 1975.

demande pas, surtout si on fait semblant du contraire. Convenons aussi que ces « jeux » (7), y compris « de hasard », peuvent débloquent « l'imagination ». Mais l'imagination n'est pas l'imaginaire, par lequel le symbolique et le désir se transportent et se déportent. Nulle subversion vraie n'est inévitable, d'autant qu'à demander « d'imaginer », on peut sans doute parvenir à des fabrications d'images, mais on ramène, par la demande, la tentative à un équivalent scolaire, dans le non-lieu institutionnel. Comme dans une très ancienne « psychologie des facultés », la « folle du logis » trouve sa place dans la grille de l'enfermement pédagogique qui renvoie l'enfant à sa transformation comme autre, rabat toute rupture dans le très lent trajet éducatif sur une projection du même au même inachevé, mais totalisable dans une intégration réglée. Les jeux sur le langage sont à l'imaginaire ce que la gymnastique est au corps. Une telle totalisation recouvre toujours ce dont s'accommode, parce qu'elle s'y fonde, la psychologie la plus traditionnelle : l'opposition vaine entre l'apparence séduisante, mais trompeuse, l'imaginaire gage d'un plaisir, mais illusoire — et une « réalité » à laquelle, bon gré mal gré, il faudra bien se conformer.



Je ne surprendrai plus en disant que je n'introduis la « poésie » comme genre (à « étudier » ou à fabriquer) qu'avec beaucoup de précautions, parfois même, en fonction de la classe et surtout de mon rapport à elle, à dose homéopathique — ne serait-ce que pour ne pas m'en dégoûter tout à fait. Non pas les poèmes, mais bien un genre (un vraisemblable), insidieux et furtif, apte à se couler et à insinuer ses thèmes dans la prose la plus compacte si on ne le surveille pas, et très vite reconnu par les enfants *puisque c'est celui qu'on leur apprend* (accusons les « mauvais maîtres », et le « milieu familial »...). Je préfère encore « la mort du loup », pour le tragique, et il m'est arrivé de penser que les enfants aussi. C'est peut-être aller à contre-courant d'un certain modernisme pédagogique (si rousseauiste parfois, via une phénoménologie pâle), mais je trouve mal la voie qui permettrait d'échapper à l'alternative d'une poésie vraie (on m'accordera de n'en donner ici que des exemples, sans en préciser la notion, à supposer qu'on le puisse), mais inaccessible dans les faits, et d'une poésie sans risque, aimable, parfois insolite, mais si proche du « monde de l'enfance »... D'en entendre la « récitation » (ce qui n'est pas toujours le cas avec des formes métriques dites « traditionnelles », alexandrins et octosyllabes), on

(7) Voir « Enseigner la poésie ? », J.-H. Mallineau, in *L'enfant et la poésie, Poésie 1*, n° 28-29, janvier-février 1973.

a souvent l'oreille navrée. Comme les meilleurs diseurs l'ont toujours su, les poèmes s'énoncent d'une voix blanche, la voix de ceux qui menèrent une expérience de langage (on sait qu'elles ne sont pas sans risque), et qui en sont revenus pour le dire, parfois dans un triste état. Ils n'ont pas forcément envie de rire, ni de chanter.

Ce n'est pas que j'accepte — bien au contraire ! — l'idée que la « vraie poésie » est celle des « happy few ». Cependant, essayez donc, à quelque niveau de l'institution que ce soit, de lire du Mallarmé, *Les élégies à Duino*, voire un Baudelaire un peu ardu : si vous prenez la chose au sérieux, vous n'irez pas loin ; je ne parle que d'expérience. Il y a des raisons à cela. Scolaires, ou « éducatives », notamment, bien qu'à proprement parler, on « n'enseigne pas » la lecture de Mallarmé : on peut au moins essayer de préparer le terrain, ou de ne pas tout à fait le gâcher. Il y a toute une stratégie à monter pour que ces textes-là ne soient pas seulement perçus comme des « valeurs » scolaires. Et c'est difficile...

Entendons-nous, et distinguons. Je ne disconviens pas que la poésie suppose métrique, rythme, prosodie, voire anagrammes — une formalisation. J'en conviens même tout à fait, au-delà de toutes les thématiques. Mais ce n'est pas, d'abord, mon propos, ou plutôt, cela ne l'épuise pas, et ce n'est pas non plus le déterminant majeur de ma pratique. Baudelaire écrivant « Les chats » n'en savait rien (au sens où nous pouvons, nous, le savoir, après Jakobson et Lévi-Strauss), et mes élèves, qui aiment bien « Les chats », n'en savent rien non plus. Que moi, je le sache (un peu), et que pour cela, je choisisse Baudelaire plutôt que Supervielle, je suis incapable pour l'instant de dire si l'effet en est différent en classe (8).

Je ne peux parler ici que d'un *effet* (sans doute spécifique dans un *groupe*), toujours local et fugace, que j'aurai bien garde de vouloir théoriser, que je ne peux que constater : avec certains textes (que les enfants les reconnaissent comme « poèmes », ou non), « il se passe quelque chose », avec d'autres, de thématique voisine, non. Avec ceux-là naît une parole pleine dans le groupe, avec ceux-ci, on ne quitte pas l'ennui bien élevé de l'exercice scolaire. Je dirai que la poésie se donne à l'école comme un surcroît (et je préfère parler « d'effet de texte », car ce surcroît a sans conteste à voir avec le travail formel, le travail du langage) et force m'est bien de constater qu'elle a lieu d'abord où l'on parle,

(8) Je n'ai fait un tel constat qu'à un autre niveau, celui des traductions, problème posé par l'étude du mythe et du conte. Dans une classe de seconde, un travail a été fait sur Virgile, en comparant les traductions. Celle de Klossowski n'avait pas le même « rendement » poétique que les autres, sans doute. Mais je ne dispose que de critères inter-subjectifs, indécidables comme tels : la parole provoquée dans ce cas était (= pour moi) beaucoup plus riche, on plus pleine — et les textes. Reste à savoir si la formalisation seule du texte de Klossowski peut expliquer ça.

plus ou moins directement, de naissance, de violence, de sexe et de mort, et, *en même temps*, de merveilleux — dans le mythe, le conte, et pourquoi pas, le poème. Et, très empiriquement, cela n'a rien d'un voyage sentimental, ni d'un exploit prométhéen. Plutôt d'une *communication*, au sens des « vases communicants » : *affaire de signifiant*.

Avez-vous lu Henri Pourrat ? (9)

« Le conte de la Dame à la Biche » relate la convoitise lubrique d'un intendant qui trahit son seigneur parti guerroyer. Repoussé, il se venge en perdant la dame. Le seigneur à son retour veut la faire périr, mais les sbires par lui commis à ce forfait fléchissent, et devant témoigner de leur crime par le cœur de leur victime et celui de son nourrisson (rejeté par le seigneur qui le croit d'un autre), éventrent et mutilent un petit chien. Plus tard, pendant une chasse, le seigneur inconsolable sera guidé par un cerf au plus profond de la forêt où il retrouvera la dame, devenue par sa douceur et son cœur pur la compagne des animaux qui la veillent et la protègent. Il comprend son erreur, ramène la dame au château. Mais il est trop tard, elle meurt, et le traître est cruellement châtié.

Ce qui fait qu'il y a ici effet de texte, c'est que le merveilleux n'est pas coupé de la trahison, de la convoitise, du doute, du mensonge, de l'injustice, de la cruauté montrée sans aucun fard..., du mal, un mal que l'admirable *langue* de Pourrat (le voilà, le travail du langage) élève à l'essentiel, au-delà du thème et de la psychologie, au sacré, peut-être, de n'en rien cacher. L'angoisse élève au *sens*, dans une tension véritablement tragique, le merveilleux — l'imaginaire, si on veut, mais comme quelque chose qui *choit* d'une manipulation de symboles essentiels. Parler de sacré ici ne me semble pas abusif.

J'ai introduit ce texte de Pourrat à maintes reprises en classe, il s'est toujours, sans aucune exception, passé « quelque chose ». Il faut dire qu'il ne me laisse pas non plus indifférent...

Car au-delà de l'imaginaire, le mythe et le conte montrent la limite entre le symbolique et l'imaginaire, indépassable, fondent quelque chose d'un sens. Une autre scène s'impose — non pas indice et insigne du tragique adulte, non pas ce que l'enfant-emblème aurait à savoir en fonction de l'adulte qu'il doit devenir —, mais enracinement d'une parole dans le tissu vivant du fantasme qui *aura toujours été passé*, mais toujours à référer à ce qui se passe ici et maintenant ; rapport au temps mythique, à l'autre temps des origines.

(9) Henri POURRAT, *Contes du vieux-vieux temps*, Livre de Pocho.

Je ne suis pas prêt non plus d'oublier la longue, très longue minute de *silence vrai* qui suivit un jour, après plusieurs séances sur les *Contes du vieux-vieux temps* (dont « Le conte du roi Renaud », autre histoire de terreur et de pitié), la lecture par moi, d'une voix que j'aurais voulue « blanche » et qui ne fut sans doute que monocorde, des deux premiers vers de « La ballade du roi Renaud » :

« Quand roi Renaud de guerre vint
tenant ses tripes dans ses mains... »

Beaucoup de choses sont possibles, après un tel moment de vérité. Nous parlâmes alors longtemps de la guerre et de la mort, nous racontâmes d'autres histoires. Et il me sembla que les massacres du Vietnam (c'était au moment de l'affaire de My-lai) prenaient pour les enfants un autre sens que celui donné par les média...

Mais je maintiens que la formalisation du texte ne suffira jamais à expliquer en totalité cela. Il y a plusieurs dizaines de contes dans le recueil de Pourrat, ce sont, chaque année, les mêmes qui « fonctionnent », et ce sont ceux qui ne participent pas directement du « monde de l'enfance ». Est-ce seulement spécifique de ma pratique ?



Un rituel a été mis en place : nous cherchons dans le texte qui vient d'être dit, des mots qui « font rêver », qui « évoquent » — sortent *d'opérateurs* du texte à venir. « Silence » fut l'un d'eux (« le mot le plus pervers et le plus poétique... il est lui-même gage de sa mort », dit Bataille (10). Jacques le dit aussi : c'est « un mot qui ment »), « Charlemagne » un autre. Le texte individuel est retravaillé par qui le souhaite, seul ou en groupe, puis reproduit pour chaque enfant.

Pas d'autre « recette » ici : lisez « on fait le poème : silence ! »

Les enfants, s'ils ne sont pas « nés poètes », savent très bien jouer avec les mots. Ne pas confondre, et ne pas méconnaître ce qui peut avoir lieu, alors, moment furtif et instable, au-delà sans doute des aliénations scolaires, quand un sujet peut se reconnaître en eux, constitué par eux — leur absence et leur présence, silence et sifflement — quand il peut en jouer en maître dans l'ordre du langage.

Il faut bien dire aussi qu'il en est de ce travail comme de tout rapport de parole : il se soutient d'un *transfert*. Jacques Nobé-

on fait le poème, silence!

silence, tu es un mot qui ment
on t'appelle dans le bruit
mais tu es sonore aussi
tu siffles, tu chuintes de toutes tes
SSSSSS silences.

tu n'écris
tu détruis
le papier blanc
tu le grattes et tu le déchires
ou ↑↑↑↑↑↑
de toutes tes six lances.

Le maître (aussi menteur que toi)
te crie. «SSSSSS PLENCE!»
mais ce n'est pas lui qui fait peur,
c'est toi.
on t'écoute six secondes
puis on parle pour ne plus t'entendre
on lance six mots...

un, deux, trois,
quatre, cinq
SSSSSS six...
ou plus.

iches alors de ces cailloux jetés
on fait le poème
on n'est plus égaré
on a retrouvé la pierre... le soleil... l'oiseau...
la montagne... le vent qui siffle...

main, on t'attendra encore
tu es le commencement de tout
de l'œuf et du poisson
de la Belle et des Chevaliers
des armures et du Dragon-Serpent
qui siffle et meurt en silence
le cœur percé des SSSSSS ifflantes
six lances.

le silence.

(Jacques, 6^e).

court le rappelait naguère à propos de Rilke (10), il arrive que la poésie prenne prétexte et support d'un destinataire, qu'une « écoute » suscite une « parole pleine » — écoute qu'on ne saurait détourner de son sens pour un « savoir plus » sur l'enfance (sinon, c'est là qu'on est « sourd »). Il faut savoir, alors, pour ce « rapport sans dépendance », ce « mot le plus tendre, l'amitié » (11), pour que « Charlemagne » entende, qu'il accepte de goûter du champignon d'Alice, et rapetisse.

Qu'il y ait alors de « l'agressivité » dans l'air, aussi, ne doit pas surprendre, à condition qu'on entende bien que ce qui est visé, sans que nul le sache, c'est « Charlemagne » comme *pur symbole*, que ce qui opère peut-être, c'est ce dont personne ne parle, surtout en matière d'éducation, mais qui cependant la fonde : *la dimension symbolique d'un parricide*.

Je veux dire en clair que si la « poésie à l'école » (même si on préférerait l'inscrire ailleurs) peut avoir un sens, c'est à la condition qu'un « maître », quelque part, y prenne certains risques (et qu'au plus profond le narcissisme de l'agent n'en sorte pas intact...), pour et dans l'émergence erratique d'une parole vraie — ne serait-ce que dans ses investissements institutionnels de toute nature. Ainsi pratiquée, la poésie « n'apprend » rien, surtout pas les bonnes manières, le bon sens et le beau langage. Elle ne le cherche pas forcément, mais *elle parle du défendu*, avec plus ou moins de masques et de déplacements. On ne manquera jamais de le faire savoir à celui qui s'y risque. Sinon, elle n'est qu'un accident nouveau du « texte libre » (ou dit « libre »), du vieil horizon lointain de toutes les « pédagogies progressistes », bien qu'à mon sens elle puisse nous en rapprocher de bien des lieux — sans qu'il cesse pour autant de s'éloigner.

Qu'il puisse accepter ce « petit meurtre discret », alors « Charlemagne » n'est plus qu'un mot, un souffle, un pur symbole, grandeur et petitesse, vie ou mort, offert en objet où un désir trouve appui à constituer sa maîtrise. Il laisse derrière lui... quelque chose comme « un sourire sans chat », un rien, un silence, un vide, sans doute — mais *poétique*. Car, sur ce rien, d'autres symboles vont venir « faire leur nid ». Alors, tous les oiseaux deviennent *étranges*, mais d'une très commune étrangeté ; celle d'une limite toujours déjà connue, qui se déplace, mais qu'on ne dépasse pas, qu'on raconte, seulement. Ni plus ni moins que le dragon des légendes.

(10) J. Nobécourt, « Duino : on ne visite pas ». *Le monde des livres*, 5 décembre 1975 (centenaire de Rilke). Le destinataire en question, c'est bien entendu Lou Andreas-Salomé, qui n'était pas sans en savoir long sur le transfert, ou supposé telle.

(11) Maurice BLANCHOT, *L'amitié*, Gallimard, 1971, p. 326-330.

Quant à savoir ce qui soutient en « Charlemagne » le désir d'écouter (à référer cependant à un tiers qui s'instaure d'avoir à en entendre — c'est toute la différence), c'est peut-être une question : non pas « qu'est-ce qu'un poète ? », mais plutôt « qu'est-ce qu'un enfant ? » ou encore « De quoi sont faites les petites filles ?... » (12).



CHARLEMAGNE RAPETISSE

Cela se passe dans une impasse
où il y avait une école.
Les élèves étaient des cancre
qui se salissaient avec de l'encre
(on l'avait déjà inventée
Hélas ! justement cette année...)

Quand Charlemagne venait
Tout le monde le saluait
Et lui, il les punissait
Ceux qu'il trouvait mauvais
Qui ne savait rien,
mais RIEN, ni RIEN...

Et les colles
de l'école
Et les retenues
Pour les farfelus
Qui jouaient aux billes
Et aux quilles...
Ils avaient beaucoup de travail
Tous les soirs.
Ils s'ennuyaient...

Cela aurait duré longtemps
Si un jour un étudiant
Ne lui avait pas dit
A cet empereur à la barbe fleurie :
« Deux et deux font combien ? »
Et lui a répondu :
« Je n'en sais rien !
Je ne sais plus... »

Les enfants ont ri, le maître a pleuré.
Il a tremblé de peur. Il lui sembla mourir.
Et s'il n'était plus roi ?
Alors sa barbe est tombée, ses dents ont repoussé.
Ses cheveux ont noirci, il a rapetissé...

Puls il a dit : « apprenez-moi les fleurs, les oiseaux et les villes,
Maintenant nous pouvons nous ENTENDRE.

Et le monde et les gens et la lune sont entrés.

(Xavier, 6°.)

(12) Les textes sont attribués à leur initiateur, avec son aimable autorisation. Mais le résultat donné ici est celui d'un travail collectif.

L'AMITIE

L'amitié est une chose qui ne meurt pas.
Elle nous file entre les doigts
Bien malin celui qui parvient à la saisir
L'amitié est irrésistible
Mais insaisissable.
(Avant que je te voie
Tu es déjà mon ami)
Elle est toujours coupable des grandes folies.
Elle est terrible aussi, elle fait peur
Comme dans un désert
Quand le vent éloigne les dunes où courent des loups.
Où fait-elle son nid ?
Dans notre cœur, dans notre tête.
Elle se cache dans notre corps
S'envolera peut-être
Quand nous ne parlerons plus...

(Isabelle. 6.)

Poèmes d'enfants

Il s'agit ici d'un travail collectif réalisé par un groupe d'enfants de onze ans à la suite de lectures de plusieurs textes de P. Reverdy (*Main-d'œuvre*, éd. du Mercure de France). Les enfants ont été invités à regarder par la fenêtre de leur classe, chacun d'entre eux devant noter un détail et le dire. L'ensemble de ces « choses vues » groupées sans autre arrangement que leur ordre de formulation constitue le « poème ».

JE VOIS

Un gros chat noir
du linge séché
le chat qui se repose
la moitié des bâtiments est rose
et les autres sont blancs
plusieurs voitures ont leurs phares allumés en plein jour
une mobylette sur le trottoir
l'herbe de l'école piétinée
des immeubles au loin
une pancarte : « respectez les pelouses »

Un autre exemple de « jeu » poétique : on donne aux enfants des termes dont ils ignorent généralement le sens en leur demandant d'en donner une « définition », un peu à la manière du *Glossaire* de Michel Leiris.

TUPINAMBIS

Valérie, 7 ans

Tupinambis c'est : je glisse, je siffle dans un sifflet. Je joue de la flûte, de la musique, une giffle, rire, une pie, le pied, le pain d'épice, du piment, une piste.

ANABAPTISTE

X..., 13 ans

Anne, ma sœur Annie, ne vois-tu point l'ânon venir ?
Narre-moi ce que tu vois, je te ferai tes nattes, na !
J'appellerai Baptiste, il battra le bateau bâtarde.
Si tu me donnes une banane, je danserai le twist.

« Mon dire consiste en ce Réel, en ce Réel qui est ce dont le trois insiste, insiste au point de s'être marqué dans la langue. »

JACQUES LACAN.

(MOI BON, TOI...)

Moi
bon
toi

pas
bon
moi

bon
toi
pas

bon
moi
bon

toi
pas
bon

Moi
bon toi
pas bon moi

bon toi pas
bon moi
bon

toi
pas bon
moi bon toi

pas
bon moi bon
toi pas

bon
moi bon
toi pas bon

Bon, moi bon
toi pas bon
moi bon toi

pas bon moi
bon toi pas
bon bon moi

pas toi bon
moi pas bon
toi toi bon

toi pas moi
moi pas toi
bon bon bon

moi bon bon
toi bon pa
pa

(ENVOI...)

Moi j'en vois
toi pas
moi

voir toi
pas
pour

en
savoir
plus

c'
est
trois

en savoir
plus c'est
trois

SAXOPHONE

En hommage à Archie Shepp.

Il montre sa grande pipe
de métal
Sa grande bite
jaune
Son grand boum boum
Grand boudin doré
Oui oui il montre son
good good
Grand serpent jaune avec des
clefs
Grande écharpe cuivrée qui s'
enroule
Il montre à tous son god
good
Grande banane tigrée
Il montre lui son
good good
Oui il dit à tous
le meilleur
Dit : qu'il est lui du meilleur
good

Il était une petite ville une fois comme une petite bille et c'est une autre histoire mais il était un village dans les bois avec une petite fille très connue c'est la bonne histoire.

Cette petite fille était jolie à la folie si jolie que sa mère en était toute molle et sa grand-mère plus molle encore. Quand le soleil descendait en galette signe que le jour était cuit elle s'asseyait partout disant c'est bien c'est bon et l'on avait fini par s'y faire. Par ailleurs on l'appelait pomme ou chatte parce qu'elle avait les joues rondes.

Sa mère qui était molle fit un jour un gâteau de Savoie et lui dit « Ta grand-mère porte des bas noirs. Je voudrais que tu lui portes un petit mot de peur... » « O elle et tes salades ! » coupa la petite. Pourtant elle partit aussitôt chez sa mère-grand qui demeurait bien loin dans un autre moulin. Elle rencontra dans le bois un passant qu'elle eut envie de manger mais elle n'osa pas à cause du loup qui écoutait. Un bûcheron la trouva palotte et lui demanda où elle allait. « Je vais voir ma mère-grand », dit-elle, « et lui porter de la palette avec un petit cœur de veau que ma mère lui doit ». « Demeure-t-elle bien loin », dit-il, « oh oui », fit la petite chatte aux joues rondes. « C'est par-delà. Première raison. Et c'est même par-delà le moulin de ce que vous voyez là. » Le loup écoutait toujours. Il aurait voulu y aller pour voir mais il y avait les chiens ici et les chiens là. Il courrut dans les sentiers, força les noisettes, les papillons. Cela n'avança pas. Il fit des bouquets courts de fleurs et de vairons car il aurait bien voulu y aller mais il y avait les chiens dans les prés ici et là.

La petite fille ne mit pas très longtemps à arriver. Dix heures ! « Cot-cot ! », fit la petite poule aux plumes couleur tisane. « C'est pomme votre petite chatte aux joues rondes qui vous apporte le gâteau de sa voix. »

La grand-mère était très bonne et dans son lit à cause qu'elle se trouvait avoir les chevilles pas très nettes et une drôle de bobine. « Tire », cria-t-elle. Elle tira sans se faire prier. Elle tira et entra. Il y avait trois jours qu'elle n'avait rien rangé. Elle était si enrhumée que pomme eut peur et pour ne pas la heurter elle adoucit sa voix, ferma la porte et se glissa. « C'est votre fille », fit-elle, « votre petite-fille à votre porte avec ce que sa mère vous doit. »

Elle adoucit beaucoup.

Elle toucha les couvertures, balaya et rangea, puis se jucha sur la couche et s'étonna.

Il faisait chaud.

« Si chaud », fit la mère-grand. « Si chaud que tu peux ouvrir pour voir comment et courrir aussi chaud que tu peux. »

La petite fille ouvrit et se déshabilla.

C'était l'été avec de grands draps et du vent pour manger des tonnes de voix brassées avec des abeilles et des oreillers. C'étaient de grandes jetées pour voir et pour manger.

Mais la grand-mère fixait une dentelle agitée par un souffle d'air frais.

« Tu as de belles joues et de beaux yeux », fit-elle, « et tu as de beaux bras mais ce qui est plus rare encore, tu as de belles dents. Je te regardais tout à l'heure te déshabiller doucement. Tu as de très belles dents. »

Puis toute molle et dans un souffle, elle lui dit en agitant les bras devant la dentelle qui revivait dans le vent avec ses beaux yeux très agités, elle lui dit avec une petite voix doucement :

« Pomme puisqu'on t'appelle Pomme regarde comme le petit napperon bouge. »

A peine eût-elle dit ces mots la petite poule les mangea.

Verveine n'a pas d'histoire à raconter. Elle ausculte, prend pour un lampadaire la fleur des champs derrière de l'hiver et là rallonge un serpent qui dort.

Verveine n'a pas d'oreille, pas d'yeux, pas de dents, de ces dents dont les petites souris font tant d'histoires vers 7 ans.

Mais Verveine à une amie, plutôt grande, verte et mauve, jaune, orange, bleue, silencieuse.

Plutôt petite quand elle est triste. Grise, noire, violette, rouge rubis, grenat, silencieuse encore.

Verveine n'habite pas chez ses parents, ses oncles et ne joue pas à la poupée.

Ses cousins n'existent pas, ni les granges ou le foin craque au fin d'été.

Verveine accompagne le vent dans ses tournées ou reste au chaud s'accommodant de l'humeur d'Adèle.

Adèle et son amie, grande ou petite, verte, mauve, grise ou violette, mais toujours silencieuse.



Frago, gardes-tu au soleil tes poches humides d'herbe. Quand tu parles, l'image chérie dort.

Frago quitte le pré par l'écume de la fenêtre. En l'ouvrant, un air frais a léché la loge et Frago s'est penché.

Frago est tombé, sa chute fragile, il a levé les yeux, longtemps, il a disparu chez lui en poussant un horrible cri.

La mercière une femme de tête joue depuis du violon bleu, la crémière une sensible, s'installe chez Frago.

L'exécuteur, riait, prêt à porter l'or que garde les poches au soleil humide d'herbes, l'image chérie qui dort.

Frago, lui, a la nuit dans un petit moule.

(EXTRAIT DE LETTRE ACCOMPAGNANT UN ENSEMBLE DE TRAVAUX RÉALISÉS DANS LES CLASSES DE PREMIER CYCLE DE LYCÉE, cf. p. 168, 169, 181.)

Il n'était pas commode pour moi de concevoir le discours complet, clair et obligatoirement bref qui rendrait compte de ce que nous faisons, c'est-à-dire de tout ce que cela exige (en durée — en reprise des échecs — en fermeté et rigueur contre toutes les réductions résistances, retours du refoulé, etc.) et simultanément des limites et des erreurs que tout cela comporte (via mon autodidactisme). J'y ai finalement renoncé, trouvant que tout cela manquait de mesure et d'humilité pour ma part et de confiance à l'égard de votre lecture. Disons simplement que mon « Atelier d'écriture » est un coin ouvert dans un lieu plus vaste (mouvant et encore bien aléatoire) : l'enseignement du français, ou la grammaire, des essais plus nouveaux en orthographe, une pratique lentement élargie à propos du récit, etc., me sont autant de prétextes à affrontements contre l'idéologie scolaire dominante en la matière.

Comme vous vous en rendrez compte, pour l'écriture poétique notre pratique passe surtout par la lecture des poètes d'aujourd'hui. Ils nous servent d'objets de plaisir, de jeu et aussi de matière à tenter de produire quelques outils et concepts. L'écriture vient ensuite en retour, non mimétique, mais comme preuve et épreuve des règles puis de leurs transformations éventuelles. Dès le début j'essaie de produire et d'exploiter au mieux l'intelligence de ce que sont : des formes, des rythmes, des isotopies, la métaphore, la métonymie, des polysémies, des anagrammes, le paragrammatisme, etc. Il y a des pièges que je crois (re)connaître mais que je n'évite pas toujours (vous les verrez comme moi en relisant les travaux que je vous joins) : empirisme, mécanisme, apologie du texte, « religion » de la structure, fantasme de l'inconscient « exprimé », etc.

Il va sans dire que tout cela est condensé résumant en quelques lignes ou schémas plus ou moins explicites des travaux de lecture et/ou d'écriture parfois prolongés pendant plusieurs semaines de classe.

Poèmes d'enfants

Textes brefs écrits par des enfants pendant des lectures de « Le cornet à dés » de Max Jacob où l'on démonte les mécanismes les plus évidents de quelques-uns des textes et où l'on invite les élèves à produire à partir de ces mécanismes qui leur sont livrés.

Abdallah, 11 ans

Cette ombre, que je vois là-bas, joue avec la lumière : en se cachant dans elle, nul ne la voit.

Didier, 11 ans

Mes chaussures, sur la descente de lit étaient un pied, un pied coupé.

Ludovic, 11 ans

Des papiers de couleur coulent dans le vent, comme un clown, un clown triste de joie.

Hélène, 11 ans

Bois, étable d'un charpentier.

Claudie, 11 ans

Une lune de lucioles dans la nuit.

Travail, déjà évoqué, du type de « Glossaire : j'y serre mes glosses » de Michel Leiris, mais ici mené sous forme de dictionnaire, c'est-à-dire respectant l'ordre alphabétique.

Textes collectifs

Enfants de 11 ans

- A attente : tente où campe le pouvoir dans l'imminente tentation de l'impossible.
 - B boire : traverser un bois jusqu'à la robe de l'eau.
 - C colère : récolte d'un corps au lever du réel.
 - D désir : désert peuplé de colère et de risées où la soif ne réside plus.
 - E écrire : crier avec une plume dans la gorge.
 - F les fils : sont toujours pendus à leur père.
- etc.

LE RAT MYOPE

Le rat myope
Enfourcha l'antilope
Pour partir en tournée.

« Allez, hop !
Beau coursier !

Toi, dont l'œil n'est pas myope
Et la cheville ailée,
Emporte-moi, galope,
Loin de ma petite échoppe,
Là-haut, vers les nuées !

Allez, hop !
Beau coursier ! »

VEUVE LA GUÊPE

Veuve la guêpe
Cerclée de crêpe,
Et le chagrin indélébile,
De pistil en pistil
Pleure son bel Emile !

Poisson d'avril !

« C'est surtout durant l'apprentissage du langage que chaque mot emporte à la semelle de ses souliers si l'on peut dire ses connotations les plus tenaces. »

Georges MOUNIN.

Il est urgent de faire le point sur la question des rapports de la poésie avec l'enfant et avec l'enfance. Après de très longues années de silence — on parlait alors de « récitation » dans les écoles — voilà que ce thème pédagogique est dans le vent et que tout le monde en parle partout. Partout c'est-à-dire dans certains milieux pédagogiques. La « poésie » a fait son entrée dans les textes officiels (Instructions « Fontanet » pour l'enseignement élémentaire de novembre 1972). Là, il s'agissait d'accommoder sans trop d'épices et d'édulcorer, un texte précédent qui parlait lui, de poésie non comme un « supplément d'âme » mais comme d'un élément vital et nécessaire au développement des enfants (il s'agissait du « plan de rénovation » ou « plan Rouchette »). Nombre d'enseignants n'avaient certes pas attendu l'ambiguë bénédiction du pouvoir pour introduire l'enfant en poésie. Mais depuis la parution de ce texte il ne se passe pas de semaine sans qu'une anthologie, un livre, un colloque n'aborde cette question. Ce n'est pas moi qui m'en plaindrai ! Je me suis battu depuis des années tous azimuts pour que la poésie devienne cette « chose publique » à saisir par tous les enfants. Et le moment est sans doute venu, non pas de faire un bilan, mais de dissiper un certain nombre de malentendus et de dénoncer autant que les entêtements passés certaines formes de démagogie et certaines « illusions lyriques » dans ce domaine. Au risque d'enfoncer des portes ouvertes très largement et de redire ce qui est dit ailleurs dans ce numéro d'« Action poétique ». C'est, il faut l'avouer, un peu contre le discours pédagogique que je m'insurge. Après avoir fait entrer la poésie à l'école il importe peut-être de l'en faire un peu sortir. Je me propose donc de saisir, bien sûr trop rapidement, ce qui, de la naissance à l'âge adulte, fait de l'être humain un être qui peut être perméable à la poésie. Et en même temps de marquer des limites, des frontières, des seuils qui sont dans « la nature des choses », tant sur le plan de l'être de l'enfant que sur celui de l'être du langage. Il s'agira en particulier d'interroger quelques poètes sur l'enfance pour faire la part de l'enfance vécue et celle de l'enfance retrouvée. On verra peut-être mieux ainsi comment le mythe de « l'enfant poète » masque la réalité de la dialectique nécessaire de l'imaginaire et du réel au sein d'un langage en travail sur lui-même.

LES BRUITS DU CORPS

Dès avant la naissance le corps du futur enfant est plein de bruits. Bruits organiques de son propre corps, bruits internes du corps de la mère, du cœur de la mère, du souffle de la mère, échos et vibrations transmises du mode extérieur. On a pu établir que le fœtus de six à neuf mois « recevait » en effet les vibrations du monde où se déplace la mère. Certains psychanalystes prétendent même que l'inconscient garde

ces traces sonores. Quoiqu'il en soit, on peut vérifier statistiquement que, parmi les enfants qui ont des retards dans l'acquisition du langage ou des difficultés à entendre ce qu'ils disent, un nombre important d'entre eux a subi au cours des derniers mois de la vie prénatale des agressions sonores répétées : enfants d'ouvrières d'usines bruyantes, filatures par exemple.

On sait par ailleurs qu'au cours de la période « pré-sémiotique » dans le processus d'acquisition du langage, période qui correspond très grossièrement à la première année de la vie, l'enfant est capable de produire une certaine quantité de sons pour le plaisir, pour le jeu.

L'appareil phonateur est constitué d'organes dont la finalité essentielle n'est pas le langage articulé, mais la nutrition, la respiration, etc. Le nourrisson au cours de ce temps de « lallation » ou de « gazouillis » découvre que les bruits et sons qu'il produit procurent un certain plaisir. Non seulement parce qu'il les entend, mais encore et surtout parce qu'il les produit. Ce « plaisir musculaire », comme disait André Spire, n'a apparemment rien à voir avec la communication. Apparemment. En fait, l'enfant sait très bien que certains de ces sons amènent une réponse de sa mère ou de son entourage. C'est ainsi que se monte au prix de beaucoup d'essais et d'erreurs, de tâtonnements un système phonologique dont sont exclus la plupart des sons dont l'enfant était capable et qui ne servent pas à la communication. Il est normal et légitime que l'on cherche par tous les moyens à faire des sons qui sortent du corps de l'enfant les éléments clairs de cette socialisation que seule la maîtrise du langage peut réaliser pleinement.

Mais il me semble grave et préjudiciable de renoncer en même temps aux rythmes corporels premiers ainsi qu'à ces richesses phonétiques inutiles. Trop souvent la verbalisation coïncide avec une certaine surdité corporelle. Et le langage articulé manque bientôt totalement de ses racines physiologiques. Une des fonctions de la poésie quand elle n'est pas réduite aux mots et arrangements d'un discours « littéral » est de maintenir le langage articulé dans le corps. Je n'ai pas la prétention « idéaliste » de croire que la poésie est une sorte de thérapeutique propre à maintenir dès la petite enfance le langage dans ses sources corporelles. Et d'autre part la poésie est impuissante à corriger les conditions matérielles de la vie. Tous les enfants très jeunes n'ont pas la possibilité de rester en permanence en contact avec le corps maternel, le langage maternel, le corps et le langage du père. L'enfant est alors confié à des nourrices, à des crèches, à des grand-mères quand c'est possible. J'ai été très frappé, en lisant le très beau livre de mon vieil ami Pierre Jakez Hélias : *Le Cheval d'orgueil*, par l'importance que la société rurale ancienne accordait à certaines relations privilégiées entre la mère, la grand-mère et le jeune enfant. En particulier la berceuse n'est pas seulement propre à endormir les bébés mais encore à les faire rêver. On retrouve d'ailleurs ces coutumes dans de nombreuses sociétés de culture orale (Afrique noire, aborigènes australiens, par exemple). Les berceuses sont en effet beaucoup plus qu'une invitation au sommeil. Elles expriment la pulsation fondamentale d'un langage destiné à s'inscrire d'abord dans les rythmes corporels et psychiques. Eluard leur a consacré quelques lignes merveilleuses qui montrent bien qu'elles sont déjà toute la poésie essentielle : « Du fond des temps monte une berceuse ; qui berce-t-elle : une femme, un homme ou un enfant ? L'âge et le sexe importent peu. Ni le pays ni le mouvement. Le ciel et la terre sont complices. Il y a toujours une lumière qui s'éteint, une lumière qui s'éveille, un peu de vent, beaucoup de nuit, la solitude la multitude, les fées les nains et les géants et les Infiniments petits, la mère qui n'est pas une dame, le père qui n'est pas

un mari, l'enfant, son rire et ses sanglots, les hommes qui savent à peine marcher, les enfants qui savent tous danser, et dessiner, et jouer, jouer à mourir, toujours plus loin, toujours plus tard, car le jour ne peut pas finir, car la nuit ne peut pas finir, dodo mon cœur, mon cœur d'enfant et mon cœur d'homme... » (1) Mais les berceuses ne « marchent » que dans le silence, la paix une certaine disponibilité dans le temps que nous avons perdue. On a toujours l'air un peu demeuré lorsqu'on lie le devenir de la poésie à de telles considérations. Et pourtant...

Il en va de même lorsqu'on aborde dans les mêmes perspectives l'univers des comptines. En général on considère les comptines comme de petits poèmes « pour rire » ce qui dans un sens est assez souvent le cas. Mais elles ne sont pas que cela. Elles sont faites « pour rire et pour jouer ». Et le jeu enfantin est une activité gratuite certes, mais surtout sérieuses et grave. La comptine sert, comme on le sait, à désigner par les mots dans le rythme et la danse celui ou celle « qui s'y colle ». Elle constitue en fait, comme la berceuse pour le sommeil, le prélude langagier (au sens propre du mot prélude) à l'activité ludique. Le corps et l'esprit de l'enfant s'y rassemblent joyeusement avant de se perdre dans le jeu. Et on peut montrer que ces « petites choses » lorsqu'on les rassemble, constituent une sorte de microcosme de l'univers poétique. Là encore écoutons Eluard qui a très bien su dire qu'au plaisir de jouer s'ajoutait dans la comptine le plaisir d'inventer un langage défendu : « Par une comptine, l'enfant saute à pieds joints par dessus le monde sur mesure dont on lui enseigne les rudiments. Il jongle délicieusement avec les mots, et s'émerveille de son pouvoir d'invention. Il prend sa revanche, il fait servir ce qu'il sait au plaisir défendu d'imaginer, d'abuser... » (2)

Mais ce qui me semble le plus important n'est sans doute pas de ressusciter des habitudes et des coutumes qui de toute façon disparaissent. L'important, c'est de prendre au sérieux sans esprit de sérieux les sources mêmes de toute poésie. C'est de faire en sorte que dès son éveil au monde, l'enfant perçoive que le monde se dit et que dire le monde c'est assumer corporellement un langage dont on découvre qu'il est, en même temps qu'un instrument de communication, un miroir à plusieurs faces.

Lorsque le système phonologique est à peu près en place, lorsque la communication s'organise avec l'entourage proche de l'enfant, les parents, les éducateurs, les enseignants ont le plus souvent tendance à privilégier les aspects « systématiques » du langage articulé. Ce n'est pas moi qui vais m'insurger contre ces démarches ! Nous nous sommes battus, nous nous battons encore pour ne pas accepter que l'enfant ne soit livré qu'aux seules démarches « spontanées » et incertaines de son corps sauvage. Pour que le langage articulé soit effectivement une arme pour la communication efficace, le raisonnement, la sociabilisation, l'éveil au monde réel. Mais aussi pour qu'on ne situe pas toujours le langage exclusivement dans la tête. Et la vertu première du langage poétique est d'interdire cette réduction et ce dessèchement.

(1) Paul ELUARD, *Les sentiers et les routes de la poésie*, Œuvres complètes, tome II, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, p. 601.

(2) P. ELUARD, *Les sentiers et les routes de la poésie*, op. cité, p. 585.

LES BRUITS DU CŒUR

L'appareil phonateur est ainsi fait, que nous sommes tous dans l'impossibilité absolue de parler tout en respirant. Et comme nous sommes contraints de respirer pour vivre, la respiration se produit « entre les mots », dirait-on approximativement. Chaque individu est théoriquement libre de l'allure de son souffle et de l'allure de sa parole. Sauf dans un cas. Un texte poétique, quel qu'il soit, doit, pour être entendu à tous les sens de ce terme, parvenir aux oreilles « des écoutants » et à ces écoutants intérieurs et silencieux qui sont les lecteurs. Il doit donc obligatoirement comporter des moments de silence où l'on respire. C'est-à-dire qu'un texte poétique est toujours porteur d'un rythme respiratoire. Pour revenir à nos berceuses on peut dire qu'une berceuse qui halèterait ne permettrait pas le sommeil paisible. Une comptine débitée sans reprendre souffle ne permettrait pas aux joueurs de se mettre eux-mêmes « en souffle » pour jouer. Et tout poème se module selon les temps nécessaires à sa respiration. Il serait intéressant à ce titre de repérer comme Bachelard l'esquisse dans « l'Air et les songes » les poètes qui ont le souffle large comme Homère, Hugo, Saint-John Perse ou Aragon, ceux qui ont le souffle inégal comme Villon ou Corbière, ceux qui ont le souffle court comme Boris Vian. Pour pouvoir introduire par le canal des poètes la notion vitale pour l'homme et pour l'enfant de rythme. Je n'ai pas ici à entrer dans l'analyse très complexes des éléments qui constituent les rythmes poétiques. Mais c'est à partir de cette donnée première de rythme respiratoire que les notions de prosodie (intonation, accentuation), de métrique (mesures, rimes, etc.) prennent leur signification organique. Le seul fait par exemple que la métrique traditionnelle française soit syllabique entraîne des intervalles respiratoires relativement réguliers. Et tout écart dans ce domaine devient signifiant. Pour respecter la syntaxe par exemple, le diseur (le lecteur) est contraint de discipliner sa respiration. C'est à ce prix que l'accentuation « tombe » comme il convient. Je viens de vivre sur ce plan une expérience bouleversante, avec quelques-unes de mes étudiantes orthophonistes. Ces jeunes filles s'occupent d'enfants « mongoliens » légers et moyens. Ces enfants ont de très grosses difficultés de langage tant au niveau de l'articulation que du débit. Nous avons tenté de leur faire entendre, puis redire de courtes comptines très rythmées. Puis de réagir par des gestes, des mimiques, le dessin. Nous avons constaté que sur le plan corporel et graphique la majorité de ces enfants s'exprimaient d'une manière beaucoup plus diversifiée que lors de l'audition de simples récits ou contes en prose et surtout qu'ils étaient très souvent capables, pour répéter les comptines d'articuler et de respirer, donc de se faire entendre. Nous avons pu établir un bilan très minutieux des phonèmes que cette pratique avait permis d'acquérir et de fixer.

Certaines formes de poésie permettent ainsi de mettre de très bonne heure l'enfant à l'écoute de son souffle. Et peu à peu deviennent perceptibles également différents rythmes physiologiques : rythme du cœur, rythme des différentes allures de la marche ; à partir de là différents rythmes extérieurs, rythmes du travail, des machines, du jeu, de la nature en général peuvent être reconnus à travers le langage qui les exprime et les porte.

Les hommes des sociétés industrielles d'aujourd'hui ont plus que jamais besoin de ces perceptions élémentaires qui ne peuvent s'investir en eux que dans l'enfance. Dans les sociétés archaïques les hommes gardent ainsi le souvenir le plus vif de leur enfance.

Et nous touchons là un point essentiel. L'un des drames des hommes de ce temps est de perdre jusqu'au souvenir de ces moments de leur

vie où pour la première fois leur être tout entier était traversé des pulsations confondues et peu à peu distinctes de leur propre corps et du monde. Les poèmes découverts et appris et retenus au cours de la toute première enfance ont le pouvoir de garder à travers le temps et de restituer à chaque appel l'enfance retrouvée. Une des premières fonctions du langage poétique avait été dans les sociétés anciennes qui ne connaissaient pas ou peu l'écriture de constituer une sorte de mémoire du langage et de langage de la mémoire collective. On peut dire que sur le plan de la genèse de l'individu, la poésie peut également modestement mais avec une grande efficacité jouer ce rôle.

LE BRUIT DES MOTS

Car de plus, l'enfance, quand l'éducation ne confond pas l'intelligence avec la froide raison réductrice, garde le privilège de s'exprimer dans les marges des mots.

J'ai pu montrer ailleurs que les enfants jouaient avec les mots parce qu'ils ne connaissaient pas tous les mots (3). Une certaine impuissance à verbaliser, par défaut de vocabulaire disponible ou maîtrise insuffisante des structures syntaxiques élémentaires conduit les enfants à utiliser les mots « quand même », à « les mettre à toutes les sauces », et dans leur lecture à les voir pour ce qu'ils sont comme disait Paul Valéry autant et même parfois plus que pour ce qu'ils disent. C'est alors que se révèle l'étrange pouvoir de la poésie qui donne malgré tout, sens au non-sens. Michel Leiris a longuement raconté dans les quatre volumes parus de *La Règle du jeu*, comment certains mots de chansons ou de comptines ont longtemps constitué pour lui des mystères, au même titre que certaines métaphores dont l'explication prématurée ou l'explication tout court détruit totalement le pouvoir de métamorphose. Dans une certaine mesure, l'enfance est le moment de la vie où les mots sont des choses. Les psychologues, de Wallon à Piaget, ont montré avec des nuances entre eux il faut le dire, que la « fonction symbolique » le pouvoir qu'a le langage de représenter le non présent, ne se constituait que très lentement. Et le langage peut constituer aussi bien un obstacle qu'un facteur de progrès. Sur ce plan, l'enfant vit comme si les mots, loin de désigner les objets, les êtres, les sentiments, etc., se confondaient avec eux. Dans un ouvrage récent et passionnant Gérard Genette a entrepris une longue et scrupuleuse enquête sur ce qu'il nomme le « cratylisme ». Ce mot est forgé à partir du dialogue de Platon « *Le Cratyle* » dans lequel s'opposent pour la première fois deux conceptions du langage. L'une que défend « *Cratyle* » dans le dialogue et qui identifie les mots aux choses, l'autre soutenant bien avant Saussure la thèse de l'arbitraire du signe linguistique et selon laquelle la relation entre signifié et signifiant est purement conventionnelle et non motivée. Or Genette montre, à propos de l'œuvre de Michel Leiris précisément, que l'enfance est le temps « d'un paradis linguistique perdu » où la distance entre le langage et ce qu'il dit est anéantie ou considérablement réduite : « L'enfant, écrit-il, est le maître d'un langage qu'il croit « chose propre à lui » et qui ne dépend que de ses décisions. Nous ne sommes pas encore dans le « mimologisme » mais nous sommes déjà dans la situation cratylienne du nomenclateur souverain, où la liaison sociale compte pour rien et où tout se passe

(3) G. JEAN, *L'enfant et les métaphores*, ADAC, Nice, 1973.

entre « les mots », les « choses » et celui qui décide de leur relation. » (4)

C'est dans ce sens que le caractère magique que l'enfant confère à son langage est proche mais également différent du caractère « instituant » d'un langage poétique élaboré. Le bruit des mots est, si l'on peut dire, un bruit ontologique. Lorsque l'enfant perçoit un mot qu'il ne comprend (ou ne déchiffre) pas, il le rejette ou le fait exister autrement que par son sens. « La poésie, écrit un grammairien, naît à l'évidence de rapports qui n'ont rien à faire avec ces liens logiques qui, dans une phrase font contracter un sens aux mots qui s'y rencontrent » (5). Ces rapports, l'enfant les découvre parce qu'il ne perçoit pas clairement les « liens logiques » des mots entre eux. Une bonne part de l'apprentissage de la lecture consiste à découvrir, implicitement puis explicitement ces liens. Il faudrait là encore éviter que cette découverte nécessaire, indispensable, se fasse en sacrifiant la possibilité de tout autre usage des mots et du discours. La poésie quand on prend soin de ne pas la décortiquer sous le fallacieux prétexte de la faire comprendre, est là pour faire entendre aux enfants, puis aux hommes le murmure profond qui court parfois sous et dans les mots enchaînés ; ce qui ne veut d'ailleurs pas dire que la poésie est le contraire de la logique. Elle est logique différente : « Les mots détruisent, les mots prédisent, enchaînés ou sans suite », disait Eluard. Et l'« homme poétique », est celui qui sait depuis son enfance que les mots ont parfois le double pouvoir de métamorphoser le bruit qu'ils font en message et en chant profond.

Il y aurait beaucoup à dire sur ce thème pour montrer que les poètes, c'est-à-dire tous les hommes ont besoin de l'esprit d'enfance pour savoir que les mots proférés confèrent aux choses qu'ils nomment, une existence matérielle. Puisque l'acte de nomination, parlé ou écrit, est un acte matériel, vibration provoquée de l'air, traces d'encre, etc.

« ET PAR LE POUVOIR D'UN MOT... »

Les résonances phonétiques des mots et des phrases, les réseaux sonores complexes qu'ils entretiennent dans le corps des poèmes et dans le corps des lecteurs ne sont qu'un des éléments propres à témoigner pour cette mémoire poétique de l'enfance qui devient mémoire essentielle.

Les mots en effet, il n'est peut-être pas si banal de le rappeler, se chargent de sens. L'enfant, avec les variantes innombrables que l'on imagine, découvre les mots enfouis dans les contextes les plus divers, contextes qui leur donne leur premier sens. C'est ainsi qu'il arrive que certains mots, certaines expressions demeurent pour l'existence liés d'abord, au foyer, à la mère, au père, etc. Lorsqu'à l'école l'enfant est invité à y voir de plus près et qu'on traque « le sens propre », la « dénotation », il arrive que le sens lié aux origines affectives, sensibles, sensuelles, onirique, disparaisse. On le voit bien lorsque dans certaines zones rurales le mot du « français national » chesse le mot dialectal ou patois. Il se produit chez certains enfants une petite blessure qui n'est pas sans rapports avec certaines formes de « manque » ou de castration que la psychanalyse décrit. Maintenir le patois ou ces mots détournés comme éléments d'un langage de communication serait sans doute préjudiciable. Mais nous savons depuis les travaux de R. Ballbar

(4) Gérard GENETTE, *Mimologiques — Voyage en Cratylie*, Ed. du Seuil, Paris, 1976.

(5) R. L. WAGNER, Préface, in P. GUIRAUD, *Index du vocabulaire du symbolisme*, Klincksieck, 1953. Cité par J. KRISTEVA in *Révolution du langage poétique*, Seuil, 1975.

que le « français fictif » des écoles n'est pas plus signifiant. Et décréter les mots venus d'ailleurs (que d'un lexique normalisé) comme hors d'usage et réducteur est proprement scandaleux. Je ne dis pas cela par une sorte de nostalgie passéiste, et je sais bien que « l'industrie poétique », comme disait Maïakovski, a besoin des mots nouveaux de la culture nouvelle. Mais la nostalgie actuelle de beaucoup de jeunes gens pour la musique populaire et le « folk song » indique également que les mots et les poèmes et les airs du temps perdu trahissent le cœur et le corps de l'homme d'aujourd'hui plus essentiellement que comme des témoignages d'époques révolues. Dans la poésie les mots se préservent de la mort. Dans un très beau poème, « Pour dire aux funérailles des poètes », Saint Pol Roux énumère les mots, simples ou recherchés et souvent désuètes qui désignent les choses que les poètes emportent dans la mort : « cigales, parfums, guirlandes, abeilles, nids, raisins, cœurs, épis, fruits, épines, griffes, serres, bêlements, chimères, coupes, bagues, amphores, trilles, thyrses, arpeges, marottes, paon..., etc. »

Les mots disent quelque chose de personnel à chacun d'entre nous. Et comme, étant enfants nous ne cherchons pas toujours à les expliquer, nous accumulons en eux, autour d'eux, des trésors incertains et précieux. C'est ce que Georges Mounin veut dire lorsqu'il écrit en substance que c'est au cours de l'enfance que les mots emportent le plus de connotations à « la semelle de leurs souliers ». Et c'est ainsi que le langage poétique prend les mots dans l'épaisseur de leurs connotations accumulées comme des sédiments. Lorsque René Guy Cadou écrit par exemple Automne, un texte bouleversant de simplicité :

« Odeur des pluies de mon enfance
Derniers soleils de la saison
A sept ans comme il faisait bon
Après d'ennuyeuses vacances
Se retrouver dans sa maison... »

il prend certes ces mots pour lui car il ne s'agit pas pour lui de n'importe quelle pluie, de n'importe quels soleils, de n'importe quelle maison. Pourtant ces mots sont les nôtres, ils nous touchent également et nous ne mettons pas en eux les mêmes choses. Ces mots dans leurs marges ne nous sont pas occultés ; le poète nous les restitue sans les déflorer. « Donner un sens plus pur aux mots de la tribu », c'est sans doute les proposer à chacun, et pour tous, dans tous leurs pouvoirs.

J'ai longtemps cherché à savoir pourquoi le poème d'Eluard « Liberté » avait un tel impact sur les enfants, les adolescents, les personnes du troisième âge avec lesquelles il m'arrive de parler de poésie. J'ai lu ce poème pour la première fois dans le petit opuscule clandestin édité par « La main à plume » et qu'on nous avait distribué en 1942 à la Sorbonne pendant le cours et avec l'amicale complicité de Gaston Bachelard. Il nous avait touché à vif ; on y parlait de liberté ; c'était un très efficace texte « de circonstance ». Ce n'est que beaucoup plus tard que j'ai compris pourquoi ce poème durait et durerait. D'abord, je me suis mis à le relire « à la lettre ». Ce que nombre de lecteurs et de prétendus lecteurs de poésie (et critiques) ne font jamais. Il est écrit :

« Sur mes cahiers d'écolier
Sur mon pupitre...

Sur l'écho de mon enfance...

Et par le pouvoir d'un mot
Je recommence ma vie

Je suis né pour te connaître
Pour te nommer

Liberté. »

Peu à peu se reconstruit un extraordinaire voyage au « pays d'enfance ». Au pays où les mots ont encore un pouvoir ! Le pouvoir retrouvé après de nombreuses années plus tard, de refaire une vie ! Sans doute les circonstances historiques faisaient découvrir aux premières lectures que la nomination confère dans certains cas existence imaginaire, c'est-à-dire plus réelle que fictive à des valeurs (la liberté) dont, sous l'occupation nazie nous étions privés. Mais on voit ensuite que le poète pour arriver à dire, à nous dire cela, traverse l'épaisseur d'une vie qui se dévoile comme autant de couches sédimentaires l'une après l'autre et sous toutes ces épaisseurs apparaît l'enfant. L'enfant qui prend les mots et ce à quoi ils se mêlent dans son expérience, ses rêves, ses cahiers d'écolier. Lui, enfant, est rarement capable, et heureusement, de décrire cette enfance-moissonneuse en lui. Et moins encore capable de le dire avec la dense gravité qu'une expérience humaine traversée autorise. A partir des connotations de l'enfance, les mots mûrissent. Mais la rencontre des mots de l'enfant et des mots du poète fait ressentir au premier que les mots qu'il recueille « à part soi » sont remplis de richesses à venir. Prêtes à renaître. Comme si cette rencontre donnait au langage de l'enfant les chances d'une certaine survie. Alors l'enfant, l'adolescent, l'homme, voient le monde et les êtres avec des yeux superposés, des « yeux fertiles », ces yeux que donne l'expérience qui rassemble dans le langage ses pouvoirs sur l'imaginaire et ses pouvoirs sur le réel. Alors l'homme peut traverser le temps et garder intacte sa fraîcheur première : « O ma confiance, disait Eluard, j'ai deux yeux pour mieux te voir et j'ai deux mains pour te garder et j'ai deux yeux pour te porter loin dans le temps, j'ai un corps pour survivre dans ton corps naissant. Tu es la mer, tu es la vague transportée intacte. »

« LE MONDE RÉEL »

Je rappelais que dans certains de ses aspects le langage enfantin était langage magique. Il n'est pour en avoir la preuve que de considérer le rôle du langage dans le jeu. Par le langage l'enfant construit son imaginaire. Il peut certes vivre corporellement dans l'imaginaire et parcourir des espaces fictifs. Mais c'est à partir du moment où l'imaginaire parle qu'il s'ordonne et que « les espaces du dedans » se structurent. C'est ainsi que les contes de l'enfance codifient comme Marc Soriano ou Marthe Robert ont pu le montrer certains fantasmes ou certaines « scènes » propres à l'imaginaire enfantin. Et très souvent les poètes ne font que poursuivre leur vie durant ces premiers songes originels. J. P. Weber, pourtant de cette intuition a tenté dans sa thèse sur « la Genèse du langage poétique » de la démontrer. Son erreur est d'avoir voulu le faire en construisant une série de scénarios un peu à la manière dont Freud analysa « un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci ». Cette genèse est à la fois beaucoup moins logique et spectaculaire et plus souterraine. Mais on peut constater qu'une œuvre poétique s'édifie toujours autour de quelques obsessions enfantines. Charles Mauron parle même de « métaphores obsédantes ». Et parmi ces obsessions se rencontre toujours, à un moment ou à un autre, l'obsession de l'enfance

perdue. « Nous serons les poètes, les faiseurs de nous-mêmes », disait Claudel dans son « Art poétique ». Et l'on ne se fait soi-même qu'à partir de ce que l'on a été, c'est-à-dire l'enfant, l'adolescent qui nous précèdent. Poète ou lecteur c'est tout comme. C'est pourquoi il importe d'armer les enfants qui nous suivent de tous les moyens de devenir pleinement eux-mêmes. De toute façon on leur donnera les moyens de « bien conduire leur pensée ». Mais nous ne saurions en rester là. Pour comprendre le monde et les hommes il faut encore être capable de les voir et de les voir dans les paroles-métamorphoses de la poésie. Nous savons que les mots des poèmes bruissent et s'enracinent très profondément dans le corps des poètes et de ces autres poètes les lecteurs qui les réinventent et cherchent parfois eux-mêmes à se dire avec d'autres mots. Mais le très profond dialogue à ouvrir dès l'enfance ne saurait être considéré comme un dialogue d'enfermement ou de fulte : « Voir c'est recevoir, refléter, c'est donner à voir. Parler, c'est les cinq sens le cœur. Entendre, c'est résonner. Entendre, c'est comprendre et parler, enseigner. Parler, entendre, c'est l'amour, c'est le mariage du réel et de l'imaginaire... » (6)

Nous devons donc dénoncer vigoureusement ici l'idée fort répandue selon laquelle la poésie est un refuge contre le monde. On entend trop souvent dans les milieux fréquentés par les poètes parler de la poésie comme de ce qui peut sauver le monde de « l'affreux matérialisme » dans lequel il se perdrait. Et je me souviens de ce philosophe qui au cours d'un débat cofondait allègrement poésie et mystique et falsait d'Eluard un « frère croyant ». Je suis bien le dernier à penser que poésie et mystique ne cheminent pas ensemble comme le démontrent Sainte Thérèse ou Jean de La Croix ; mais nous ne nous battons pas pour que les enfants se sauvent du monde réel. Nous ne croyons pas non plus aux poètes qui se réfugient dans « le vert paradis des amours enfantines » pour échapper à leur vie. La poésie est parole au monde. Même et peut-être surtout dans les entreprises les plus risquées de l'imagination en proie au fantastique et au surréel.

André Breton disait en substance que dans le fantastique il n'y avait que le réel. La première réalité poétique est la réalité tangible d'un langage. La poésie dans son émergence matérielle n'a rien d'impondérable.

Ce langage, cette langue plutôt, est une langue en travail : « Au nom d'une qualification poétique plus haute, au nom d'une floraison de la poésie de l'avenir, il faut en finir, écrivait Maïakovski, avec la distinction entre cet aspect facile et tous les autres aspects du travail humain ». Et si nous sommes quelques-uns à penser que dès l'enfance il convient de ne pas séparer la lecture des poètes de la production de textes « poétiques », ce n'est pas, je l'ai dit et le redirai pour obtenir des œuvres mais bien plutôt pour que les enfants découvrent par la pratique que la poésie est quelque chose qui se fabrique. Tout le problème est de bien saisir que les secrets de cette fabrication ne sont pas des secrets et que les cheminements qui conduisent au poème sont innombrables et toujours situés entre le travail et l'attente : « Souvent j'ai travaillé la nuit entière sans qu'à l'aube il me soit resté un seul mot. D'autres fois, en temps de loisir, de paresse et de distraction, mes plus beaux vers sont nés sans mon aveu. Pourtant je n'ai pas maudit le travail et la peine. Je me suis souvenu qu'il était pour l'eau entre la pluie et la source, un pénible et douteux cheminement. Je ne me suis pas présenté comme la source, produisant comme par miracle une eau pure, mais comme la terre et l'argile. Je filtrais comme l'une, je rassemblais comme l'autre. Les vers jaillissaient à la fin. » (7)

(6) Les sentiers et les routes de la poésie, op. cité, p. 618.

(7) Roger CAILLOIS, Art poétique, Gallimard.

Mon hypothèse est que ce travail commence dès l'enfance. Tout poète, je m'efforce d'en donner la preuve dans un travail en cours, est à la recherche de ses sources originelles. Lorsque Baudelaire écrit la phrase fameuse : « Le génie n'est que l'enfance nettement formulée douée maintenant pour l'exprimer de moyens virils et puissants », il veut dire que le « génie » d'un poète est lié à la faculté qu'il possède de compter sur tout le travail de l'imagination depuis l'enfance et ce qui surgit alors n'a rien d'un miracle.

Je pense que tout enfant peut préparer cette métamorphose et qu'il doit pouvoir acquérir et maintenir en lui cette possibilité d'inventer un langage pour mieux connaître le monde et le maîtriser. Tout ce cheminement qui dure la vie entière a besoin d'être fécondé dès l'éveil des sens et dès les premiers balbutiements. La poésie peut ainsi contribuer très tôt à instaurer en chacun une dialectique fondamentale qu'Eluard exprimait encore, par une admirable formule : « Il nous faut peu de mots pour exprimer l'essentiel, il nous faut tous les mots pour le rendre réel. Contradictions, difficultés contribuent à la marche de notre univers. Les hommes ont dévoré un dictionnaire et ce qu'ils nomment existe. L'innommable, la fin de tout ne commence qu'aux frontières de la mort impensable. » (8)

De l'enfance à la mort la vie poétique est le refus de l'Innommable.

« CE QUI DEMEURE »

« Ce qui demeure, les poètes le fondent », disait Hölderlin.

Et d'abord, la survie de l'enfant dans l'homme. Non par désir masochiste de régression et de retour à une quelconque et impossible innocence. Mais parce que l'enfance est la saison des engorgements. Parce que l'enfance est le temps du langage premier. L'homme, qu'il devienne producteur de langage ou inventeur de lui-même, car « les véritables poètes n'ont jamais cru que la poésie leur appartient en propre », l'homme gagne la force de son dire dès qu'il pressent que les mots le conduisent vers les autres en même temps qu'au plus intime de son être. Il nous paraît donc vital de ne pas négliger cette fonction sociale et de creusement de la personne qu'assume le langage poétique dès l'enfance. Et ceci sur deux plans qu'il ne faut pas confondre : l'écoute, l'approche, le contact de l'enfance avec les poèmes d'hier et d'aujourd'hui est ce premier plan. Sur un autre plan les activités de production individuelle et collective devraient permettre les lentes et longues germinations du travail poétique. Gardons-nous de figer ces textes d'enfants qui sont des textes en mouvement !

Et tout ce que j'ai voulu dire dans cet article est que toute la poésie est cette part visible du langage qui est miroir en l'homme, de cette enfance ininterrompue et cependant dépassée grâce à laquelle nos luttes quotidiennes seront fécondes.

Mais encore faut-il que nous nous gardions de croire que tout est gagné et que la parole psycho-pédagogique suffit pour faire des hommes qui se souviennent de leur vivant passé.

(8) ELUARD, Les sentiers et les routes, p. 661.

Poèmes d'enfants

Un travail à partir d'une étude approfondie d'un texte d'auteur contemporain (ici, Francis Ponge, « Le gui », *Pièces*, Gallimard) dont on démonte la « fabrication ». A partir de ce qui a pu être élucidé des procédures de fabrication, les élèves sont invités à produire un texte.

LA PIE

Patrice, 12 ans

La pie : œuvre pieuse de la nature, animal moqueur, rieur et peu discret. Vêtu d'un vêtement pie.

Billes noires et perçantes, pic en force de cône pointu et légèrement crochu.

Palette en guise de gouvernail, béquilles fines et raides servant à faire avancer ce perroquet de la zone tempérée.

Cervelle de moineau lui permettant de se faire casser la pipe en temps de chasse et de finir comme un poulet fumé.

Autre travail systématique à partir d'une étude de « Repos dans le malheur » d'Henri Michaux (*Plume*, éd. Gallimard).

TRISTESSE DANS LA FACE

Didier, 11 ans

Tristesse, ma comtesse
tristesse
tu me prends, pour me prendre.
Dans ma chance, tu danses en cadence,
tu te balances.
Dans ma face, tu te caches
tu te lasses
tu es ma maîtresse, ma faiblesse, ma comtesse.
Tu passes, tu repasses, tu me surpasses,
Je suis ta victime.
Tu me plies, tu me tries
ma frange, ma lampe, mon ancre.
Dans mon cœur, dans ma peur
Je pleure.

Fragment d'un poème
dit " poème pour enfant "

Henri Deluy

« Poème pour enfant » : n'importe
quel poème. A vous de jouer...

SOUILLURE 2

J'ai tant parlé que j'ai lépar

Essaie de parler ne
dis rien tout le mo
nde comprend la fum
ée du regard Vide à
l'arrivée Tout le m

Coule ta langue à fond
Au coude A l'os Au glisser
Au lâcher Au muscle

Epargne tes épervie
rs tes géraniums ta
solitude ton innomé
e Ta revenue Draps
Au silence sur ton
lit Gerçure Au ride
au Rinçure Au culot
Trombone A trôner
Vive vipère A vo
dka Paroles à tour
de rôle à la cassur
e du genoux Au gaz
Tiens le marché Fais
ta culotte A l'écha
ppée Ta flottaison
tes asticots

Coule ce plomb

Epargne ce froid Ma langue est au milieu

Il n'est peut-être pas étonnant que ce soit dans l'école actuelle, c'est-à-dire à un moment où s'écroulent de toutes part les illusions pédagogistes, à un moment où les enseignants prennent une conscience aiguë et quelque peu traumatisante de l'échec de leurs efforts devant les pesanteurs socio-économiques, à un moment où l'école s'analyse de plus en plus comme une institution — certes nécessaire et par certains côtés à l'action positive — largement soumise à l'idéologie dominante et fatalement reproductrice des inégalités socio-économiques qu'elle ne crée en aucune mesure mais que, non plus, elle ne peut vraiment combattre tant que restant dans le champ qui lui est assigné par l'institution, il n'est pas étonnant que ce soit à ce moment là que se développe une action pour la prise en compte de la poésie dans l'école, action non totalement nouvelle mais que son insertion actuelle change de nature. D'une poésie passive, subie, apprise comme « modèle » de culture ou — même — de morale, idéal difficile et lointain donné en quelque sorte comme but à atteindre — représentation somme toute assez fidèle des conceptions pédagogiques d'une école croyant au mythe de l'égalité devant la culture, de la possibilité offerte à chaque enfant, devant les mêmes parcours, de développer avec des chances égales sa personnalité, le meilleur devant finalement gagner et l'école pouvant donc prétendre à une « égalisation » sociale — nous voilà passés à une poésie active, volontaire, proposant à l'enfant de s'y insérer comme créateur et donc acceptant mettant en scène toute la diversité du champ poétique — représentation elle aussi assez fidèle de l'évolution des conceptions pédagogiques, l'école ne prétendant plus à « niveler » la société, n'ayant plus la naïveté de croire à son action sur la structuration économique de la société et tendant non plus à donner une culture mais, bien plus, devant cet évident échec, à permettre autant que faire se peut l'épanouissement des personnalités.

C'est dans tout ce contexte, en effet, qu'il faut certainement envisager les problèmes de « la poésie à l'école ». L'intérêt qui se manifeste de plus en plus pour certaines formes de « travaux » poétiques dans le cadre scolaire ne peut être dû au seul hasard ou à la seule influence d'enseignants-poètes — bien que cette influence ne soit nullement négligeable dans la mesure où elle atteste d'un phénomène relativement nouveau : l'enseignement comme lieu de refuge privilégié de très nombreux littérateurs (mais ce n'est pas le lieu de s'interroger là-dessus) cet intérêt traduit bien un certain nombre de conceptions tant pédagogiques que littéraires.

La poésie comme fuite en avant

Une des conceptions que l'on devine ici ou là plus d'ailleurs dans les attitudes — dans la mesure où elle n'est presque jamais clairement formulée — des promoteurs de la « poésie scolaire », plus dans leurs refus que dans leurs paroles mêmes, peut, quoi qu'il paraisse, se rattacher à une image marginalisante de la poésie. Le raisonnement tenu pourrait être développé ainsi :

1) Les ambitions égalisatrices de l'école sont un leurre, l'école ne fait que prolonger les clivages sociaux. Nous, enseignants, ne pouvons accepter d'être dupes de ce leurre.

2) Puisque nous sommes enseignants, nous avons devant nous des élèves, il faut donc tirer partie au mieux de cette présence dans leur intérêt même.

3) Les contradictions inscrites dans 1 et 2 font que vouloir « jouer le jeu » classique de l'école reviendrait en fait à enfermer les élèves dans les milieux socio-économiques dont ils sont issus : il n'est pas possible d'agir ainsi sans faillir à notre conception du rôle de l'enseignant.

4) Il faut donc agir dans une direction marginale : être enseignants sans être les « chiens de garde » du système, donner aux élèves des armes qui leur seront utiles quel que soit le milieu dans lequel ils seront appelés à vivre : en somme ne pas tant agir pour la formation que pour « l'épanouissement » des élèves.

5) La poésie ne se prêtant nullement au jeu scolaire traditionnel (concepts de normes, de sélection linguistique, etc.) et étant conçue essentiellement comme possibilités offertes d'expressions non-contingentes semble alors une planche de salut d'autant qu'elle peut difficilement (mais ce sera une question d'équilibre et de seuils à respecter) être refusée par les autorités de l'éducation même si elles manifestent certaines réticences (qu'attestent par exemple les « tripotages » dont fut victime le texte concernant la poésie avant parution dans le bulletin officiel de décembre 1972).

On voit ici les dangers qui accompagnent cette façon de raisonner :

— Sur le plan poétique, c'est faire de la poésie quelque chose comme « une langue hors la langue » (où l'on retrouve comme un effet de certains concepts défendus par des linguistes, notamment J. Cohen au travers de la notion « d'écart » par rapport à une norme, la poésie étant l'écart maximum, concept dont on a bien, depuis, montré les limites), une langue comme miraculeusement hors d'atteinte des contraintes sociologiques, une langue que chacun, à partir de rien, peut à chaque instant s'inventer et donc devant laquelle nous sommes au départ tous égaux. Or, il faut vite déchanter : « Cette année j'avais deux troisièmes. L'une disons

« classique », habituelle, je ne les avais que quatre heures et n'ai pas pu pratiquer souvent ce sport (1). Mais ils aimaient. Par contre ils ont pondu la première fois des textes qui m'ont valu des ennuis avec les parents — il faut dire que non seulement je ne censurais pas, mais que je donnais à leurs textes toute la publicité possible.

L'autre troisième, de « mauvais élèves » : j'ai dû arrêter dès le départ, parce qu'ils ne comprenaient que le travail « scolaire », et j'ai eu une année scolaire catastrophique avec eux, parce qu'ils ont vu que j'étais pas un prof « sérieux ».

Quand j'ai eu des sixièmes, il y a trois ans, j'ai cru que je touchais au public idéal pour ce genre de travail. J'ai tout de suite déchanté. Ils ne se pliaient pas à la discipline posée par une « règle du jeu » qu'ils avaient beaucoup de peine à assimiler. Cette année j'avais des cinquièmes dont je vous ai envoyé les textes. Toutes mes tentatives de « productions de textes » se sont heurtées à une mauvaise volonté absolue. Mon système n'est pas adapté hors de la troisième. Refus de la « règle », et impression que tout ça est « tout bête » : encore une fois, il s'agissait de « mauvais élèves » — et vissés par tous leurs profs » (extraits d'une lettre d'enseignants accompagnant un envoi de poèmes : C. Seyve).

Tout est là : il se trouve, comme par hasard, que les bons élèves (avec ou sans guillemets, l'important est que ceux là réussissent mieux que les autres dans l'institution scolaire) réussissent mieux ces exercices d'écriture poétique que les mauvais élèves : on ne triche pas avec l'usage de la langue. La langue de la poésie ne peut être hors la langue de la communication ordinaire, elle en participe et la transforme mais, partant, elle en transporte toutes les difficultés et faire écrire de la poésie (et quelle poésie ? Il faudra essayer de répondre à cette question plus loin), c'est encore travailler le langage. Croire naïvement que plus l'enfant est jeune (donc moins cultivé, moins marqué sociologiquement, etc.) plus on aura de possibilités de lui faire approcher l'exercice poétique relève aussi de cette illusion. Ce qui est vrai, mais très différent, c'est que plus l'enfant est jeune et moins il est sensible aux contraintes linguistiques, que donc il accepte plus facilement de faire de la langue un usage non conventionnel, que ces connaissances limitées de sa langue ne lui permettent pas d'avoir l'esprit très critique et le conduisent à accepter n'importe quoi (le « c'est tout bête » des élèves plus âgés) et un n'importe quoi dans lequel l'enseignant va avoir tendance à voir le poétique parce qu'il témoigne d'une langue pervertie, que les limitations linguistiques de l'enfant l'amènent, pour s'exprimer dans certaines circonstances à user de la

(1) Il s'agit de « jeux poétiques ».

métaphore, à créer involontairement du langage — un enfant dira « ponctuosité » pour ponctuel, un autre dira d'un escargot posé sur un mur qu'il est « auto-collant », etc. — sans pour autant qu'il ait vraiment conscience de créer du langage : la poésie ne peut, en aucune façon, à l'école servir de voie de fuite permettant d'éviter les problèmes du langage et de son acquisition. Il n'y a pas une langue de la poésie — autrement dit un usage spontané, fantaisiste, libre de la langue — et une langue de la communication contrainte, normée, apprise, mais une langue à l'intérieur de laquelle plusieurs possibles cohabitent et tirent plus ou moins dans telle ou telle direction suivant l'usage que l'on en veut consciemment faire. Poser le problème autrement, c'est risquer l'échec, c'est risquer, comme en témoigne la lettre citée ci-dessus, de ne pas comprendre ce qui se passe devant soi et, finalement, aller à l'encontre du but poursuivi.

— Sur le plan pédagogique, cette attitude relève d'une double utopie : croire que l'on peut extraire une pratique de l'ensemble dans lequel elle se trouve insérée : la poésie à l'école, elle s'inscrit — quelle que soit la façon dont l'enseignement l'introduit — dans le cadre scolaire et en est inévitablement contaminée. Par ses limitations tout d'abord : quelles que soient les critiques de l'enseignant vis-à-vis du système scolaire, il est dans ce système et ne peut que l'accepter dans ses grandes lignes, ou faire autre chose. Or l'enseignant sait bien que la poésie n'aura pas même valeur dans le cursus scolaire de l'enfant que les mathématiques ou l'orthographe, par exemple. Il ne peut donc en faire qu'une activité marginale (les « jeux poétiques ») ou une activité au travers de laquelle il va vouloir essayer de limiter les dégâts qu'il ne peut pas ne pas provoquer par ailleurs, en quelque sorte une activité quelque peu purificatrice davantage destinée à lui donner bonne conscience (il fait ce qu'il peut pour échapper au système) plus qu'à vraiment aider à un prétendu épanouissement des élèves. De plus, dans ce cadre scolaire, on ne peut pas tout dire, la parole dès que « libre » est suspecte, en témoignent la lettre citée plus haut et les ennuis rencontrés par une institutrice d'école maternelle auprès de certains parents pour avoir osé, à l'école, laissé « écrire » par des enfants : « le camembert pue... ». Le cadre scolaire bannit le verbe « puer », même s'il est normalement employé par parents et enfants dans la vie quotidienne, là, il n'a pas lieu d'être, la norme linguistique — affirmation de la mainmise d'une classe sociale — doit régner sans partage.

— Enfin, cette attitude relève de l'illusion pédagogue déjà longuement critiquée dans divers ouvrages et sur laquelle il n'est pas nécessaire de s'attarder : ce n'est pas l'école — même pratiquant des activités dites « non-scolaires » — qui peut avoir une

influence efficace sur la structuration sociale. L'école est un système interne à une société donnée et si l'on veut agir, ce n'est pas par l'intermédiaire de l'école qu'on peut le faire le plus efficacement. Cela ne veut pas dire que le combat à l'intérieur de l'école soit inutile mais qu'il est limité et que l'on ne doit pas se faire d'illusions sur sa portée. Prendre la poésie à l'école comme cheval de Troie pour pervertir le système capitaliste est tout de même un peu naïf ; prendre la poésie à l'école comme un des multiples éléments au travers desquels on peut arriver à faire se poser quelques questions reste possible. C'est dans ce cadre-là qu'il faut situer notre travail.

La poésie comme expression de soi

Une autre des conceptions qui sous-tendent l'insertion d'une « pratique » poétique dans l'école est que la poésie permet à l'individu de s'exprimer en tant que sujet. Or, à l'école cette expression est particulièrement brimée. L'élève n'a réellement d'existence qu'en tant que membre de la communauté scolaire et ce qu'il a de mieux à faire, c'est de vivre en conformité avec les autres membres de cette communauté. On lui impose un modèle auquel il doit s'efforcer de ressembler. Même si nous ne sommes plus tout à fait à l'époque des lycées napoléoniens où cette exigence était caricaturale (uniforme, règlements quasi-militaires, etc.) et se manifestait à tout moment de la vie scolaire, il n'en reste pas moins que le rituel scolaire reste très dépersonnalisant, que la nécessité où se trouve chaque élève de faire comme les autres aux mêmes moments suivant un emploi du temps établi hors de lui, que la participation obligatoire — et sanctionnée — à une discipline qu'il ne s'est pas choisi, que l'impossibilité où il est de manifester son désaccord devant ces contraintes, que l'enfermement scolaire, etc., font de l'individu plus un objet qu'un sujet, un élément d'un ensemble dont il ne peut se distinguer.

Il est tentant, là encore, d'essayer de voir, en la pratique poétique, quelque chose comme un contre-poison. En effet, il reste encore dans l'image du poète beaucoup de celle du révolté : le poète, c'est Rutebeuf, c'est Villon, c'est Rimbaud, c'est Baudelaire, c'est Artaud, etc., la tradition littéraire nous a imprégné de ces spectacles d'individus plus ou moins hagards et en rupture de ban. On sait que d'autres existent, qu'il est des poètes, de grands poètes, dont la vie n'a pas montré de telles explosions, que beaucoup sont morts de vieillesse, dans leurs lits, etc., l'archétype du poète reste rimbaldien. De là à penser que la poésie est un ferment contre le conformisme — ce qui est d'ailleurs partiellement vrai mais pas

dans le sens défini ici, de façon beaucoup moins « spectaculaire », par une action davantage en profondeur sur laquelle nous reviendrons plus loin — il n'y a qu'un pas facilement fait : écrire de la poésie en classe, c'est un peu provoquer la révolte, c'est libérer des forces dont l'individu n'a pas conscience et qui, cependant, existent profondément en lui, refoulées, constamment brimées par le cadre dans lequel il est contraint de vivre. Il ne manque pas d'enseignants qui s'imaginent ainsi qu'en faisant pratiquer la poésie dans leurs classes ils arriveront à secouer l'apathie, l'indifférence de leurs élèves, que ceux-ci vont soudain se réveiller, se secouer, devenir des « personnes humaines » avec qui ils vont enfin pouvoir dialoguer et qu'ils pourront, à travers ce dialogue, conduire vers un épanouissement certain. C'est un peu l'utopie présente ici et là dans diverses conceptions pédagogiques, de la communion spirituelle. La poésie libérant l'individu, le rendant comme miraculeusement indépendant et majeur, on peut alors établir des liens de conscience à conscience dans une sorte d'effusion intellectuelle. Il n'est pas étonnant que, parmi d'autres, l'enseignante dont nous citions plus haut un extrait de lettre parle ailleurs de séances « démoralisantes », que d'autres soient déçus dans leurs essais d'écriture poétique en classe, que des difficultés leur apparaissent insurmontables, etc. Il se trouve que les élèves ne répondent que très rarement à cette attente et, s'ils y répondent, c'est plutôt le fait d'individualités que de classes. La poésie ne peut pas en effet avoir à l'école ce rôle de révélateur que certains lui assignent. Le croire, c'est caricaturer le travail poétique, d'abord parce que la liberté de l'écriture ne se limite pas : le poète n'écrit pas à heures fixes et s'il est des heures où il se met à sa table de travail, ce qu'il produit alors est souvent le fruit d'une lente maturation qui a eu lieu ailleurs, la liberté qui se manifeste dans l'écriture poétique n'est pas une liberté immédiate, spontanée, mais le résultat d'une conquête faite ailleurs : le poème manifeste une liberté, il ne la crée pas. Des individus aliénés, mis en présence du poème — même si on leur fait « pratiquer » la poésie, car on la leur *fait* pratiquer et il ne s'agit nullement d'un acte volontaire affirmant une liberté — ne sont pas soudain libérés, ce serait trop facile. L'aliénation n'a rien d'un concept mystique, elle est inscrite dans une pratique quotidienne et une pédagogie de la poésie n'a aucune incidence directe sur elle. L'explosion attendue ne peut pas se produire — du moins immédiatement et il ne s'agit plus alors d'explosion mais de maturation — chacun reste dans sa coquille et manifeste son conformisme. On n'aide pas ainsi les enfants à se libérer mais, bien plutôt, on les enferme dans les stéréotypes, qu'ils soient conformes aux images par ailleurs reçues ou provocateurs (chez les enfants de onze-douze ans, on obtient facilement ainsi des textes scatologiques ou érotiques)

ce qui, au fond, reste la même attitude. Ensuite, parce que la liberté individuelle, ce qui fait qu'un individu est pleinement sujet, n'est pas un don mis par les fées (qui pourraient être ici les enseignants) dans un berceau (qui pourrait être ici la classe), mais le produit d'un long et lent travail, d'une réflexion permanente et quotidienne portant sur tout ce qui concerne l'homme et, entre autres, par la poésie éventuellement, sur la langue : si la poésie peut en quelque façon aider les élèves, c'est certainement dans cette direction qu'il faut plutôt chercher.

Les jeux, providence poétique

C'est dans tout ce contexte qu'il faut situer la vogue récente de ce que l'on appelle les « jeux poétiques » (en donnant au mot « jeu » un sens qu'il n'a d'ailleurs pas ici puisque, notamment, le jeu est libre, je joue ou je ne joue pas, j'accepte des règles imposées et strictes ou je m'en invente d'autres, etc.) et qui sont en fait des formes d'exercices les enfants ayant à respecter dans un cadre donné un certain nombre de règles en vue d'obtenir un résultat montrant ce qu'ils sont capables de faire ou défaire.

En effet, on y retrouve très fortement marquées les deux tendances que nous avons analysées plus haut :

— L'impression que leur pratique sort de la pratique scolaire habituelle dans la mesure surtout où il y a une large part laissée à l'intervention du hasard (travaux inspirés de pratiques surréalistes notamment : cadavres exquis et toutes ses variantes, questions-réponses, tirage au sort de termes inspirés par un thème précis, etc. (2) ou encore de certaines des recherches de l'Oulipo (3), notamment la pratique du $S + 7$ servant à déconstruire des textes déjà existants, etc.). On a ainsi l'impression — et cette impression n'est que partiellement juste — que les élèves sont tous égaux devant cette pratique, que les pesanteurs socio-linguistiques s'effacent devant le geste qui consiste à tirer un papier, portant un mot, d'une boîte. D'autant que, procédant ainsi, on ne demande pas la langue normée et normative de la pratique scolaire habituelle mais que l'on accepte une langue « absurde », une langue dans laquelle les contraintes sémantiques ne sont pas respectées et que l'on peut croire, ici encore, détourner l'école de sa fonction, en quelque sorte, la pervertir de l'intérieur. Le malheur est que ce n'est pas si simple

(2) Pour une information plus précise sur ces exercices, on pourra se référer à divers ouvrages comme : MALINEAU, DA SILVA, *L'enfant, la poésie*, Ed. Saint-Germain-des-Prés ; J.-P. BALPE, *Les moments de poésie à l'école élémentaire*, Ed. A. Colin ; MALINEAU, *Fichtel, jeux, poésie*, Ed. de l'École. Les revues : *Cahiers de poèmes* (G. F. E. N.), *Les français aujourd'hui*, etc.

(3) *Oulipo*, collection Idées, Ed. Gallimard.

car le hasard se corrige. En effet, il est très rare que l'on s'en tienne aux résultats directs obtenus par ces exercices, ne serait-ce que parce qu'ils sont trop souvent décevants. On va donc ajouter entre eux divers produits de « cadavres exquis », et on ne va pas les ajouter n'importe comment, on va introduire des accords syntaxiques rompus par le hasard, on va déplacer ou remplacer un terme, introduire telle ou telle modification de détail, etc., les résultats bruts sont souvent si déviants par rapport à ce qui est attendu comme littéraire (et qu'on le dise ou non, c'est bien du *littéraire* que l'on attend) qu'il est très rare de voir procéder autrement (d'autant que la déception des élèves attendant, eux aussi, autre chose y pousse). On *peut* ainsi modifier le hasard, mais introduisant ce *pouvoir* (qui est en soi une bonne chose dans la mesure où l'élève s'affirme alors comme individu consciemment créateur), on retrouve tous les pièges que l'on aurait voulu éviter : les bons élèves y réussissent mieux que les mauvais. Et c'est très compréhensible car enfin :

a) Si l'on touche aux contraintes sémantiques, on ne touche nullement aux contraintes syntaxiques, bien au contraire puisque dans le « cadavre exquis » notamment, ce sont elles qui *font* le texte, le rendent littéralement possible, puisque dans d'autres exercices, comme ceux inspirés des créations de mots d'H. Michaux, ce sont elles qui créent les mots et les insèrent dans un rapport signifiant ; ... or, c'est certainement par la syntaxe que se distingue essentiellement une norme linguistique et qu'elle fait peser son oppression : on maintient ici l'essentiel des clivages.

b) En acceptant une « correction » du hasard, on accepte en fait la réinsertion de toute une culture, de toute une conception (notamment rythmique ou métaphorique) de la poésie donc, etc.

On se rend bien compte ici de quelle utopie on peut être victime et que le problème ne se pose peut-être pas de cette façon, qu'il ne s'agit peut-être pas seulement de faire en sorte que les contraintes socio-linguistiques soient apparemment gommées à l'école mais que l'on peut plutôt se demander, ces contraintes étant, comment l'enseignant peut agir *en* et *à côté* d'elles pour qu'elles n'aient plus le même poids.

— La deuxième tendance est celle de l'« effusion » : ces jeux de hasard créent dans les classes une certaine liberté formelle. Soudain, on a l'impression que l'enseignant n'est plus l'enseignant, et que l'enseigné n'est plus l'enseigné : on joue *ensemble*, on fait quelque chose *ensemble*, l'enseignant participant au même titre que les élèves. Chacun va donc pouvoir devenir soi-même d'autant que, le hasard aidant, les textes produits ne « signifiant plus », chacun va pouvoir en fait dire ce qu'il a enfoui en lui, en quelque sorte se libérer participant d'autant à l'effusion collective (tendance qui

n'est pas propre à une pédagogie de la poésie mais vient de plus loin, de certaines déviations de pédagogies non-directives ou même de certains types de recherches théâtrales, happenings notamment). On retrouve un peu là certaines conduites mystiques et cette naïveté ferait sourire si, en plus, elle ne masquait pas d'autres contradictions :

a) L'horaire d'abord : en fait, c'est l'enseignant qui détient le pouvoir, il décide quand, où, comment... et même quoi lorsque se pose le problème de l'utilisation des textes produits (avec le problème second, mais non secondaire, du choix).

b) Rien ne prouve — et on serait même à l'expérience persuadés du contraire — que tous les enfants aient devant ces exercices les mêmes comportements, que tous se sentent suffisamment à l'aise, qu'au contraire ils ne sont pas profondément rebutés par ces pseudo-travaux où ils n'ont en fait rien à faire, où on leur demande peut-être de ne pas être...

c) Car en effet, s'effacer devant le hasard revient en fait à se commettre en tant que sujet. Quelque chose restant anonyme et aggloméré dans d'autres choses reste plutôt non-dit, célé ailleurs, donc frustrant pour celui qui aurait besoin de le dire. On est presque aux antipodes de l'attitude du poète écrivain.

d) On s'enferme vite dans un formalisme vide, chaque « jeu » fonctionnant comme une structure dont l'impérialisme est total, on donne à l'élève des boîtes codées qu'il n'a plus qu'à remplir suivant ce code qui lui échappe et sur lequel il n'a pas de pouvoir : on pourrait se passer de lui.

On retrouve là, en fait, toute la série des problèmes d'une dialectique liberté-contrainte : être libre, ce n'est pas être vide et la problématique dépasse de loin le seul champ des rapports de la poésie à l'enseignement.

Ce bilan peut sembler très pessimiste et l'on pourrait croire à partir de là que l'introduction d'une certaine « pratique » poétique à l'école est néfaste ou que, au mieux, elle ne change rien. En fait, nous n'en croyons rien. Nous pensons simplement qu'il fallait débarrasser l'approche des possibles de toutes ces utopies qui ne peuvent qu'entraver un travail véritable. Les possibilités sont autres et largement ailleurs.

Les possibles d'une pratique poétique à l'école

Tout d'abord, il nous semble nécessaire d'affirmer, à la suite de tout ce qui vient d'être dit et comme préalable indispensable, qu'il ne peut être question d'envisager une approche de la poésie à l'école comme un enseignement marginal, hors de l'ensemble de

l'enseignement de la langue. La poésie à l'école fait partie intégrante de l'enseignement de la langue et les perspectives qu'elle ouvre, ainsi que les problèmes qu'elle pose, ne peuvent être considérés comme appartenant à son seul domaine. Si il est vrai que l'approche de la poésie par une certaine pratique — et, parmi d'autres, à certaines conditions, par les exercices dont nous venons de parler — présente comme intérêt (4) de mettre en cause une vision « officielle » de la langue transmise au travers de l'enseignement : une langue une, intangible ayant ses règles strictes qu'il n'est pas question de dénaturer ; donc de faire vivre en fait que la langue dite française n'est qu'un des aspects des possibles de cette langue, donc de se demander pourquoi il en est imposé une plutôt qu'une autre, etc. Il devient alors évident que cette remise en cause, pour être cohérente se doit d'être faite aussi ailleurs et que l'enseignement de la syntaxe, par exemple, se doit d'en tenir compte, qu'il devient impossible de continuer à enseigner la syntaxe classique, figée, que l'enseignement de la langue ne peut pas ne pas tenir compte de toutes les fonctions de la langue, des analyses de la communication, qu'il faut aussi prendre en charge l'insertion de la langue dans l'histoire, etc. On s'aperçoit alors qu'il s'agit d'un ensemble cohérent et que cet ensemble impose de repenser tout l'enseignement de la langue à l'école dans ses finalités comme dans ses moyens, non parce que, partant de la poésie on fait de la syntaxe, de la sémantique, etc., mais parce qu'il est inutile de faire de la poésie si l'on ne se rend pas compte que cette pratique va entrer en contradiction avec d'autres pratiques de l'école et, souvent, devenir caduque, apparaître comme un gadget-alibi marginal, sans intérêt véritable. Ce n'est qu'à cette condition que les questions que pose la pratique d'une écriture pourront être efficaces et, réciproquement, que cette pratique d'une écriture pourra apparaître comme pleine.

Sur un autre plan, nous avons déjà dit (5) comment nous pensions que la pratique poétique permettait à l'individu de devenir sujet dans sa langue, c'est-à-dire de faire en sorte qu'il ne subisse plus sa langue comme un donné extérieur à lui, sur lequel il n'a aucun pouvoir ni aucun droit, envers lequel il n'a que des devoirs, une langue normative, donc en quelque sorte une langue aliénante mais, au contraire, qu'il soit constamment critique envers elle, s'arrogeant un droit de regard, se donnant même la possibilité de la modifier et de l'inventer au besoin, même si ce besoin n'est qu'une forme de plaisir. Il ne s'agit en aucune sorte d'opposer en la

(4) Entre autres... Il a déjà en effet largement été signalé que la pratique concrète d'une écriture remettait en cause l'idéologie de l'inspiration, de l'écriture comme donné extérieur à tout travail et à toute recherche volontaire et réfléchi d'un individu donc, en dernier recours, l'idéologie des dons sur laquelle repose en fait la justification de notre école : si un enfant réussit, c'est qu'il est doué, etc., pour que nous n'ayons pas besoin de nous y attarder.

(5) Cf. *Action poétique*, n° 62.

langue une langue créatrice et une langue objective, une langue s'inventant du sens et une langue transmettant un sens, mais simplement de prendre conscience que cette langue offre plusieurs possibles et, par certains de ces possibles, donner pouvoir sur elle à celui qui la pratique, lui permettre de ne plus la subir passivement et, au-delà, donner un certain pouvoir sur les discours environnants, permettre de ne plus être manipulés par l'intermédiaire de la langue. Nous avons écrit plus haut pourquoi nous pensions que la seule pratique de « jeux » poétiques était, à cet égard, inefficace, nous ne croyons pas au coup de baguette magique. Là encore, il semble nécessaire d'inclure la pratique d'une pédagogie de la poésie dans un ensemble cohérent : une telle appropriation de la langue ne peut se faire soudainement comme par une révélation, elle ne peut être que le produit d'une lente maturation n'ayant rien de spectaculaire, elle ne peut être que le fruit d'un travail en profondeur permettant au sujet de se saisir en tant que tel et cela aussi bien au dehors de la pratique poétique que dans la pratique poétique. Une telle démarche choque fortement l'institution scolaire car elle remet en cause ses bases (et au-delà bien d'autres choses...), elle demande en effet que l'élève soit accepté comme sujet, c'est-à-dire qu'il ait son mot à dire sur le milieu dans lequel il vit, la façon dont il est traité, ce qu'il en attend, etc., qu'il lui soit permis de vivre en tant qu'individu plein et non réduit à un seul intellect, c'est-à-dire appréhendant le monde au niveau aussi bien de ses sens qu'à celui de la connaissance : qu'il ait, à l'école, le droit de vivre et d'être. On se rend compte combien les structures de l'école française (et surtout actuellement, de l'école secondaire) restent — et pour cause — inadaptées.

Ce n'est que dans un tel cadre que la poésie peut alors jouer le rôle qui est le sien : faire prendre conscience d'un pouvoir sur la langue, le pouvoir de dire et de se dire. Reste encore que ce pouvoir demande à être conquis et que c'est là seulement que peut intervenir une « pédagogie » de la poésie qui saurait prendre en compte cette appropriation au travers aussi bien du contact avec des « modèles » (même si le terme a quelque chose de péjoratif, nous ne le refusons pas), par une lecture fréquente et riche de textes de poètes, qu'au travers de possibilités de travail poétique par un aller-retour constant entre l'imitation et la création, entre le vécu et le dit, le lu et le vécu, le lu et le dit, etc., mais il faudrait maintenant définir plus concrètement ce que pourrait être, ce qu'est parfois ici et là, une telle « pédagogie » et ce n'est plus le sujet de cet article.

Les chants des 13 printemps (CAUSERIE AUTOUR DE LA BEAUTÉ)

V. Khlebnikov

C'est Khlebnikov qui insista dans deux lettres adressées à Matlouchine pour que soient inclus trois poèmes de Militsa (13 ans) dans le second recueil futuriste *Le vivier des juges* (février 1913). Il alla même jusqu'à proposer, vu l'opposition de Bourliouk et Kamenski, qu'on retire du recueil quelques-uns de ses propres textes ; et surtout il insista pour que les vers ne soient pas publiés sous la rubrique spéciale de « poésie d'enfants », estimant qu'il ne s'agit pas là d'un « zoo ».

Dans le texte de Khlebnikov que nous présentons, la thèse de la « coupe empoisonnée » rejoint les idées exprimées tant dans un article du même de 1912 que dans son poème de la même année *La fin de l'Atlantide*. Plus généralement elle s'inscrit dans la lutte des futuristes contre la vieille génération.

Mais ce qui, à mon sens, fait tout l'intérêt et la rareté de ce texte, c'est qu'il est le seul à développer les vues de Khlebnikov sur la « mesure », c'est-à-dire sur le mètre. Ce refus de la « poésie d'enfants » au bénéfice de la métrique et de la mise en scène viserait d'ailleurs moins une métrique de l'inconscient que l'inconscient de la métrique à l'œuvre dans les vers.

(Y. M.)

Qu'il est beau de voir, après que la nouvelle lune de la gloire ait duré un an, le destin prendre son pipeau, l'incliner vers une tendre bouche enfantine et obliger ce pipeau à parler du courage et à faire appel aux austères vertus des guerriers.

On peut apercevoir ici l'essence de la libre mesure. Voici le « Chant au vent » : les huit syllabes du vers sont huit nombres en habit de son ; on y entend sourdement les syllabes impaires :

Et j'entends tes larmes si chaudes
Que j'en suis devenue tout triste.

Il y a ici toute la sévérité de la contemplation. Mais dans les seize syllabes suivantes :

O vent cesse de m'ennuyer
Tes éclats de furie m'embêtent.

le mot « cesse de » ne porte pas deux accents (1), et la charmante liberté d'avoir échappé aux syllabes accentuées provoque le remplacement du personnage des seize premières syllabes par le personnage des seize syllabes suivantes.

(1) Il s'agit d'un mètre trochaïque. Si l'on marque par x les positions portant l'accent métrique et par y les positions non accentuées, on a le schéma suivant :
— pour les deux premiers vers cités : x y, x y, x y, x y, x (y) ;
— et pour le troisième vers : x y, y y, x y, x y. (N. d. T.)

Le personnage des seize premières syllabes est affligé, sévère, triste. Les suivantes sont pourvues d'un sourire moqueur, joyeux et malin, et de fougue envers le vent. C'est un jeune visage qui rit. Ainsi le problème abstrait de la mesure des erreurs est le suivant : les mesures en sont des personnages qui, chacun avec des missions différentes, se produisent sur les tréteaux du mot.

Charmante erreur, elle seule soulève le voile qui couvre les vers uniformément habillés par la mesure, et ce n'est qu'alors que nous nous apercevons qu'ils ne sont pas un, mais sont plusieurs, sont foule, car nous voyons des visages différents.

Remarquons que la pression volontaire de la raison qui chez V. Brioussov et André Biély modifie la mesure ne donne pas ces découvertes semblablement à l'erreur, et que les visages semblent non-naturels et artificiellement tracés.

Ainsi cette mesure est un théâtre de mesures.

Car le voile de la mesure a été soulevé par le vent qui a fait irruption, et le visage vivant regarde.

Le vers est marche ou danse d'un qui entre par une porte et sort par une autre.

Ainsi la mesure stricte est danse muette, la liberté (non artificielle, mais involontaire) qui permet d'y échapper, c'est déjà la langue, le sentiment doué de parole.

C'est le trait commun aux gens du chant du futur.

O vent, ne dis mot, fais silence,
Et ai donc pitié de moi.

c'est sur cette prière touchante que se termine le vers.

L'utilisation de l'expression « dans de beaux manoirs » à propos d'une Romaine et de la vie de la Rome antique montre que dans cette âme les nombres de la vie à l'étranger ne sont pas situés plus haut que ceux de la vie russe et que, pour démontrer cela, le jeune esprit se précipite de désespoir sur le glaive.

Nous en concluons donc que les sentiments de ce cœur devant son âge. Ils sont nouvelle venant du « je » du futur, — « je » d'aujourd'hui.

Voici la description des sentiments :

Il oublie l'attrait de la nuit,
Il ne voyait que des yeux noirs.

Cette légère touche de pinceau sur la fragile argile d'une âme d'enfant.

Il serrait tendrement ses mains,
Lui murmurait des mots d'amour.
Confiante, elle inclina
Sa tête sur son épaule.

Il lui prit tendrement la main,
La porta à ses lèvres et se tut.

Une beauté toute particulière est donnée par l'utilisation de mots simples pour construire les images : la fleur du cœur « s'est fanée,

Et la mort rôde alentour ».

Quelle simplicité et quelle grâce.
Ce demi-serment :

Je n'étudierai jamais
Le français !
Je ne regarderai pas
Un livre d'allemand.

Voici la gloire sur le bouclier d'une jeune vague. Les adultes ne pourraient-ils pas apprendre un peu auprès d'elle.

Ainsi, si cette amère résolution :

J'ai hâte, j'ai hâte
De mourir !
Je n'étudierai jamais
Le français !
Je ne regarderai pas
Un livre d'allemand !

a pu surgir, les adultes ne donnent-ils pas la coupe empoisonnée de l'être aux enfants (la Russie de demain).

Voici des vers splendides par le mystère de l'univers qui transparaît à travers des images d'enfant encore chères au cœur :

Et dans le sombre cercueil,
Comme dans un lit douillet,
Je resterai étendue,
Terrorisée et terrifiée.
... Mais j'oublierai ma peur,
Dès que j'aurai dit
Ces mots fatidiques,
Dès que je les redirai.

Tout cela est fort beau, direz-vous, en couvrant l'écriture inégale de ces lignes.

On y entend le vol froid de la vérité : la patrie est plus forte que la mort. Mais cette vérité devient majestueuse quand c'est une bouche d'enfant qui l'affirme.

Ainsi le mal du siècle se fraie un chemin vers le cœur de l'enfant en passant par le français et l'allemand, en passant par la diminution des droits des Russes. Pourquoi ne pas condamner ce seuil ?

Nous croyons que si cet esprit a foi en lui-même, tout ce qui sortira de sous sa plume sera beau et sonnera.

1913.

(Traduit du russe par Yvan MIGNOT.)

En U.R.S.S., pour les enfants : la poésie

Au terme de son étude sur le langage « enfantin » (« De deux à cinq ») le poète Tchoukovski définissait ainsi la poésie pour enfants :

« Les qualités purement littéraires de la poésie pour enfants doivent avoir les mêmes critères que celles de toute autre poésie.

Par leur maîtrise, leur virtuosité, leur perfection technique, les vers destinés aux enfants soviétiques doivent se situer au même niveau que les vers pour adultes.

En aucun cas de mauvais vers ne sauraient être bons pour les enfants.

Au fond, il se passe quelque chose de fort mauvais et de fort nocif : au lieu de préparer l'enfant à entendre de grands poètes, on les empoisonne de façon systématique avec un bricolage indigent qui tue en eux le sens ardent de la poésie qui s'était manifesté dans les « picoti-picota » (1) de leur invention.

Ne pas oublier que la poésie pour les petits doit être, pour les adultes aussi, de la poésie...

La spécificité essentielle de nos vers pour enfants d'âge préscolaire c'est qu'ils doivent être adaptés à la lecture à haute voix devant de grandes collectivités d'enfants. Bien sûr, on peut les lire aussi à des enfants pris séparément, mais la composition de ces vers, leur rythme et leur forme sont organisés de telle sorte que des auditoires nombreux d'enfants puissent les recevoir sans peine. C'est là un des traits les plus caractéristiques de notre poésie actuelle destinée aux enfants : quand nous écrivons, nous nous figurons que nous sommes sur une estrade devant une foule de jeunes auditeurs.

Ce sentiment, les écrivains pour enfants de l'Occident ne le connaissent pas. De là vient que leurs œuvres étaient dans la plupart des cas des œuvres de « chambre », d'un registre intime. »

Cette brève citation ne donne qu'une idée approximative de la conception qu'avait de son art l'un des fondateurs de la poésie soviétique pour enfants. Mais elle met en évidence quelques propriétés spécifiques d'une certaine forme de poésie dont le succès auprès des enfants est immense. Plutôt que de tenter de donner un aperçu général, nous avons choisi de proposer la lecture de poèmes appartenant à quelques écrivains qui nous semblent avoir le plus marqué de leur originalité l'art de la poésie adressée aux

(1) Tchoukovski fait ici allusion aux transformations phoniques opérées par les tout-petits et qu'il étudie dans un chapitre intitulé « Comment les enfants font des vers ».

enfants. Parmi eux, outre Tchoukovski, Samuel Marchak, dont on ne trouvera ici que quelques « devinettes », mais qui fut le directeur d'un authentique « laboratoire » où se menèrent les premières expériences de poésie pour enfants. Autour de lui, Daniil Kharms et Zabolotski, du groupe littéraire des Obéréou dont les œuvres pour adultes et pour enfants sont demeurées pour la plupart sous le boisseau jusqu'à une date récente. Mais depuis quelques années les poèmes de ces deux poètes réapparaissent soit en petits recueils soit dans diverses revues enfantines : les poètes actuels qui s'adressent aux enfants n'hésitent plus à explorer dans leurs œuvres les veines poétiques que Kharms avait commencé à creuser il y a de cela quelques quarante ans.

Nous avons délibérément retenu des poèmes qui s'adressent tout particulièrement aux tout-petits, d'âge pré-scolaire et aux petits, que l'on appelle « les moyens », de cinq à huit ans : c'est encore Tchoukovski qui attire l'attention sur l'importance de la poésie pour ces tranches d'âge et sur la nécessité que le langage poétique tienne compte des étapes de l'acquisition du langage chez l'enfant.

Disons enfin que l'humour et le jeu, dans la poésie soviétique pour enfants, sont en quelque sorte devenus depuis Marshak et les Obéréou, des lois du genre : grâce à quoi la lecture de ce type de poésie devient pour l'enfant soviétique une activité ludique dans laquelle il est partie prenante.

Simone SENTZ-MICHEL.

C'EST QUOI, LE CRAWL ?

Mireille nous dit d'un air drôle :

« Apprenez à nager le crawl. »

« Mais, interrogea Nicole,

Qu'est-ce que c'est, ça, le crawl ? »

« Ah le Crawl ! expliqua Mireille,

Il nageait, avant, à merveille !

C'était un de ces nageurs !

De tous c'était le meilleur. »

« C'est absurde, dit Nicole,

C'est un poisson, ça, le crawl !

Les crawls sont si prestes dans l'eau

Qu'ils doublent même les bateaux ! »

« Non, dit Dorothée surprise,

Vous racontez des bêtises :

Remue bras et jambes à la fois

Et ça fera le crawl, ma foi ! »

Et maintenant, lecteur, à toi :

Le crawl, à ton avis, c'est quoi ?

DEVINETTES

On le frappe du pied, du bâton,
Il ne reçoit que camoufflets.
Et pourquoi le bat-on ?
C'est qu'on le trouve gonflé.
(Ballon)

Je tiens debout en marchant,
Je tombe en m'arrêtant.
(Vélo)

Quand il arrive, au nouvel an,
Il est bien gros, bien corpulent
Mais tous les jours il maigrira
Puis à la fin disparaîtra.
(Calendrier)

Par deux toujours nous allons
L'un à l'autre semblables
Au repas cachés sous la table
La nuit, sous le lit nous dormons.
(Bottes)

UN PETIT VIEUX JOYEUX

C'était un petit vieux
Tout à fait minuscule.
Il riait notre vieux,
De façon ridicule :
« Ah, ah, ah !
Oh, oh, oh !
Hi, hi hi
Et bourre et bourre
Bou — bou — bou
Et trou-la-la ! »
Un jour, croisant un cloporte
De peur il crut mourir.
Puis se tenant les côtes
Il éclata de rire :
« Hi, hi, hi
Ha, ha, ha
Ho, ho, ho
Goulou — goulou
Guili — guili
A gla-gla
Boudi — boudi ! »
Apercevant un rat
Grande fut sa colère.
Puis de rire il croula
Les quatre fers en l'air :
« Guê, guê, guê
Et glou glou
A go-go
Golo — golo
Et bing, bang !
Ouille, ouille, ouille, les enfants
J'en peux plus
Ouille, ouille, ouille, les enfants
Oh la la. »

LE HÉRISSEON COURAGEUX

Sur la table : une boîte.

Les animaux s'approchent et observent la boîte, la reniflent et la lèchent.

Brusquement — un, deux, trois : la boîte s'ouvre.

Et de la boîte — un, deux, trois, un serpent bondit.

Les animaux pris d'effroi s'enfuient.

Seul le hérisson, sans peur, fonce sur le serpent et un, deux, trois, le mord.

Puis il s'installe sur la boîte et crie :

« Co-co-ri-co ! »

Non, c'est pas ça. Le hérisson s'écrie :

« Oua ! oua ! »

Non, c'est pas ça non plus. Le hérisson s'écrie :

« Miaou ! Miaou ! »

Non, c'est encore pas ça ! Moi-même, je ne sais pas comment c'est.

Qui connaît le cri des hérissons ?

UNE HISTOIRE TRÈS EFFRAYANTE

Mangeant leur petit pain au lait
Deux enfants par les rues allaient.
Soudain, qu'est-ce donc ? Qui va là ?
Un gros chien sur eux dévala.

Le petit dit : « Nous voilà pris !
Il nous en veut ce malapri !
Il nous faut pour être à l'abri
Lui donner le pain à tout prix !

Tout se termina pour le mieux.
Désormais, cela saute aux yeux :
Il faut, où que l'on veuille aller
Prendre avec soi un pain au lait.

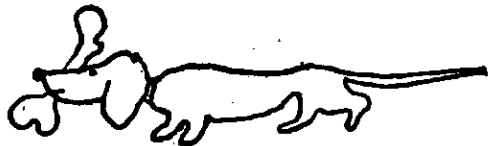
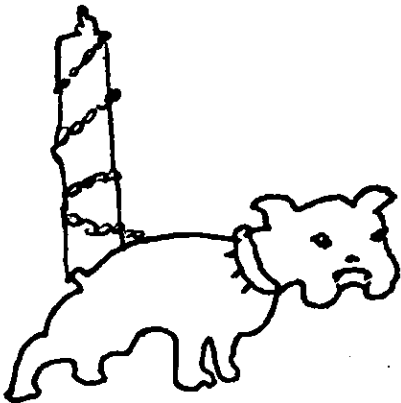
LE BOULEDOGUE ET LE BASSET

Près de son os un bouledogue
Est en laisse au poteau.
Un basset vient à passer
Tout ridé, tout pataud.
« Ecoutez, bouledogue, bouledogue,
Dit-il à ce molosse,
Permettez, bouledogue, bouledogue,
Que je ronge cet os. »

« Va-t'en d'ici, freluquet,
Crie le bouledogue, et vite ! »
Puis il poursuit le roquet
Qui dévale et l'évite.

Autour du poteau ils courent.
Le bouledogue est en rogne.
Et ia chaîne à chaque tour
S'enroule autour et cogne.

Le bouledogue voit son os
Bien loin de sa portée.
Le basset dit, prenant l'os
Au bouledogue hébété :
« Je dois partir, à bientôt !
Qu'il est tard ! je vous laisse !
Déjà huit heures ! A bientôt !
Restez sur votre laisse ! »



LE CROCODILE

Pour aller à la mare, c'est dur !
La route est longue et ça dure !

Les crapauds s'arrêtent sur un rocher
Et fourbus, s'apprêtent à s'y coucher.

Mais le rocher bondit sur ses pattes
Et par les pattes les attrape.

Pris de frayeur ils s'exclament :

C'est un HY !

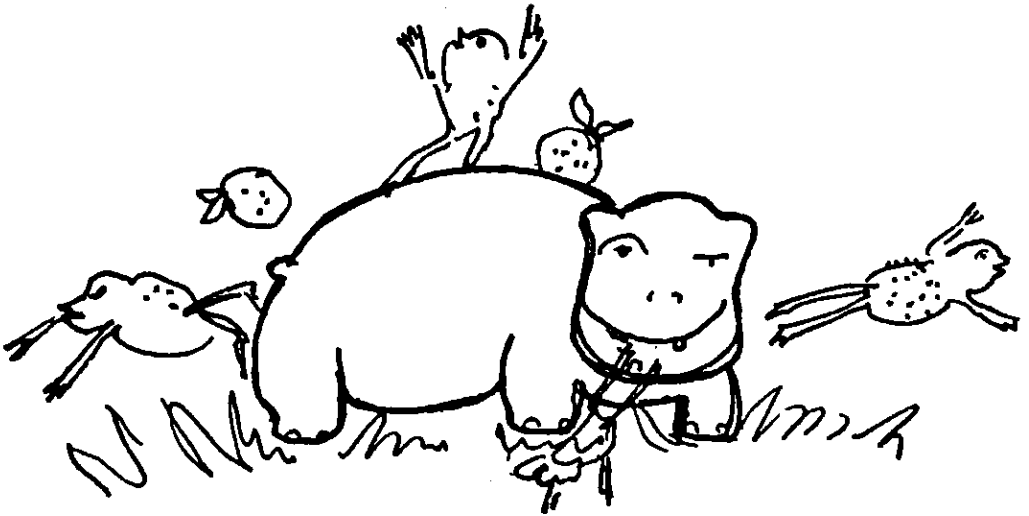
C'est un PO !

Un POTAME !

Un IPIP

OPOPO

POPOTAME !



LE SANDWICH

Comme un chien dans sa niche
Tout près des buissons
Vivait un sandwich
Au saucisson.

L'envie lui prit
D'aller en ballade
Et dans la prairie
De faire des gambades

Il voulut entraîner
Dans sa ballade
Dame tartine enrobée
De marmelade

Mais les bols et les cuillères
Tout en émoi lui crièrent :

Sandwich,
Godiche,
Reste à ta niche !
Si tu sors
Tu es mort,
Marion te prend
Et te mord,

A belles dents
A belles dents
A belles dents
Elle te mangera !

L'ÉLÉPHANTE

La femme d'un éléphant,
Marie-Rose Desvents
Eut l'idée subitement
De lire un roman.

Elle lisait, bredouillant,
Marmottant, marmonnant,
Et patati et patatan
Pas un mot ne comprenant.

La rencontre avec D. W. Winnicott, psychanalyste anglais récemment disparu, ne s'impose pas. Les traductions existent (1), bonnes pour la plupart mais l'écueil demeure, non sans rapport avec l'avancée lacanienne.

Pour qui s'y prête, J. Lacan découvre l'accès à un champ théorique de la psychanalyse où les concepts sont si épurés que l'écoute ultérieure de démarches étrangères s'en trouve brouillée si celles-ci, par malheur, véhiculent encore quelques traces de culturalisme, d'anthropologisme ou de psychologisme.

Il faut tendre l'oreille pour saisir dans le propos de D. W. Winnicott quelques vérités bonnes à diffuser en ces temps où le piagetisme domine les « hits-parade » des « comment-élever-nos-chers-petits », rue de Grenelle et ailleurs.

Ouvrage de psychanalyste, *Jeu et réalité* traite du jeu. Du jeu, il est peut-être temps de dire ce que naguère J. Lacan disait de la vérité : « Il n'est personne qui ne soit personnellement concerné par la vérité » (2). Britannique ou non, l'humour de D. W. Winnicott est tout aussi percutant : « Ce qui est naturel, c'est de jouer, et le phénomène très sophistiqué du XX^e siècle, c'est la psychanalyse. Il serait bon de rappeler constamment à l'analyste non seulement ce qu'il doit à Freud, mais aussi ce que nous devons à cette chose naturelle et universelle, le jeu » (3).

Il ne s'agit pas d'évidences. Depuis l'observation et la reconnaissance du « Fort-Da » par Freud, la littérature psychanalytique se caractérise par la rareté de ses formulations théoriques sur le thème du jeu. N'ignorant pas l'importance du jeu comme technique dans la cure, D. W. Winnicott évoque l'apport de M. Klein sur ce plan mais en précise rapidement les limites (4) ; l'utilisation du jeu ne saurait tenir lieu de réflexion sur le jeu, sur l'espace-jeu, éléments dont la conceptualisation viendrait conforter la théorie psychanalytique là où les offensives psycho-pédagogiques ne cessent de déferler.

Le travail de D. W. Winnicott dérive ici d'un précédent qui fit quelque bruit en son temps, consacré à l'objet transitionnel et à sa suite, au phénomène transitionnel, à l'espace potentiel : aires de jeu s'il en est, où tout se joue.

(1) *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Payot, 1969 ; *Processus de maturation chez l'enfant*, Payot, 1974 ; *L'enfant et le monde extérieur*, Payot, 1975 ; *L'enfant et sa famille*, Payot, 1975 ; *La consultation thérapeutique et l'enfant*, Gallimard, 1973 ; *Jeu et réalité*, Gallimard, 1975.

(2) *Écrits*, Seuil, 1966, p. 405.

(3) *Jeu et réalité*, p. 60.

(4) *Ibid.*, p. 57.

Parler de phénomène transitionnel paraît plus adéquat et évite d'ajouter un nouvel objet à l'hétéroclite collection de ceux, fétiche, permanent, etc., que J. Lacan s'autorisa à clore et à dissoudre en un seul mouvement : la production du concept d'objet « a ». Il est permis de penser que J. Lacan nous a évité les impasses et faux problèmes dont D. W. Winnicott laisse percer le retour possible : « Ce n'est pas l'objet, bien entendu qui est transitionnel. L'objet représente la transition du petit enfant qui passe de l'état d'union avec la mère à l'état où il est en relation avec elle, en tant que quelque chose d'extérieur et de séparé » (5).

Par phénomène transitionnel on désigne l'espace d'expérience situé « entre le pouce et l'ours en peluche » ; ce phénomène va se matérialiser par la bordure satinée d'une couverture, une ficelle ou le coin d'un drap, autant d'objets qui sont la réalisation d'un espace situé entre le dedans et le dehors ; cet espace n'est plus celui de la fusion avec la mère mais il n'est pas encore la constitution accomplie d'une relation d'objet. Phénomène précaire, il se lie au désir inconscient de la mère de laisser le petit enfant « croire » que cet objet est créé par lui. C'est l'aire de l'illusion, l'aire du leurre dans laquelle le désir toujours revient à se prendre, l'aire du paradoxe et de l'acceptation du paradoxe : « le bébé crée l'objet mais l'objet était là, attendant d'être créé et de devenir un objet investi » (6) ; c'est l'aire de l'entre-deux constitutive à l'insu de l'enfant de l'espace jeu dont il se croit le maître ; constitutive aussi de ce que D. W. Winnicott appelle l'« espace culturel » — y désignant les arts, l'écriture, la poésie .. dont le « fantasme d'auteur » (7) forme l'inévitable déni.

A mieux préciser, surgissent les problèmes dits de traduction (8). Le terme de jeu ne convient pas idéalement ici au regard du terme anglais playing ; il laisse planer l'ambiguïté d'un renvoi aux jeux (games) réglés, fabriqués. Non plus le verbe jouer dans son usage le plus fréquent, psychologiste. Encore qu'ici et là l'ambiguïté règne, suggérant l'idée d'un espace libre du jeu en mouvement. Un néologisme conviendrait : le jouant, disponible et prêt à investir, voire à subvertir les jeux habituels et les objets de toute sorte utilisés comme tels. Problèmes de traduction mais pas seulement : si le jeu et le jouant sont aujourd'hui, comme l'enfant qui en est le lieu, l'enjeu de sourdes batailles, c'est que cet espace potentiel, ce phénomène transitionnel dont nous parle D. W. Winnicott sont champs du désir et de la vérité ; l'horizon est menaçant pour ceux

(5) *Ibid.*, p. 26.

(6) *Ibid.*, p. 124.

(7) Cf. E. ROUDINESCO, *L'Inconscient et ses lettres*, Mame, 1975.

(8) Les traducteurs, Cl. Monod et J.-B. Pontalis s'en expliquent avec rigueur dans leur préface.

qui brandissent le cap d'une adaptation épanouissante, porteuse d'une « fin » que l'on se garde de préciser.

Le jouant est champ de déploiement du désir, espace de vie psychique. Il importe de dépasser certaines connotations phénoménologiques dans les formulations de D. W. Winnicott pour atteindre à l'aspect structural de l'univers transitionnel : le jouant n'est pas le sujet usant d'un jeu quelconque, sous la direction recommandée d'un mode d'emploi, mais ce qui, du sujet de l'inconscient, joue et s'accomplit. Entre le jouant et l'acte de jouer nul rapport de cause à effet, le fait de jouer est plutôt de l'ordre du symptôme : « quand un patient n'est pas capable de jouer, le thérapeute doit se préoccuper de ce symptôme majeur avant d'interpréter des fragments de comportement... » (9). Pour autant, le jouant n'est pas systématiquement présent dans le jeu et si le piège est ignoré c'est que « ... soucieux de donner une théorie complète de la personnalité, le psychanalyste a été trop occupé à décrire le contenu du jeu pour regarder l'enfant qui joue et pour écrire quelque chose sur le jeu en tant quel tel » (10).

L'espace potentiel du jouant et le phénomène transitionnel qui en est la source sont zones de latitude et de flottement par où le manque peut trouver à se réaliser ; ils sont irréductibles à toute visée utilitariste, même maquillée d'une bienveillance éducative : « celui qui enseigne vise à enrichir » (11).

Des idéaux de l'ère des loisirs aux indices d'expansion de l'industrie du jouet, certains croiront à l'harmonie enfin trouvée entre le divertissement et l'éducation et la sanctionneront d'un « tout va bien ! ».

« Rien ne va plus » pourtant si l'on s'arrête un instant devant ces incongruités venues simultanément d'outre-Atlantique et des berges du Léman : les jeux-éducatifs ! dernier chic des parents progressistes, à-la-pointe-des-connaissances, et, ultime enchère, la création de « ludothèques » où les jeux sont rangés par classe d'âge avec, s'il vous plaît, interdiction faite aux enfants de six ans de s'amuser avec des « jouets pour trois ans » et à ceux de quatre de prendre ceux des sept. Gaffe, nous dit avec malice B. Mannoni à propos de la « pédagogie » des mathématiques : « on n'est pas là pour rigoler » (12). Les éducateurs de tous bords se sont annexés les jeux, comme les successeurs de Taylor, la musique, croyant ainsi faire mieux et vite dans le façonnement du parfait petit d'homme ; mais leurs institutions, ouvertes ou non, brûlées ou

(9) *Jeu et réalité*, p. 67-68.

(10) *Ibid.*, p. 57-58.

(11) *Ibid.*, p. 71.

(12) B. Mannoni, « Les maths on n'est pas là pour rigoler », in : M. MANNONI, *Un lieu pour vivre*, Seuil, 1976, p. 89-109.

pas, demeurent régies par l'ordre du sérieux : « on ne travaille pas en s'amusant, on ne s'amuse pas en travaillant » (13).

Pas de place pour le jouant dans ces conditions, la vérité de l'enfant est recouverte du voile d'une destinée chargée de réduire l'angoisse des parents-maîtres. Supposant le désir de l'enfant et son acceptation par l'adulte, le jouant peut tout au plus engendrer la peur et miner le système expérimental dont l'enfant est l'enjeu ; les jeux deviennent, non mais sans rire, des sortes de contre-feux : « Et l'on peut tenir les jeux (games), avec ce qu'ils comportent d'organisé, comme une tentative de tenir à distance l'aspect effrayant du jeu (playing) » (14).

Dernier livre de D. W. Winnicott, *Jeu et réalité* donne à entendre que le dernier mot, « Jouer doit être un acte spontané, et non l'expression d'une soumission ou d'un acquiescement... » (15), n'est pas le mot de la fin et encore moins le gage d'une sécurité : fin et certitude sont les apanages d'une maîtrise pédagogique, sourde à l'inconscient, aveugle à l'histoire et qui n'a pas fini de rire... jaune.

(13) *Ibid.*, p. 91.

(14) *Jeu et réalité*, p. 71.

(15) *Ibid.*, p. 72.

Un jour de janvier 1962, dont je ne pourrais jamais plus préciser la date, Roque Daltón fit irruption, violemment, dans ma vie. Je ne m'y attendais absolument pas (ou peut-être si ?) et pendant plusieurs jours je ne sus même pas qu'il s'agissait de lui. La seule chose que je savais alors était celle-ci : tandis que je lisais des dizaines et des dizaines de livres anonymes, assis au milieu de feuillages et d'oiseaux (dans le patio de la vieille maison de mes parents, au cœur du mythologique encore que très réel quartier de La Vipère), quelqu'un, du profond de l'un de ces livres, me décocha une poésie effrontée, vitale et familière qui m'arracha de mon fauteuil et me fit arpenter le patio pour lire à haute voix, saisi par l'émotion ou secoué par le rire, ces vers désormais, pour moi, inoubliables. J'étais membre du jury *Prix Maison des Amériques 1962*, et me trouvais confronté à la rude tâche de dévorer le gigantesque monceau de textes poétiques que produit chaque année notre Continent et qu'il dépose, plein d'espoir, aux portes de la *Maison*. Ce jour-là donc, j'avais déjà rencontré un livre serein et ferme — *Por esta libertad*, de Fayad Jamis — qui allait obtenir sans discussion le Prix. Soudain, se frayant tel l'éclair une voie parmi les mètres de papier, ailes oubliées, soupirs, cacophonie et épilogue, ce fut l'apparition d'un livre en forme de maîtresse gifle : *El turno del ofendido*, qui remporterait bientôt une mention à ce Prix (un autre ouvrage, de pleine maturité, *Taberna y otros lugares*, serait couronné quelques années plus tard), mais surtout devait me révéler l'un des jeunes poètes les plus forts et originaux de notre Amérique d'alors : son auteur, Roque Daltón, était dans sa vingt-septième année. Naturellement, lorsque peu de temps après nous nous rencontrâmes dans une librairie de La Havane (il était venu, je crois, de Mexico pour se réunir avec des révolutionnaires latino-américains), nous nous sentîmes tout de suite de vieux amis. Que vais-je dire à présent de cette amitié, de cet ami brutalement arraché ? Quel souvenir privilégier, au long de ces treize années, parmi les jours qu'il passait à Cuba et que nous partagions en inséparables, ces jours étincelants, gonflés de révolution, de poésie, et de son humour splendide ? Je le vois dans une chambre donnant sur la rue Línea, avec un arbre qui entrait par la fenêtre et remplissait la pièce de ses feuilles, dans une note d'un romantisme quelque peu désuet. Je le vois m'apporter un portrait de lui où il a écrit : « Pour mon frère Roberto Fernández Retamar, cette photo de moi qui respire l'abnégation. Roque. 1963. » Je nous vois, Roque, un autre ami et

* Roberto Fernández Retamar, professeur universitaire et directeur de la prestigieuse revue cubaine *CASA DE LAS AMÉRICAS*, est aussi un poète.

moi, couronnés de rêves et de rêve, en train d'écouter une épouvantable musique espagnole et de parler d'une femme que tous deux avaient inventée, qui était presque réelle, ou méritait de l'être, et peut-être se trouvait en passe de le devenir. Maintenant c'est Aída et Roque qui arrivent à la maison avec leurs trois garçons, pour passer tous ensemble la soirée de Noël. Et puis c'est Roque qui me rend mon exemplaire de *Cent années de solitude* (1) enrichi des innombrables moustiques qu'il a tué tout en lisant sous les intempéries ce livre fabuleux. A présent il me laisse (et cela arrive plus d'une fois) ses papiers, parce qu'il s'en va se battre (et cela arrive plus d'une fois). Ou bien nous avons une discussion, et il me fait parvenir le lendemain une lettre fraternelle, pour ratifier que nous parlerons toujours l'un au nom de l'autre. Ou bien nous sommes réunis autour d'une table, au cours des réunions houleuses de ce qui fut le comité de notre revue, avec des gens éparpillés de par le monde, et Roque déroule sa longue phrase intelligente et se retient de pouffer de rire. Ou d'éclater de colère. Jusqu'au jour où il est parti pour ne plus revenir, comme dit le tango, jusqu'à ce que des fils de pute lui soient rentrés dedans, ce coup-ci pour de bon. La dernière fois, il s'était pointé comme si de rien n'était avec son visage aigu d'Indien à la Mariátegui (2) et je lui avais dit tout heureux : « Alors sacré connard, on s'en est fait du mouron à cause de toi. On pensait qu'à la fin ils t'avaient eu et te voilà en chair et en os », et lui opinait du chef, souriant, très jeune, mais pendant que je parlais je me mis à me demander si ces retrouvailles, si nécessaires, étaient vraiment réelles, et si je n'étais pas en train de rêver. Et c'était bien ça, en effet : j'étais en train de rêver, peut-être parce que le repas ne passait pas, comme nous l'avions dit il y a des années dans un poème, mais surtout pour la raison que j'ai senti comme un coup de pied dans ma poitrine quand on m'a téléphoné la nouvelle, puisse-t-elle être fausse, mais elle pouvait bien être vraie : parce que pendant treize ans je m'étais enrichi, enorgueilli, réjoui de ses joies et attristé de ses chagrins ; parce que nous avons été de véritables frères ; parce que je l'aimais profondément ; parce qu'on l'a frustré de « sa » mort.

(Traduit de l'espagnol par Françoise FEBRER.)

Extrait du n° 94 de la revue *Casa de las Americas*.

(1) Ce roman écrit par le Colombien Gabriel Garcia Marquez et publié en 1967, a été traduit dans plus de vingt pays du monde entier.

(2) Le Péruvien José Carlos Mariátegui, né en 1894, fut un révolutionnaire communiste de très haute stature, qui sut enrichir la théorie marxiste-léniniste d'une pensée originale et adaptée aux réalités de son pays.

Une mort monstrueuse : Roque Dalton

Julio Cortazar

Dans la lutte contre les ennemis intérieurs et extérieurs des peuples latino-américains les pertes sont nombreuses et douloureuses. Très longue déjà est la liste des hommes et des femmes qui ont donné leur vie en combattant les tyrannies, les dictatures, les ingérences impérialistes dans nos pays. Chacune de ces pertes est irréparable, chaque trou dans les rangs est comme un morceau d'obscurité dans nos cœurs. Et cependant il est en chacune d'elle un exemple, une force qui illumine chaque journée d'un combat renouvelé, qui multiplie la volonté de poursuivre la lutte, jusqu'au but final. Les coups les plus fatals de l'ennemi se retournent contre lui parce que ses crimes renforcent la volonté de luttés de ceux qui ont vu tomber leurs compagnons et qui savent que la seule façon de les pleurer est de poursuivre le combat.

Mais que dire devant le cadavre d'un compagnon qui n'a pas succombé face à l'ennemi commun, mais qui a été assassiné de façon très trouble, dans le cadre d'une dissension partisane. Et que ses exécuteurs veulent faire passer pour un traître ? Je parle du poète Roque Dalton, assassiné dans son pays par des compatriotes, non pas par ceux qui asservissent le Salvador depuis des années et des années de sang et de vilenies, mais par un groupe de ceux qui prétendent le délivrer, au nom de la liberté et de la révolution.

J'ignore, et je crois que nous ignorons tous, les détails précis d'un crime qui surpasse en horreur les pires crimes qu'ait pu commettre l'ennemi intérieur et extérieur du Salvador.

Déclarations et contre-déclarations, mensonges et démentis se sont succédés avec la rapidité nécessaire à ceux qui ont besoin d'une certaine manière de se laver les mains d'un sang qui ne s'effacera jamais. Après de longues semaines où l'on put garder espoir, il faut accepter que Roque Dalton soit mort à cause d'une dissension entre les membres de l'E. R. P. : Armée révolutionnaire du peuple. La fraction responsable du « jugement » et de l'« exécution » a publié dès le début un communiqué où elle accusait Dalton de travailler pour la C. I. A. et d'avoir tenté son infiltration au sein du mouvement. De l'accusation, qui paraîtrait ridicule dans le cas de Dalton, si elle n'était aussi monstrueuse parce que provenant de gens qui se donnent le titre de révolutionnaires, je ne dirai rien... A quoi bon puisque Roque lui-même l'avait prévue avec une clarté qui aggrave la faute de ses assassins.

Une maison d'édition se prépare à publier un roman intitulé « Pauvre poète que j'étais » dont Roque m'avait donné à lire de longs passages. Dans ce roman, il est écrit (je dois la référence à Roberto Armijo) qu'à l'époque où le poète se trouvait prisonnier au Salvador, l'agent de la C. I. A. qui l'interrogeait lui dit ceci : « Ne crois pas que tu vas mourir comme un héros, nous avons les documents pour te faire passer pour traître. L'histoire aura honte et tes enfants. Ne compte pas que ta mort fera de toi un héros. » Cela se passait en 1964 ; plus de dix ans après cette indigne menace, nous la voyons s'accomplir littéralement. Le livre va circuler sous peu, avec sa terrible annonce de mort. Mais même si Roque n'avait pas dénoncé la menace de ses ennemis, l'accusation par quoi on prétend justifier son assassinat serait quand même monstrueuse, puisque non seulement elle comporte la calomnie la plus infâme que l'on puisse prononcer contre un combattant révolutionnaire, mais qu'encore cette calomnie provient de gens qu'il considéra comme ses compagnons dans la lutte politique du Salvador.

Il n'est donc pas surprenant que, ces dernières semaines, diverses voix indignées se soient élevées pour condamner l'assassinat de Dalton et le simulacre de justification par quoi on a prétendu le légitimer. Je viens de lire le magnifique texte d'Angel Rama qu'a publié, sous le titre « Roque Dalton assassiné », le « National de Caracas » du 13 juillet. Je veux en citer le début : « *L'horreur n'est plus en Amérique une « histoire extraordinaire » comme le pensait le poète nord-américain. Si quelqu'un a pu se dire « consterné et furieux » à propos de la mort de Che Guevara entre les mains de la dictature bolivienne d'alors, que dire de l'exécution du poète Roque Dalton par un groupe de guerrilleros salvadoriens ? L'incrédulité, la colère, l'horreur se succèdent devant cette feuille volante qu'a fait circuler fin mai, au Salvador, l'armée révolutionnaire du Peuple, s'attribuant l'exécution de Roque Dalton « parce que, militant de l'E. R. P., il collaborait avec les appareils secrets de l'ennemi ».* Trop peu de mots pour justifier une telle monstruosité et recouvrir de l'injure de traître le cadavre d'un homme qui pendant vingt ans s'est consacré activement à la cause révolutionnaire. »

Oui, vingt ans de lutte révolutionnaire, et pourtant Roque Dalton n'était pas un écrivain suffisamment connu en Amérique Latine. Sa mort réveillera beaucoup de ceux qui dorment, dans le champ de la critique. Bientôt commenceront les éloges, les exégèses. Tant mieux ; mais il me semble voir le sourire espiègle de Roque devant ce subit intérêt pour son œuvre et sa parole. Il ne m'a jamais donné l'impression de se soucier d'être relativement méconnu. D'autres choses, plus importantes, le faisaient vivre contre vents et

marées, contre exils et prisons, contre le harcellement quotidien du révolutionnaire qui se veut sur la ligne de feu.

Parler de R. Dalton, oui, bien sûr, mais sans oublier un seul moment l'admirable phrase du Che quand quelqu'un lui demanda sa profession : « moi, j'étais médecin », qui trouve écho et fidélité chez R. Dalton qui intitule son dernier livre : « Pauvre poète que j'étais. »

Parler du poète ; oui, mais du poète combattant, du révolutionnaire qui n'a jamais cessé d'être poète. De tout ce que m'a donné Cuba, je compterai parmi les choses les plus précieuses ma rencontre avec Roque Dalton et son amitié. Je ne sais pas au cours duquel de mes voyages dans l'île nous fîmes connaissance. Là où j'écris, je n'ai même pas les livres de Roque et les références chronologiques me font défaut. En tout cas, je suis bien sûr que nous nous sommes connus à « Casa de las Americas ». Nous devions faire partie par la suite de son comité de collaboration. Au matin, je vis arriver un garçon brun et maigre, au visage à la fois enfantin et plein de temps. Au début, nous nous trompâmes sur nos âges, nous fîmes les plaisanteries de rigueur, nous commençâmes à nous regarder vraiment. Je connaissais de nombreux poèmes de R. Dalton. J'admiraits son approche particulière de la poésie, marquée par la volonté de communiquer, de se rapprocher de n'importe quel type de lecteur, en évitant la vulgarité ou le populisme-suicidaire qui fait tant de mal à une bonne partie de la poésie révolutionnaire.

Nous parlâmes de cela en buvant du café et de l'alcool dans le vieux quartier de La Havane, ou pendant les pauses lors de notre travail à « Casa ». Pour Roque, qui s'étonnait quelque peu de mon admiration, il n'y avait rien de plus naturel que d'écrire ainsi, mais je prétendais, moi, que ce naturel devait avoir coûté énormément à un poète centre-américain.

Cela, bien entendu, le faisait éclater de rire, et chez Roque le rire était un de ses messages les plus directs et les plus beaux. Il riait comme un enfant, en se rejetant en arrière, et me traitait d'argentin, c'est-à-dire de renfermé qui sait voir tout de suite la paille dans l'œil du prochain mais pas la rhétorique du Rio de la Plata dans le sien. Alors je riais à mon tour, mais jamais je n'ai su rire ni ne saurai le faire comme Roque.

Pour ceux qui n'étaient pas au courant de son passé, cet homme simple et même anodin pouvait tromper physiquement le plus fin observateur. Jamais je ne l'ai entendu se référer à sa propre personne sauf lorsqu'il s'agissait de porter témoignage sur l'histoire de son pays, aux turbulentes péripéties de laquelle il avait pris part active. Point n'était besoin de connaître son passé pour se rendre compte que Roque Dalton avait une vision générale de la lutte révolutionnaire et que ses multiples errances de par le monde

lui avaient donné une expérience qui pesait dans ses jugements et ses opinions. Cela, joint à la poésie et au sens de l'humour, nous fit nous sentir amis dès le premier instant.

Maintenant que je ne parlerai plus avec lui, je pense que nous nous sommes vus très peu, que nous étions trop occupés à Cuba pour errer ensemble dans les rues, et bavarder dans les cafés et dans les hôtels. Et à Paris où nous nous sommes rencontrés deux fois, l'urgence des problèmes, des circonstances ne nous a pas laissé la liberté que nous aurions souhaitée pour parler de livres, de films, d'hommes et de femmes.

Parler avec Roque, c'était vivre plus intensément, comme vivre pour deux. Aucun de ses amis n'oubliera les histoires peut-être mythiques de ses ancêtres ; sa vision prodigieuse du pirate Dalton, les aventures des membres de sa famille. Et d'autres fois, sans vraiment le désirer, mais obligé par la nécessité de défendre un point de vue, le souvenir des prisons, de la mort présente, de la fuite à l'aube, des exils, des retours, la saga du combattant, la longue marche du militant. Ses poèmes, ses récits, contiennent plus ou moins ouvertement tout cela, et surtout ce qui fit de Roque Dalton un homme qui me paraît exemplaire : la vitalité, le sens du jeu, la quête de l'amour sur tous les plans, le doute plutôt que le dogme, la critique avant l'acquiescement. De tout cela témoigne la dernière lettre que j'ai reçu de lui, datée d'Hanoï le 15 août 1973 mais parvenue entre mes mains beaucoup plus tard, pour des raisons que je ne connaîtrai jamais. (Il y avait avec la lettre un chapitre et l'un des appendices-témoignages de son roman « Pauvre poète que j'étais »). Comme toujours avec moi, Roque était franc et direct. Nous nous étions heurté plus d'une fois sur le plan politique, et sur la conception que chacun avait de la littérature, à l'intérieur d'un schéma socialiste, et ces affrontements polémiques (malheureusement oraux pour la plupart) m'avaient fait beaucoup de bien, m'avaient appris beaucoup de choses, même si les divergences demeurent, tout ou partie.

C'est pourquoi l'annonce, au début de la lettre, ne me surprit pas : *« Je t'ai envoyé il y a plusieurs mois un petit article sur la Corée, où j'engageais fraternellement une polémique avec toi, au risque de paraître extrémiste et excessif, en essayant de dialectiser une relation Cortazar-Kim Sung. »* Je n'ai jamais reçu ce texte ni d'autres que Roque disait m'avoir adressés.

Je cite le passage parce qu'il le montre tel qu'il a toujours été, direct dans son attitude amicale, donnant affection et amitié précisément parce qu'il ne laissait pas de trêve, ne faisait pas de concessions. Dans cette même lettre, parlant de mon « livre de Manuel » qu'il attendait de pouvoir lire quand il rentrerait à La Havane, il disait : *« Ton pays va avoir grand besoin de tous ceux qui savent*

ou sentent que le talent sans émotion ne vaut pas un clou. Sais-tu que j'ai relu « Rayuela » justement ici, à Hanoï ? J'ai eu une histoire avec mon guide interprète vietnamien parce qu'un petit matin avec des menaces imminentes de typhon, je l'ai réveillé par un fou-rire. Le coupable c'était ce fou d'Uruguayen qui planifie la nouvelle société : l'histoire de la ferme où on élève des microbes et des baleines. Mais impossible de le lui expliquer ; il n'arrivait pas à comprendre pourquoi un « utopiste fou » me faisait autant rire. »

Une des images les plus nettes que je garde de Roque est liée à celle de Fidel Castro et à une très longue nuit à La Havane. A l'issue d'une journée de travail à « Casa », Fidel apparut à l'improviste à la fin du repas pour bavarder avec les membres du Jury du prix littéraire de « Casa ». Nous restâmes ensemble de 10 heures du soir à 6 heures du matin : trente personnes qui fumèrent la moitié de la récolte de tabac de l'année et posèrent mille questions qui obtinrent toujours réponse d'un Fidel infatigable. Plus d'une fois, les réponses furent très différentes de ce que certains attendaient et Roque semblait particulièrement s'amuser du désarroi qu'elles créaient dans des esprits monolithiques. Je me rappelle qu'à un moment donné on parlait de la guerre du Vietnam et quelqu'un traita de lâches les soldats nord-américains. Non seulement Fidel ne fut pas d'accord mais il affirma l'équivalence potentielle des soldats de quelqu'armée que ce soit, insistant sur le fait que leur conduite, leur courage et leur moral étaient le nécessaire résultat de la cause qu'ils défendaient, et qu'au Vietnam les soldats américains étaient vaincus d'avance et dans une certaine mesure de l'intérieur parce que leur cause manquait de justice et de vérité.

La fin de cette nuit, c'est pour moi l'image de Roque discutant avec Fidel du problème de l'utilisation efficace de je ne sais quelle arme. Echangeant des plaisanteries et en même temps défendant avec acharnement leur point de vue, chacun essayait de convaincre l'autre, par des démonstrations avec une mitrailleuse invisible qu'il maniait d'une façon ou d'une autre, se répandant en considérations qui m'échappaient complètement. Le contraste entre l'immense corps de Fidel et la silhouette maigre et souple de Roque nous divertissait infiniment tandis que la mitrailleuse abstraite passait de l'un à l'autre et se répétaient les démonstrations sans qu'aucun ne voulût céder un pouce de terrain. Le levé du soleil mit un terme au débat, en nous envoyant tous au lit.

Je reviens sur la dernière lettre que j'ai reçue de Roque. Maintenant mieux que jamais je sais pourquoi il a voulu me donner à lire quelques chapitres du roman qu'il venait de terminer. Quand le public le connaîtra, il comprendra ce que les assassins d'un homme tel que lui ne veulent pas comprendre, que ce soit au

Salvador ou dans n'importe quel pays du monde. Il comprendra que le chemin d'un véritable révolutionnaire ne passe pas la certitude, la conviction, le schéma simplificateur et manichéen, mais qu'on l'atteint et qu'on le suit au travers d'un enchevêtrement pénible de doutes, d'hésitations, de points morts, d'insomnies pleines d'interrogations et d'espoirs pour finalement toucher ce point de non retour. Cette merveilleuse crête de colline d'où l'on voit tout ce qui est derrière, tandis que s'ouvre au regard lavé, neuf, le panorama d'une réalité autre, d'un but enfin perceptible et accessible. En m'envoyant ces chapitres, Roque a voulu que je connaisse cet itinéraire intérieur et extérieur jusqu'au combattant, à l'homme qui a fait son choix et qui l'assume après un long processus critique.

Au-delà de nos divergences, il trouvait chez moi la même définition, le même espoir du socialisme que les monolithes de la révolution prétendent détruire au nom d'un assentiment dogmatique. Infiniment plus en avance que moi et que tant d'autres, puisqu'il avait su faire coexister la parole et l'action, il m'attendait généreusement à quelque coin de vie, il est arrivé avant, à ce qui n'était pas un but mais une embuscade, et il est arrivé parce qu'il avait choisi d'aller jusqu'au bout comme Che Guevara. Et pour cela, nous qui sommes restés en deçà par incapacité personnelle ou en raison d'une notion différente du terrain de combat, nous avons aujourd'hui le devoir de montrer le vrai Dalton devançant la pétrification facile et probable. Un héros ? oui, mais un héros qui, en plus de sa conduite politique inébranlable, laisse un testament : toute sa poésie et maintenant ce roman dont je ne connais que des fragments mais qui suffisent à montrer ce qu'il faut entendre par héros, face aux fabricants de statuts.

Il y aura toujours quelqu'un pour dire qu'il s'agit d'une œuvre de fiction et que les idées et les sentiments n'ont pas de raison de refléter celles de l'écrivain Roque Dalton. Pour ma part, je sais qu'il suffit de lire cette chronique de jeunesse pour trouver Roque corps et âme. Et son véritable héroïsme est d'avoir su atteindre un juste équilibre, un juste choix, après être passé par des étapes comme celle que reflète le fragment que je transcris. C'est le journal du héros de son roman :

« Qu'est-ce qu'ils me demandent ? » Renoncer et renoncer encore ? Sincèrement, je comprends la révolution et la trouve belle. J'y ai ma place, je crois, mes défauts et mes côtés sombres aussi. Car s'ils me disent que ce critère moral grâce à quoi je puis augmenter mes passions doit être combattu anihilé, je réponds, farouchement s'il le faut, que c'est pour cela que je vis et pour cela que je suis entré dans les rangs de la Révolution. Je comprends que je suis un homme compliqué. Mes critères aussi — c'est logi-

que ! Ils ne constitueraient pas le meilleur ordre du jour pour une réunion de jeunes communistes aux candeurs obstinées. Mais n'y aurait-il pas des gens mûrs dans la révolution ? « Le communisme, jeunesse du monde » ce serait péjoratif ? Je m'explique, j'accepte que passe pour normal (aujourd'hui) de maintenir hors de portée d'un jeune menuisier salvadorien les meilleurs livres de H. Miller. Il est des tutelles nécessaires, filles de ce que j'appellerais « l'amour lucide » qui peuvent s'exercer avec sympathie et profit, à condition de reconnaître leur nécessité comme éphémère, historique. Mais en même temps, je considère que les intellectuels de la Révolution, concrètement ses écrivains, doivent apprendre de Miller une série de techniques formelles indispensables (la sincérité de Miller, en l'occurrence, est un aspect de sa technique, sans que cette opinion soit une censure tacite) et d'autre part (la censure visible) ils ne doivent pas négliger l'aspect de critique de la société nord-américaine, qui n'est pas loin d'être une des questions fondamentales de l'œuvre de Miller, d'autant plus valable qu'elle nous met en contact, à un niveau jamais atteint auparavant par la plupart des grands écrivains nord-américains, avec les tares de l'âme individuelle des habitants de ce pays-monstre par excellence.

C'est-à-dire que même en acceptant les risques que toute position exceptionnaliste implique, je crois que la révolution doit avoir une politique pour me traiter, pour traiter toutes les personnes qui comme moi, ne font rien d'autre que refléter, avec les évidences les plus aiguës (cela étant dû au talent ou à l'irresponsabilité, on ne peut pas trancher) les complications du monde actuel, dont les transformations seront opérées par les révolutionnaires. Amen. »

Ces réflexions correspondent à la jeunesse du protagoniste au Salvador, au temps de la dictature de Lemus, mais elles furent écrites bien plus tard par Roque, lorsqu'il avait déjà parcouru la plus grande partie du chemin qui devait déboucher sur son horrible assassinat. L'homme avait cessé d'être le garçon perplexe et hésitant que dépeint le roman, et cependant ce garçon a les pensées de l'homme qui, si longtemps après devait écrire ce livre. Là, je le répète, réside le véritable héroïsme d'un révolutionnaire comme Roque Dalton capable de maintenir vifs les réflexes dialectiques qui donnent à l'être humain sa dimension la plus valable. Il ne lui aurait pas déplu, je le sais, que j'achève ici cette condamnation de tous ses assassins, ceux qui physiquement l'ont tué, et ceux qui l'auraient tué en toute occasion et en tout lieu possible, par ce fragment d'un poème que Roque a inclus dans son roman et qui le montre tel qu'il fut, tel que nous le garderons toujours dans notre cœur :

Je prends possession de toutes les histoires et de tous
les visages, jamais le cœur ne se lasse de connaître tous
les habitants de la terre
bien qu'en tout lieu l'histoire de Caïn et d'Abel
soit aussi vieille que le commencement du monde ;
et en tout lieu la face du diable ou celle de l'ange
se montre changeante et sardonique
J'aurais tant désiré arriver à bon port
mais c'est comme dire « arriver au paradis »
Cependant je vis et je foule la terre
Les vents du Caraïbe apportent des rêves vagues
et le monde semble être d'aplomb soudain
Il faut aller chercher de nouveaux alisées
et supposer que parfois
c'est la boussole qui nous rend fous
qu'encore existe un pouce de terre
non décrite, en aucune des cartes marines
Et l'on finit étranger au monde, mort
en plein champ.

(Traduit de l'espagnol par Jacqueline LABROT-SALVAT
et Paul Louis ROSSI.)

De ses nombreuses années de militantisme, de ses convictions révolutionnaires, de sa constante combattivité, de ses prisons, de ses errances, de ses exils, de sa souple et inébranlable fidélité à la lutte pour la libération de son peuple, de son retour au front, l'arme à la main, ceux qui furent ses compagnons, qui combattirent à ses côtés peuvent en témoigner. Et tout verdict, et tout témoignage lui sera favorable. Je veux faire l'éloge de cette autre bataille complémentaire que Roque Dalton a livrée, comme poète, sur le terrain de la production textuelle. Bataille pour préserver la complexité significative, la mobilité dialectique, la multiplicité polyphonique, la pullulante prolifération, la simultanéité dissonante, la fluide polysémie, la pluralité dialogique dans l'interprétation et la représentation de la réalité. Bataille pour préserver, avec autant d'humour que de lyrisme, le clair-obscur modulé, les hauts et les bas contrastant entre main et contre-main, entre marque et contre-marque, entre position et contre-position, le contrepoint d'une expérience personnelle du monde de tous, monde où il a toujours tenté de s'insérer comme activiste. Bataille pour ne pas immoler, sur l'autel de l'urgence simplificatrice à laquelle il a répondu comme soldat, les exigences inhérentes à la configuration du langage, à la figuration par le langage. Bataille contre toute théorie dogmatique, contre toute esthétique sclérosante, contre tout excès de détermination idéologique. Bataille pour conjuguer concrètement, hors de tout vedettariat et de toute conversation de salon, avancée politique avec avancée poétique. Le processus d'ouverture de ses signes, la conquête de la plurivalence polymorphe, son abandon progressif des protocoles établis, des modèles reconnus, sa façon de contrevenir aux règles usuelles pour arriver à communiquer un événement textuel aussi riche que son référent extra-textuel sont manifestes. Le chemin qui va de *La mer* (1962) à *Taverne et autres lieux* (1969) passe de tellurisme tropical, de la surcharge sonore, de la distorsion hyperbolique, de l'allusion métaphorique, de l'onirogénèse hallucinée, de la fièvre viscérale, de la verbosité séminale (poésie ensemencée, poésie semence) de la parole possédée à la parole possessive, de l'onctueuse parole charnelle à une autre, plus prosaïque, plus lucide, plus colloquiale, plus ludique, plus experte, plus événementielle par son immédiateté anecdotique, par sa liaison explicite avec la tangible contingence du poète, avec l'histoire individuelle et collective. Au pathétisme retentissant et ténébreux du régime nocturne, à la rhapsodie impromptue des descentes convulsives au fond de la fange génitrice, succède une ascension à la surface de l'occurrence quotidienne transcrite avec vivacité par un registre changeant, par un discours

accidenté, polyvalent, métamorphique, polytonal, imprévisible, avec les ruptures et les dénivellations humoristiques de *Taverne*. Le *Tour de l'offensé* (1964) part, sonnante haut, de la barbarie ampoulée, d'une luxuriante théâtralité qui met en scène à la fois des anges dépravés, des monstres de soie, des meutes de cobalt.

Dalton fait résonner la corde lugubre, celle de la parole pulsionnelle ; celle de l'intensité sinistre d'un eros dissolvant, pervers, qui pompeusement pousse l'imagination à se loger dans les profondeurs des mélanges confus. Tout est déchirement, écroulement, précipitation, vertige, aveuglement, naufrage. Vision désintégrant, encline à représenter avec une tragique amphise les climax macabres du déchaînement destructeur.

Dalton part de la poétique mythico-métaphorique, de la fluidité fabuleuse, de l'épanchement d'une imagination amplificatrice et transfiguratrice, de la surcharge et de la bigarrure fantaisiste, de la fantasmagorie taciturne des bourbiers, du langage-trombe, d'une toile d'araignée funeste. La poésie est alors l'espace où il inscrit, en les magnifiant avec passion, ses hallucinations.

Auto-référent, auto-expressif, auto-phagique, le poète personnalise sa parole au maximum pour y installer les traits de son portrait imaginaire. Le Dalton juvénile, au moyen d'excès antipodiques, se représente comme un héros néfaste, comme un ange déchu, comme un sectateur de la tendresse. Dans le drame délirant de la vie, il s'adjuge le rôle protagonique :

*Blessé gravement à vie
courant tout le long des miroirs
des râles des chiffres nus
errant saluant les prophètes abolis
— naufragé domestiqué par la foule
mendiant de la clarté vautre dans la coupe
vieil enfant qui sait toutes les réponses
amant à bouffées sèches déployées
bête déserte comme cendre creuse
fils de couleur courbe détaché de la glotonnerie superflue —
je vais de l'avant fixement me voyant
sans ciller nu à ma manière
farouchement comme une épine stérile vieille
communiant sous clef et cloison
avec tous les maladroits légataires de la compassion pure.*

*(et parviennent les voix en torrent dilaté
apostat heureux
fugitif félicitable
donneur de baiser taciturne*

*fils décharné
époux fuyant
militant convict
éberlué voisin de tous
imbécile tendre
enfant
enfant idiot
ange grotesque
confus tremblant !)*

(Le disciple V.)

C'est là un autoportrait transposé, transfiguré par l'intensification anti-thétique, par l'effusion hyperbolique. Il s'agit de faire affleurer métaphoriquement la personnalité profonde. Les contrastes extrêmes opèrent comme des indices d'une humanité maximale. Il n'y a pas de relation expresse avec la biographie anecdotique.

Amour et mort sont deux axes révélateurs d'un changement de vision qui entraîne un changement de poétique, un changement de message qui engendre un changement de support. Au travers de ces deux éléments apparaît clairement le passage de la luxuriance naturalisante, de l'expressionisme redondant, à une constance non égocentrique de la réalité, transcrite au moyen d'un langage plus neutre (plus tendre, moins élaboré, plus économe). Ainsi Dalton passe du martyr amoureux, de l'amour maudit, du tourment grandiloquent :

*Tu peux rire, chienne empoisonnée
habille-toi dans d'autres chambres lentes
désirées comme la nuit ou ce que le cœur sait
pends-toi à un nouveau cadavre
à un nouveau lutrin peureux
laisse-moi
même la colère pourrit
laisse-moi inaugurer mon suave dégoût
laisse-moi nettoyer seul
ta longue trace de sang.*

(La nuit II.)

Il passe du mélodrame romantique à la relation accueillante avec la femme complémentaire, à la tranquille conjonction avec la femme-refuge. Il passe de l'antagoniste à l'alliée, de la bataille sexuelle à la coalition amoureuse :

*Ton sexe accueille ma partie terrible
la couvre comme une mère belle d'un nid de feu
délectable
comme une aile se fait interminable fleuve*

*Alors
seulement alors nous comprenons
qu'encore nous ne savions rien de la vie.*

(La leçon.)

La nuit, funeste et maternelle, unit la mort à l'amour (p. 4, l. 8). Dalton, d'un côté, représente, visionnaire, une mort passionnelle et pulsionnelle : fascination des puissances des ténèbres. La mort agit comme fervent ferment de l'imagination. Il s'agit au début d'une mort fantastique :

*toi avec tes fleurs de palpitante boue
le pétale vide de splendeur
froid toujours plus froid froid toujours plus froid
embrasant faisant marcher sa glace
son haleine mortelle
s'échappant d'une grotte où tout est reptile
même la stalactite rugueuse
et le ruisseau salin jamais jamais
touché par la lumière*

Puis, vécu dans l'expérience directe de la fin, de la disparition de femmes et d'hommes réels — les assassinats, le soldat inconnu, la vieille amante, les amis intimes, l'irlandais errant — la mort s'intègre à l'événement coutumier, se fait silencieuse évidence. Sa transcription perd de son ostentation, perd emphase et ornements ; son efficacité provient de la réduction rhétorique :

*Elle était impressionnante, dis-je, impressionnante
Sans jactance dans sa mort comme toutes,
sans vouloir rien dire depuis son ordre implacable
depuis son enveloppante tranquillité
sa quiétude déjà réclamée par la terre.*

(Cadavre.)

Le tour de l'offensé a deux autres axes vertébraux : patrie et politique. Instances connexes, bien qu'elles discourent séparément. Plus tard, dans *Taverne*, elles s'entremêleront en une même texture. La

Patrie est prétexte à une élégie furibonde, à un faste iconique, à une lamentation spectaculaire :

*Loin de là où les jardins attendent à leur beauté
avec les couteaux que leur cèdent la fumée ;*

loin,

loin,

*loin de là où l'air est une grande bouteille grise ;
de là où tous offrent de terribles bulles de savon
et les anges dépravés boivent avec de cyniques enfants
le poison de l'apostasie contre les aurores qu'ils peuvent ;
loin de la médisance des masques
loin de là où les dénudées n'aveuglent pas avec la lumière de
leur peau ;
loin de la consolation des vomissements.*

(Loin est ma patrie.)

C'est encore la mère-terre, dépositaire de l'énergie originelle, la fécondatrice qui prodigue sa puissance, la prodigieuse magnificence de la géographie natale. Dans *Veuve des Volcans* Dalton l'évoque rituellement au travers du vaste catalogue de ses attributs. L'imagination s'acclimate pour s'installer utérinement dans le sein de cette puissance génitrice, pour la recréer en représentant, au moyen de dynamiques intervalences entre tous les règnes naturels, sa formidable mutabilité. Mimétique, l'imagination se topicalise pour inscrire le luxuriant référent qu'est la forêt salvadorienne. Plus tard dans *Taverne* se produira la déflation humoristique de ce pays en réalité minuscule, opprimé, bouleversé. L'humour s'exercera par la suspension du jugement ou de la réaction affective, par la rupture du protocole, par la surprise, par l'irrévérence, par un ex-abrupto tonal, lexical, par la diminution diphorique, par le fait de magnifier le trivial ou de trivialiser le magnifique, par l'utilisation ironique des stéréotypes, par la relativisation, par la réduction à l'absurde.

L'axe politique subit lui aussi cette mutation de la grandiloquence au dépouillement, de la floraison ahurissante à la platitude. C'est la constance neutre du monde environnant qui permet à Dalton de sortir du tourbillonnant égocentrisme, de l'autophagie pathétique, des interpositions de fantasmes, du subjectivisme expressionniste, de la passion centripète. *Le tour de l'offensé* inclut une scène de portraits de prototypes sociaux, en style *cool* : le mécanographe servile et prudent ; les bureaucrates ou la petite-bourgeoisie gonflés par une ascension mesquine qui soumet leur vie à la plus conventionnelle des routines, le voisin en règle avec les us et coutumes

et qu'un faux-pas transforme en réprouvé, en communiste ; le muet parce que pusillanime, le bavard fanfaron, le nouveau riche vaniteux, le soldat humilié par l'officier, l'ouvrier acculé par l'exploitation, le bourreau par la haine, le traître qui abdique sa colère et se laisse tenter par la prébende des maîtres. La fougue naturelle se retient pour ne pas distordre l'objet de la représentation. L'entreprise vise d'autres consciences que celle de celui qui énonce. Le poème coupe son cordon ombilical ; le poète quitte l'espace scénique ou tout au moins cesse d'être l'acteur principal. La perception se dépersonnalise, le registre descend d'un ton, les métaphores se font rares, le langage devient moins figuré, il ne se permet plus que quelques transpositions ironiques. Il se produit un passage du psychologisme au sociologisme qui implique un changement de poétique, de vision et de version.

De la singularisation individuelle s'obstinant dans l'auto-expressivité et la tendance à l'idiolecte on passe aux attributs génériques de groupes inscrits par une langue moins stylisée, plus commune. Entre ces deux pôles fluctue alternativement *Le tour de l'offensé*. Plus tard, dans *Taverne* s'établira à l'intérieur du texte lui-même le contrepoint réactif d'une vision plurifocale où coexistent la transcription littérale d'autres voix que celle de l'émetteur avec des passages personnels d'effusion élégiaque : contrepoint entre le fantastique et le factuel, entre le principe de plaisir et celui de réalité.

Seule la perspective de la révolution, en tant que projet radical, avenir imaginaire, permet à la fantaisie de prendre possession de cette aspiration et, l'amplifiant apocalyptiquement, de le peupler des projections du désir. La poésie, médiation distantiatrice de l'existence aliénée, permet de recréer l'expérience réelle restreinte, permet de figurer la plénitude irréalisable. Avivant la conscience du rognage, la poésie oppose à l'ordre oppressif l'émancipation onirique. A la violence réductrice du monde possible il oppose la subversion rédemptrice :

*Te souviens-tu quand nous parlions des statues de Bruxelles ?
des rois anglais aussi fragiles dans notre monde
que des tasses de thé,
de la révolution, que tu voyais
comme une gracieuse bourrasque
comme une avalanche de vent qui laisserait cependant volatiles
et vivants pour toujours*

les ballons rouges des enfants.

(Carte postale à Luis Martinez Urquía.)

La poésie se rattache indissolublement à la révolution. Révolution, temps de complétude, comble vital et sémantique, temps de la plus grande intensité et consistance, accès communautaire à la pleine humanité, elle doit être aussi comble poétique. *Taverne et autres lieux* a pour épigraphe une affirmation de l'identité entre poésie et révolution :

*Je suis arrivé à la révolution par la voie de la poésie
Tu pourras arriver (si tu le désires, si tu sens que
c'est pour toi nécessaire) à la poésie par la voie de la Révolution.*

Poétique et politique apparaissent conjuguées dans *Taverne*. Dalton cherche le point de fusion des antinomies, un rapprochement réciproque qui reconnaisse les spécificités respectives, un respect mutuel. *Taverne* est une galaxie de signes, une pollution sémantique autour de multiples pôles d'attraction. Poétique, politique, pays, histoire (la macro-histoire mondiale et son spécimen, la micro-histoire personnelle) discutent, dialoguent, résonnent, réverbèrent, traversent tout le texte en s'accompagnant, en s'interceptant, en s'entrecroisant, en s'enchevêtrant.

Pour Dalton, les mots sont des réalités intrinsèques, des énergies corporelles qui engendrent leur propre signification. Les mots, hors de leur insertion dans la séquence informative, sonnent bien ou mal selon leur teneur, couleur, chaleur, température particulières. Jamais ils ne sont univoques, transmetteurs de sens extra-verbal, véhicules serviles d'un message référentiel :

Un des crimes les plus abominables de la civilisation occidentale et de la culture chrétienne a été précisément de convaincre les grandes masses populaires de ce que les mots seuls sont des éléments signifiants. (...) Personne ne baptise son fils du nom de Sisebut sans ressentir les symptômes de la méningite pendant quelques secondes. (...) Pourquoi un mot dépourvu de sens tabou sonne-t-il mal, si ce n'est à cause de quelque chose d'intrinsèque à lui-même, à sa conformation, à son être, qui est indépendant de sa fonction la plus commune, laquelle, d'autre part, n'a pas nécessairement à être l'unique, ni même la principale.

(Avec des mots.)

Les mots possèdent d'inépuisables résonnances : ils carillonnent, se répercutent, résonnent, ils sont catalytiques, vibratiles, rayonnants : ils étincellent, réfractent, miroitent. Ils projettent vers l'extérieur et vers l'intérieur leur univers. Ils ne peuvent être utilisés indifféremment, ils ne doivent pas être galvaudés, ce sont des entités puissantes : ils ont un tempérament. Posséder la parole c'est possé-

der le principe vital ; le don de la parole est un don fécondant, il équivaut à un monde plein, au plein usage des facultés. Perdre la parole, c'est s'engourdir, vieillir, devenir stérile, se vider :

Homme sans parole n'est pas synonyme de monde mais de zombie. Un poète sans parole peut continuer à publier des petits livres dans des éditions de luxe et donner des cocktails pour subsister dans les pages littéraires, ou même entrer dans les Académies ou les clubs. Mais si Neruda, pour citer un exemple, a quelque chose d'un zombie à partir de Résidence sur la terre, comment découvrir, reconnaître et classer le virus de la mort, le profil cadavérique de ses livres postérieurs, la masse visqueuse éliminable pour isoler les éléments architectoniques qui maintiennent la physiologie de la locomotion et les incartades respiratoires d'un mort vivant que le sel empoisonnerait ; c'est-à-dire, en fin, comment différencier un mot vivant d'un mot déjà prêt pour le cimetière ?

(Avec des mots.)

Dalton se révolte contre la distorsion, l'abus, le mépris, le détournement de sa fonction du mot, contre le nivellement et la répression du langage, contre le réalisme normatif, restrictif, monosémique, qui prétend limiter le mot au sens licite, au sens commun, au sens pratique : « Non, non, l'art est un langage — lit-on dans *Taverne* — (le réalisme socialiste a voulu être son espéranto : les choses de la vie de Madame Trépat, Berthe Trépat) » (p. 173). Dalton se révolte contre la censure politique qui dénigre tout traitement artistique du mot, toute manipulation qui ne corresponde pas à la valeur d'usage. Il se bat pour un réalisme qui reconnaisse la réalité verbale, pour un matérialisme qui apprécie la matérialité de la langue. Dalton veut décartonner par l'humour profaneur tout sanctuaire, contrarier par l'irrévérence moqueuse, le bouleversement ironique, par l'inflation ou la déflation satiriques toute tendance à la rigidité, toute cristallisation institutionnelle, toute fixité conventionnelle, tout ce qui est susceptible de solidifier, immobiliser et simplifier l'interprétation du réel :

*Accomplis maintenant ton devoir de conscience
(ce serait la même chose de dire : « tes obsessions »)
dis que penser au communisme sous la douche est sain
— et, du moins, sous les tropiques, rafraîchissant —
Oh, arbitre avec toute la barbe de ta jeunesse :
si le Parti avait le sens de l'humour
je te jure que dès demain
je me consacrerai à baiser tous les cercueils possibles
et à mettre au point les couronnes d'épines*

**MAIS ÇA C'EST CONFONDRE LE PARTI
AVEC ANDRÉ BRETON !**

Mais, et la tendresse ?

**MAIS ÇA C'EST CONFONDRE LE PARTI
AVEC MA GRAND-MÈRE EULALIE !**

(Taverne.)

Il se gausse aussi dans *Le moderne* (1951) de l'excès d'ouverture, de l'excessive gratuité d'une certaine poésie actuelle. Dans un collage insensé il juxtapose avec la plus haute fantaisie les séquences les plus dissemblables possibles pour parodier la liberté d'association des poétiques aléatoires. Dalton postule une poétique dont les conflits sont les réacteurs. Ni idéalisme romantique, ni surréalisme rêveur, ni subjectivisme existentiel. Ni magie ni extase ni spiritualité ni transcendance. De même qu'il rejette la soumission réaliste, l'explicitude pédagogique, la servilité documentaire, il ironise à propos de l'excès d'intériorisation du psychologisme individualiste et de l'excès de distanciation de l'esthétisme de la sublime transparence (« les poètes mangent beaucoup d'ange en mauvais état »). Il rejette les poètes crépusculaires, le pathétisme catastrophique, toute sorcellerie, le culte du mystère, toute attribution épiphanique, tout ésotérisme, toute liturgie. Il rejette la stylisation trop raffinée, la poésie joyau enchâssée et son contraire, la poésie naturaliste orgiaque, celle de l'onirisme cosmologique ; il rejette la poésie doctorale, l'excessif lest/gnomique, le culte de l'antiquité, l'exploration des recoins les plus cachés, les recherches dans les profondeurs de la de la conscience.

Il confronte la fonction, le pouvoir d'intervention de la poésie à l'actualité la plus terrifiante, les bombardements au napalm sur le Vietnam. Il ne laisse aucune place au poète lunatique, au rapsode de l'indicible. Il n'y a pas de sublimation, d'envol évasif ou d'emphase harmonique qui puisse résister à l'avalanche de la réalité latino-américaine, il n'y a pas d'abstraction ou de parenthèse capable de supporter une telle pression de l'histoire. Il postule la caducité, pour des raisons de force historique, de la poésie de l'absence, de l'onction, du détachement, de la cachette, de la claustration, de la retraite. Cette suspension implique de relativiser mais non d'invalider le pouvoir poétique. La poésie fait front à la contrainte et à l'asservissement. La poésie est un réactif contre l'abattement de la prison, elle peut affronter jusqu'à l'étouffement d'une condamnation à mort :

Et n'importe où la dernière des choses enfouies ou clouées sera moins prisonnière que moi.

(Bien entendu, avoir un morceau de crayon et du papier — et la poésie — prouve que quelque concept enflé universel, né pour être écrit avec une majuscule — la Vérité, Dieu, l'Ignoré — un jour béni m'a inondé et que je ne suis tombé — en chutant dans ce puits obscur — qu'entre les mains de l'opportunité pour lui donner la consistance voulue devant les hommes.)

Je préférerais, cependant, une bonne promenade dans la campagne. Même sans chein.

(Poèmes de la dernière prison I.)

L'humour anticlimatique allège la charge sentimentale, diminue le magnifique, rabaisse le transcendant, dégonfle l'ampoulé.

Je crois que ce qu'il y a de plus signifiant chez Dalton c'est son désir de s'historifier, son obstination à représenter de façon appropriée la fluide trame temporelle de conscience et de monde, cette oscillante, cette mouvante intersection de la réalité, tantôt coïncidant, tantôt divergeantes du moi qui l'inscrit dans son hétérogène simultanéité. Bien que vectoriel, son historicisme ne tolère ni le linéaire ni le monodique, ni dogme, ni fixité. Il s'agit d'une apposition dialectique, de relativité communicante, entre le social et le personnel, en quête de la concertation la plus riche, en quête du dénominateur commun le plus juste mais non réducteur.

Résonateur de l'histoire et son conducteur électrique, Dalton ne se sent ni prophète ni guide, ni chroniqueur, ni analyste. Il ne se prend pas pour le transcritteur délégué par la communauté, pour le porte-parole du peuple. Il ne fait pas taire sa propre voix pour se présenter comme rapsode collectif. Il ne chante pas l'égos idéalisé de la saga sociale. Son registre est l'un des registres possibles d'une expérience significative du monde, expérience qui ne tait pas l'inévitable instance personnelle, qui émerge de tout texte ou le sous-tend. Il appose son signe à côté d'autres signes, sa locution à côté de celle d'autres locuteurs, il entremêle à la multivocité du réel, d'un réel saisi comme l'interaction de la totalité de l'événement profus, cet esseim, ce grouillement.

Si la réalité est bouillonnante, si elle est réulsive et si on veut la capter véritablement, le livre doit se faire ce que *Taverne* représente : « une alarmante fourmillière ».

P. S. — Comme complément de cette interprétation de la poésie de Roque Dalton, on peut consulter mon exégèse *Taverne et autres lieux* dans *Poésie hispanoaméricaine 1960-1970* (Anthologie à travers une joute continentale), Siglo XXI éditeurs, Mexico, 1972, pp. 26 et ss.

J'ai toute la vie pour marcher... Joaquin G. Santana
CHANSON SIMPLE POUR ROQUE DALTON

J'ai toute la vie pour marcher
chantant l'amour sous les balles
avec toi, mon frère, de par le monde,
inaugurant prodiges et arcs-en-ciel,

volant sur la mer avec nos ailes.

J'ai toute la vie pour marcher
traquant le tigre cruel et les panthères
à travers forêts et majestueux silences,
sous les lunes, les oiseaux et les fleurs,

jusqu'au lieu où tu rêves à des printemps.

J'ai toute la vie pour marcher
dans le droit fil de ton ombre et de ton sort,
ta chanson sur l'épaule comme un hymne,
en un automne libéré des périls

puisque, de la mort, tu nous reviendras.

J'ai toute la vie pour marcher
entre tous les soleils, fiancées et extases.
Je sais qu'un jour j'irai là où tu es
portant les roses du peuple en ta mémoire
un jour je poserai mon cœur près de tes os.

(Traduit de l'espagnol par François FEBRER.)

LA DECISION

Le cœur suffit — bien qu'il ne soit pas
 cet animal fougueux que nous imaginions —
 pour boire passionnément l'amour et les couteaux qui nous
 entourent.

Tout l'énorme ville se voit prisonnière en ce coin de rue qui est
 comme un grand œil
 s'ouvrant jusqu'où l'infini demande trêve à la soif qu'ont les
 hommes d'aller au-delà.

Moi, j'ai déjà racheté ma fulgurante image :
 je nie l'extase et exalte les sérénités amères
 je dis qu'avec un petit sourire et le vieux costume propre
 j'accepterais toutes les morts qui me reviennent
 même celles de ces femmes aux yeux de sources que j'ai laissées
 enfouies dans le silence
 Se palpant — mains salées par les larmes — l'âme que j'ai
 meurtri sous la corne de mes sabots.

Tout fut décidé il y a déjà de longues secondes — Oh cet entêtement
 que met à tomber dans la vie mon histoire rapide
 et les tiédeurs fraternelles ne sont alors plus nécessaires et la saison
 de la tendresse en cette année nocturne de douze heures.

Cependant — oh appétits trompeurs ! — mon sourire s'échappe vers
 ces doux efforts comme une fraîche colombe verte
 et vous pouvez à nouveau m'appeler le frère pauvre le pauvre
 camarade déchiré
 reconnaissant comme un chien pour son pain de chaque nuit.

Ah, de la mort : qu'importe, lancez les profonds hameçons
 appâtez même la vie, si vous voulez, comme une avalanche
 postérieure
 accepter c'est être et j'ai tout accepté
 tout
 même ce que vous ne voulez pas dire de peur d'une complicité
 toujours mortelle dans sa tenace tiédeur.

LA DECISION

(Juarez y Balderas, 21.30 PM.)

Y aunque el corazon no sea el brioso animal que presentiamos
basta para beber apasionadamente el amor y los cuchillos que nos
rodean.

Toda la ciudad gigantesca vése prisionera en esta esquina que es
como un gran ojo abriéndose
hasta donde el infinito pide tregua a la sed de ir mas alla que
tienen los hombres.

Yo ya rescaté mi senal fulgurante :
niego el éxtasis y exalto las serenidades amargas
digo que con una pequena sonrisa y el viejo traje limpio aceptaré
todas las mnertes que me corresponden
aun las de aquellas mujeres de ojos manantiales que dejé hundidas
en el silencio
palpandose con las manos salobres de lagrimas el alma que maceré
con mis bellas pezunas.

Todo fue decidido ya hace largos segundos — oh aferramiento con
que en la vida cae mi veloz historia
de modo que son innecesarias las tibl ezas fraternas la estacion de la
ternura en este ano nocturno de doce horas.

Sin embargo — oh apetencias traidoras! — hacia esos dulces
esfuerzos se escapa mi sonrisa como una fresca
paloma verde
y de nuevo podéis decirme el hermano pobre el destrozado camarada
pobre
agradeciendo como un perro su pan de cada noche.

Ah de la muerte : lanzad — qué importa — los profundos anzuelos
lanzad hasta la vida si queréis como un alud posterior
acceptar es ser y yo lo acepté todo
todo
hasta eso que no queréis pronunciar por miedo a la complicidad
siempre mortal en su tenaz tibieza.

LE SONGE CRAINTIF

La danse du linceul burlesque te poursuit, aptes sont les ongles à gouverner la fuite de ton sang.

Tes pas s'interrogent, ils scrutent d'hier les souvenirs sans poids.
Tes pauvres os bouent, ils te demandent une pause,
une faiblesse pour eux
comme un obscur hommage.

(La buée des geôles où les innocents pourrissent leurs pupilles,
les nouvelles joyeuses de l'autre côté de la mer,
la nuit affamée des abandonnés,
la simple majesté des choses,
la soumission à l'inusable bonté,
rien de tout ça n'est donc capable de te soustraire
au songe craintif ?

Que tout soit : nous avons foi dans les jours qui viendront,
dans la mort certaine du doute...)

EL SUENO TEMEROSO

La danza de la mortaja burlesca te persigue, aptas las unas para gobernar la huida de tu sangre.

Tus pasos se hacen preguntas, otean los recuerdos ingravidos de ayer. Hierve tu pobre huesco, una pausa te pide, una claudicacion a él rendida como un negro homenaje.

(El vaho de las carceles donde los inocentes pudren sus pupilas, las noticia alegres del otro lado del mar, la noche hambrienta de las abandonadas, la sencilla majestuosidad de las cosas, la sumision a la bondad que no se desgasta, ¿nada de eso capaz de sustraerte al sueno temeroso ?

Sea todo porque tenemos fe en los dias que vendran, en la segura muerte de la duda...)

LOIN EST MA PATRIE

Loin du monde, loin
de l'ordre naturel des mots ;
loin,
à douze mille kilomètres
de là où le fer est une maison pour l'homme et croît
comme une fleur curieuse amoureuse des nuages ;

loin du chrysantème, de l'aile suave de l'albatros,
des mers obscures qui blasphèment de froid ;

loin, très loin de là où la minuit est habitée,
où la machine nous dicte sa voix dominante ;

où l'espoir est resté en arrière,
où la plainte est mort-née ou bien se suicide
avant que ne l'étouffe l'ordure ;

loin de là où les oiseaux haïssent,
où les loups puants te parlent d'amour et t'invitent sur un lit
où les jardins, des couteaux que leur donne la fumée, d'ivoire ;
attendent à leur beauté

loin,
loin,
loin de là où l'air est une grande bouteille grise ;

où tous offrent de terribles bulles de savon,
où, contre toutes les aurores, des anges dépravés
jusqu'à la lie boivent avec des enfants cyniques
le poison de l'apostasie ;

loin de la médisance des masques ;
loin de là où la peau nue des femmes ne nous aveugle pas de
loin de la consolation du vomi ; sa lumière ;

loin de la sensualité du mime,
du ressac de ses imprécations sans fonds ;

loin, terriblement loin
de là où rôdent par les rues les monstres de soie,

où les bois tremblent, vaincus, et s'enfuient,
où sans sommeil une porte attend chaque clef,

où germe aveugle la musique de l'or,
où aboient déchainées les meutes du cobalt ;

loin, définitivement loin
de là où meurt le martyr lapidé par les quolibets
et où le saint est un clown qui se tait.

CHRIST

Crucifiez-le crucifiez-le
crucifiez-le

parce qu'au moment le plus opportun
il n'a pas égorgé les seigneurs repus
parce qu'il n'a pas donné du poignard à l'apôtre agenouillé
parce qu'il a distillé l'eau de l'humilité et de l'amour
au lieu de l'acide final
de la sédition.

LA LEÇON

La langue liquéfie dans ma bouche une profonde forêt de nuits
l'ancien enchaînement d'obscurs arômes oubliés

Ta poitrine
contre ma poitrine lève une grande muraille douce
dresse ses tours ineffables ses frémissements dorés

Ton sexe accueille ma partie terrible
la couvre comme une mère comme un nid de feu
délectable
comme une aile devient un fleuve interminable

Alors seulement
nous comprenons
que nous ne savions encore rien de la vie.

LA LECCION

Tu lengua licua en mi boca una profunda selva de noches
un encadenamiento antiguo de oscuros aromas olvidados

Tu pecho se levanta
contra mi pecho como una gran muralla dulce
alza sus torres indecibles sus dorados temblores

Tu sexo acoge mi parte terrible
la cubre como una bella madre como un nido de fuego
deleitoso
como un ala resulta en rio interminable

Entonces
solo entonces comprendemos
que aun os sabiamos nada de la vida

TARD DANS LA NUIT

Quand tu sauras que je suis mort ne prononce pas mon nom :
la mort et le repos s'arrêteraient.

Ta voix, qui est la cloche des cinq sens,
serait le phare tenu que recherche ma brume.

Quand tu sauras que je suis mort dit des syllabes étranges.
Prononce : fleur, abeille, larme, pain, tempête.

Ne laisse pas tes lèvres trouver mes onze lettres.
J'ai sommeil, j'ai aimé, j'ai mérité le silence.

Ne prononce pas mon nom quand tu sauras que je suis mort :
du fond de la terre obscure il reviendrait dans ta voix.

Ne prononce pas mon nom, ne prononce pas mon nom.
Quand tu sauras que je suis mort ne prononce pas mon nom.

ALTA HORA DE LA NOCHE

Cuando sepas que he muerto ne pronuncies mi nombre
porque se detendria la muerte y el reposo.

Tu voz, que es la campana de los cinco sentidos,
seria el tenue faro buscado por mi niebla.

Cuando sepas que he muerto di silabas extranas.
Pronuncia flor, abeja, lagrima, pan, tormenta.

No dejes que tus labios hallen mis once letras.
Tengo sueno, he amado, he ganado el silencio.

No pronuncies mi nombre cuando sepas que he muerto :
desde la oscura tierra vendria por tu voz.

No pronuncies mi nombre, no pronuncies mi nombre.
Cuando sepas que he muerto no pronuncies mi nombre.

L'ÉTÉ

Je sens les brûlures
(« Je suis un port lointain »)
de l'été qui grandit :
les venins du reptile mûrissent leur loi
secrète,
le sang des choses
prend du poids.
Les gardiens parlent de femmes,
graisent leurs pistolets foncés,
ils chantent...

Moi
je commence à produire des poux.

EL VERANO

Siento las quemaduras
(« soy un remoto puerto »)
del verano que crece :
maduran su ley secreta los venenos
del reptil,
pasa
la sangre de las cosas.
Los vigilantes hablan de mujeres,
aceitan sus pistolas oscuras.
cantan...

Yo
comienzo a echar piojos.

TAVERNE

(Conversatoire)

Les poètes anciens et les nouveaux poètes
ont beaucoup vieilli cet an dernier :
c'est que les crépuscules sont aujourd'hui
très ennuyeux, quant aux catastrophes,
c'est une autre histoire.

Le long des rues que j'apprends par cœur
des corps innombrables font l'éternelle musique des pas
— voilà un son que ne pourra jamais reproduire la poésie —
A quoi bon tout ça ?
Pour que son écho poussiéreux s'agglomère
en ce qui fut jardin de rois !

Ne venez pas me parler de mystère, insomniaques
amants à la longévité singulière
auxquels le monde paraît devoir des pauses :
A-t-on jamais résolu le mystère du nombril ?

*Il ne le dit pas pour être grossier,
et je ne veux pas souligner son goût douteux,
mais, en vérité, a-t-on résolu le mystère
d'un trou si sympathique ?
Route de l'origine, beaucoup plus importante
pour survivre que les combines politiques,
charge de quelle énergie retenue
dans son nœud à l'envers ?*

**DITHYRAMBE BAVEUX DE L'ANE, GEOMETRIE
MEDIocre : SEUL OU PRESQUE L'OUBLI EST SOURCE
DE PERFECTION.
ET LE CALME, CETTE ELEGIE DES PLUS MAUVAISES
MANIERES**

Mieux vaut une tournée de bière,
une voix forte de nostalgie
clamant dans la brise de la mer,
ou l'allusion pudique aux tétons de Lucy,
une grimace sauvage
pour effacer autour de nous
un quelconque faux respect

HOURAH ! CLAMONS-NOUS POUR UNE PATRIE D'INFANTS
SALUEURS,
UN PAYS SOMPTUEUX ET PUR COMME UN VERRE DE LAIT
ET OU LA COLLEGIENNE EXAMINE LA PEAU DEPLORABLE
DE SON VISAGE :
AUCUNE COMPLICATION, PROPHILAXIE DE LA
CONSCIENCE, DEVOIR
ET SEULEMENT PAR RAPPORT A NOTRE RACE
INNOCENTE.

JE VOUS DIS QU'IL EST FOU : VOUS POUVEZ LE
CROIRE.

Les astrologues sont des charlatans.
Pardon : c'est des astronomes que je voulais parler.

TU DEMEURES PROVISoireMENT PARDONNE,
SAINT-BŒUF-MUET, CALME-TOI.

De toute façon les temps changent,
c'est une vérité concrète comme l'alpiste :
quand j'étais catholique (avant 1959) le sexe m'amusa beaucoup
mais la manie de l'esprit scientifique
m'a tout gâché.

Tous leurs fiascos n'ont pas été de précieux accidents
dans le vénéré cabinet de chimie,
défaites de mon talent au profit de solénoïde,
imbroglios de par la fonction du muscle du rire de Santorini

JE PROPHETISE EVIDEMMENT DES FRACAS D'UN SERIEUX
ESTHETICISME :
AVANT LE GOULASH TANT DESIRE
VIENDRONT BEAUCOUP DE PAROLES SONORES :
PAMPRE, ILLUMINATION DU LORIOT, ETC., ETC.

J'insiste : je ne me souviens pas d'un meilleur round
que celui qui suit les exercices spirituels,
de femelles meilleures que celles que nous levions à la messe de
onze heures.

JE SUIS NE DANS LE SOCIALISME :
SI ON AJOUTE A CELA DE FURTIVES LECTURES DE JOYCE,
MON DROIT ECLATE DE TE DIRE CECI :
TU REPETES
DES IDEES TROP VIEILLES.
LE SALUT DE L'AME, L'HERALDIQUE :
C'EST TRES CHIC DE BAILLER.

Bon : ça c'est autre chose : le taxi est une grande institution,
il se distingue seulement de l'été par le soleil et par d'autres choses
encore ;
moi personnellement je le respecte beaucoup, malgré
de légères différences.

BONS PERES DE FAMILLE DU MONDE,
UNISSEZ-VOUS !
VOUS N'AVEZ RIEN D'AUTRE A PERDRE
QUE L'ENVIE DE NE PAS LE FAIRE !

Le tempérament est une autre invention cruciale :
je le préfère aux cartes de visite
parce qu'il est noble comme les glaçons d'un club anglais,
encore plus agréables lorsque dans la rue la tempête menace.

*Oh Lucy, pourquoi ne pas me classer
parmi les insectes que tu aimes ?
Il suffit simplement de me traverser le cou
avec une aiguille à ma taille
et de me pendre entre les chrysalides
avec une jolie étiquette blanche : samedi.
L'air tiède entre ta robe et la jeunesse
c'est l'huile que je me destine, oh fausse douleur,
car dans tes yeux surgissent des bouffées d'une fumée invisible
comme si soudain tu avouais être la fille d'une religion interdite.*

*Pèlerin éternel mais abandonné par la sagesse
je poursuis ta vérité, qui est fausse et belle.*

LES POETES MANGENT BEAUCOUP D'ANGE EN MAUVAIS
ETAT,
ET SI JE M'ELOIGNE D'EUX QUELQU'UN UN JOUR ME
DONNERA RAISON :
POUR MOI CHURCHILL, LE GRAND GOBE-FUMEE DU
SIECLE,
UNE ETOILE DE FOOTBALL COMME PELE,
UN PASTEUR D'AMES,
UNE JUGE
QUELQU'UN QUI SACHE OU IL VA SANS RICTUS DE
TIREBOUCHON.

*Je glâne dans ton âme, mon amour, dans mes rêves,
et le printemps ne dépend pas de la fuite de l'hiver :
ma nature couarde cherche toujours une solution*

dis que penser au communisme sous la douche est sain
— et, sous les tropiques au moins, rafraîchissant —
Ou affirme avec toute la barbe de ta jeunesse :
si le Parti avait le sens de l'humour
je te jure qu'à partir de demain je me consacrerai
à embrasser tous les cercueils possibles
et à les parer de couronnes d'épines.

MAIS C'EST CONFONDRE LE PARTI AVEC ANDRE
BRETON !

Et la tendresse alors ?

MAIS C'EST CONFONDRE LE PARTI AVEC MA
MÈME EULALIE !

EN FAIT, IL S'AGIT DE RENDRE PLUS FREQUENTS
CES RECONFORTANTS VOYAGES VERS NOUS-MEMES,
DE NOUS CONSTRUIRE DES BOSQUETS EMBAUMES
SUFFISAMMENT FORTS
POUR DILUER SANS DOMMAGE NOTRE HALEINE
FUNERAIRE,
LUI DONNER, A CE VIEIL OS, LA CHANCE DE FLEURIR.

Ne cherche pas d'autre chemin, fou,
quand dans un pays qui a fait sa révolution
l'époque héroïque est passée,
la conduite révolutionnaire
est proche de ce beau cynisme
aux bases si exquises :
mots, mots, mots.
Toute possibilité est exclue bien sûr
d'en finir avec les mains calleuses
ou avec le cœur calleux, ou le cerveau.

JE SUIS ORPHEE. ET SELON LES REGLES DU JEU
IL NE ME RESTE PAS D'AUTRE CHEMIN QUE LA DESCENTE :
LE FUTUR QUI NOUS FAIT PEINER N'EST PAS A NOUS,
IL EST COMME LE SERPENT DU CHARMEUR
QUAND QUELQU'UN QUI PROFITE BIEN MIEUX QUE
LE RESTE DU MONDE DU SOLEIL
PARLE DE PAIX
PARMI LES SACROSAINTS FOLKLORES DU PENHOUSE.

GRIFFE FUMANTE, LANGUE
A EPINES,
ŒIL COMME UN PIEGE,
AIRES POUR DEVORER,
BRUITS TRIOMPHANTS :
QUELLE COULEUR RESTE-T-IL ?
QUELLE COULEUR MARQUE-T-IL POUR FERMER
LE VERTIGE DE LA MONOTONIE ?

.....
.....

*(Traduit de l'espagnol par Jacqueline LABROT-SALVAT,
Orlando JIMENO-GRENDI et Henri DELUY.)*

N. B. — Je tiens à souligner la qualité du livre de Roque Dalton « Les morts sont de jour en jour plus indociles », véritable anthologie, traduit de l'espagnol par Fanchita Gonzalez Batlle.

H. D.

Le récit de
Lars Frédrikson

Claude Royet-Journoud

ébauche première

elle traverse

d'un bord à l'autre

la répétition

dans l'espace nommé
du neutre

sur l'étendue prégnante
où jouent l'interrogation
et le repos

**... près du muscle
une douleur infinie**

ébauche deuxième

relais :

le sens déjeté
qu'une feuille bat
et répand
sur l'écart, le chiffre

relais :

... D'UNE FIGURE DISPERSANT LA VERTICALITÉ

relais :

simulacre d'un corps
l'appauvrissement de la scène

relais :

« mes mots dans ta bouche »
qu'une ressemblance dissémine

Hors de crâne de ventre
 Ce cri qui déchire
 Tout cri, même possible,
 Confus, égaré,
 Don aux couleurs battantes,
 L'hilarité d'être
 Parmi les murs les arbres
 Un écrit du vent,
 Syllabe torrentielle
 De vivre, d'avoir
 Fertilisé la mort.

Rien ! — mais à moi sans
 Retour, oui, sans échange
 Ou salut ce lieu
 Au cœur de la parole,
 Où tomber serait
 Si beau si sûr, ô monde
 O fin qui règne, en-
 Vols applaudissant, calmes
 Puissances d'été,
 Où le temps balbutie
 Recommencement.

Pour qui s'en fut de son
 Visage, même en
 Heureuses pensées, en
 Nœuds défaits de mort,
 Qui détourna son pas
 Et sa bouche, ah bien
 Mieux faite pour une autre
 Bouche la bouche, et
 Langue sans langage à
 La chaleur liée ! —
 Non au froid du poème,

Qui s'en alla dans
L'ignorance de son
Nom, de son désir,
Par le pont et la porte
Interdite, par
Toutes issues de l'être,
Par l'œil d'étang la
Paupière de forêt
Engloutie dans les
Mots, — dans sa gorge rentre
Cela nommé mort.

Cœur devenu confus
Ah ! cela lui rentre
Avec l'ensoleillé
Cri de toutes gorges
Criant son cri, triomphe
Dans l'indivisible
Vie qui ne sait souffrir, —
Nommé mort ! mais roses,
Mais torrents mais couleurs,
Lui dans son vent sombre
Il quitte la maison.

« Tenir je ne peux,
« L'inconnu en chacun
« De mes gestes traque
« De l'inconnu », — un autre
Texte, tête au seuil
Du rien à nommer que
L'échec la poussée
Contre les parois,
Quel poids sur la langue
Empêche de te dire
« Tu » soleil de l'ombre ?

Dans l'aride, l'écart
Ce lieu en moi le
Savoir, puissant de souffles,
Terre appelant quelque
Part dans la tête, — et n'en
Connaître que l'ap
Proche ! — et dehors jeté,
Marche mâchant la
Pluie, le mâchefer des
Mots, des kilomètres
Sans un signe à ces pentes !

Presque plus regard,
Ecoute, presque plus
Homme ! — bien de l'homme
Cependant se dresser
« Mien ! Seul ! » et partir
Contre nuit contre oubli
Vie dans une vie,
Se confronter aux fleuves,
Aux arbres qui restent
Noués lourds à ce cri
Où le temps s'engouffre.

Illusoire cœur à
Battre en aparté
Du silence, à jamais
Dans le pas solaire,
Moudre la mort dans les
Mots au fond du temps,
Sans personne à qui dire
Tristesse ou folie,
Ce cri dans sa sublime
Ambivalence, é
Garé ! Moi et la terre !

Gorge qui se gavo
De tout le perdu d'une
Vie, mienne, aggravée,
De retards, de peurs dans
L'avancée du monde,
Quand les branches d'enfance
Bougent dans la neige
De l'homme, — il n'est pas bon
D'être tout entier
De ce qui ne meurt pas,
Qui abolit la nuit !

Qui tellement sépare
Comble vide après
Vide, ordonne sans fin
Le départ ! — Courir
Cœur éclaté les pistes
Glacées des syllabes ;
O placers du Grand Nord,
Epopées de chiens,
Et dépossessions et
Fatigue insensée,
Inassouvissement !

I

si nos phrases se serrent au fond de votre attente
garrots noués sur tels prémices de certitude
certains de nos regards s'embrument et
nous ne savons plus de quelles preuves vivre :
qui parmi nous ne vous demande
est-il si vain de vivre ?

l'espoir vaguement se devine au bout de votre attente
au bout de votre marche
(et le fauve qui chasse sens à l'affût se lovant dans les herbes)
lent supplice
est-il ce que nous attendrons ?

II — 1

pose des hrodequins : enquête
instruments des plus usités et puis
c'est la torture la recherche la
une question préparatoire (avant jugement)
prévenus et coupables cette curiosité
comme question définitive cas de litige
ils arrachent les ongles tirent la langue
brûlent les membres verges et roues
et plomb fondu dans les oreilles
et poursuite incessante esprit traqué
avant exécution la quiddité l'attente nouée au bout des phrases
dans ce regard qui pèse et juge : qui ? quand ?
comment ? pourquoi ? vers où ? enquêtes
pour arracher l'aveu : c'est l'interrogation

question d'argent et l'œil

II — 2

attendre
désirer et attendre
attendre avec confiance
quelque chose à venir
une chose probable plus ou moins
une chose à attendre
confiance plus ou moins
mais ferme et tenir plus ou moins
attendre et le tenir
serrer les dents s'agripper plus ou moins
une chose à vouloir le savoir
désirer plus et plus

II — 3

Une chose quelconque — un acte —
en elle des contradictions puis
attentive l'étude de leurs développements internes :
la chose en elle-même dans son mouvement propre
liée aux autres une
chose quelconque — un geste —
dans ses rapports avec le monde
où tout est nœuds de relations
l'externe opère sur l'interne des
changements quelconques
connaissance des mouvements interactions
l'externe opère par l'interne
ce temps n'est que contradictions

III — 1

l'attente annonce au monde : « tout peut venir... »
tout peut venir de notre attente

la mer se lève

les rues sont prêtes à bondir :

« nous ne craignons pas les combats »

en nous le trouble est autre la certitude

d'hier pèse seule à nos bras

connaissance de l'oppression

la crainte est crainte d'un passé où

la vie nous était étrangère

le vent se lève

nous redoutons la lutte et son issue : échecs ?

ruptures du combat ce combat est rupture

nous ne craignons que le recul.....

III — 2

ample et plane est la mer qui caresse la ville

sentinelles aux abords des possibles

ils exigent la vie

guettent

tout est là-bas qui se prépare

sous l'étalement grave de l'horizon

si cette mer est calme ce n'est qu'un long sursis

attente de marées patiemment désirées

villes d'été

étales à l'horizon des vagues tout est

en vous qui dort

où tant est contenu l'alarme est vaine

sentinelles à l'orée des matins ils guettent

désirent sous l'étales d'autres possibles

III — 3

ce temps est en attente : « le savez-vous ? »
une société neuve ici est à venir
fuyez fuyez s'il n'est trop tard
le principe du mouvement ne cesse pas d'agir
tout avance et tout pousse
il vous faudra choisir entre eux et vous

ce temps s'abrège : « le savez-vous ? »
on dit : « attendre » et l'angoisse se noue
devant l'histoire irréversible
où allez-vous ?
vos actes quels qu'ils soient maintenant vous
condamnent
face à la vie qui vient votre ère est révolue
car le temps passe : « le saviez-vous ? »

IV

si ces phrases se serrent au bord de notre attente
garrot noué sur des prémices de certitudes
certains de nos regards s'embrument
nous affirmons ce vers quoi nous tendons
de quelles certitudes vivre
qui parmi nous ne revendique la volonté de vivre ?

si l'espoir se dessine au bout de votre attente
au bout de votre marche
lent supplice
sera ce que nous attendons

(Extraits de *Le temps positif*.)

La racine étire ses membres dans le brouillon de phrase du talus. Monodie en sépia où ne se disent pas que les mots doux de l'harmonie chorale. Points d'interrogation lourdement agrippés aux reflets de chaque nervure. Cela s'enfonce dans l'humidité qui se propose crépuscule. Et puis. La densité du chant. Toutes les traductions simultanées, de plus en plus foncées dans le fond d'une flaque de temps. Silex du bleu coupant dans un éclair de sens abrupt. Ailleurs geste de bronze d'une Diane, ou, dans un bol de grès, l'enfance en travers de la gorge. Et puis. L'on marche, au cœur du neutre. A la sortie, on a rendu sa carte d'identité.

Là tout d'un coup l'ombre se creuse en chemin. Et le pas ralentit. Et le soleil s'épelle. La terre se parfume de caresses précoces. Transparence des sons, comme des nymphes éolates dans un lointain tout proche. O bruns, ô noirs pâlis par le regard, ô somnolence d'herbe à l'envers des étoiles, quand renonce à grandir l'instant, et que se tapissent les mots. Mieux, à épier, dans l'ombre. Des voix pourtant s'émiettent avec une insouciance d'oiseau. Corot plisse à peine les yeux ; déjà son pas pèse pourtant sur la lumière. Qu'est-ce qui se prolonge dans l'épaisse minceur des couleurs ? Un chemin gravé dans la mémoire par cette ombre où s'insorit le nom propre des choses.

Avec toute cette mer qui s'accroche à vos langes, enfance de la voix, ô soupiraux de la tendresse, vieilles et triples doses de passion, jaune un peu sur les bords, qui pétillait pourtant dans le poêle à charbon ponctuant l'allée centrale de la classe, quand le givre serrait à en éclater le bâtiment bondé de solitude. Et c'est alors que des gestes suivaient de loi la fuite dans les frondaisons, où nous n'hésitions pas à disparaître, quand cela appelait de l'autre côté et qu'on ne savait au juste par où traverser.

La barbe auguste de Bachelard se dégage lentement des flammes de l'âtre où, braise tremblante, le châtaignier se transcende en cette fumée supratullesque qui, mousses et lichens, écorces et racines, vibre à l'égal du psaltérion, vieil instrument rigide dans les chemins creux de la voix de Bachelard ; lui-même avec ses yeux de bois sec choisit de disparaître dans l'intermonde où, justement, et c'est là que commence à se profiler l'ombre du premier mot qui brouillera les pistes. Car, non seulement, en l'homme, tout n'est que chemin perdu, mais encore, les druides le savaient bien, rien n'est stable ici-bas, tout se transforme et tout peut aussi bien prendre l'aspect de tout. Alors, quelles limites entre se chauffer et brûler tout vif ?

La nuit des mains, comme autant de facette du nom secret, du nom inverse, de la pente plus que de raison abrupte, et descendant à travers l'épaisseur de fougère des voix où mûrit, mais vers quelle clarté, quel parfum, la lampe à demi-close du soupir. Oh ! pourrait aussi bien se dire : cave, caveau, tombe, tombeau, ou naissance sans autre marge que l'instant, en fin de compte seule mesure du geste d'avancée vers le vert, ou non, plutôt vers la berge, ou encore plutôt vers ce qui, au loin, au plus intime nom du loin, s'approche, vif et mort, impeccablement propre.

Se tenait assoupie cette marque d'enfance qui, trace plus ancienne encore, remâchait ses chiques géologiques dont, déjà chalcothique ou même néo- et méso- et paléolithique, rêvaient comme d'un espace idéal que le dieu ou les dieux ou les forces géraient et éclairaient de spots juste réglés pour les yeux qui, huit ou neuf dixième, en état relativement bon, sans égaler bien sûr ceux des lynx ou des télescopes, auxquels rien n'échappe, sauf l'essentiel assoupi sous les mousses dormant au pied de l'arbre qui rêve dans la forêt où s'enchevêtrent et s'éteignent nos chemins privés.

(Extraits de :
Lentement à pied à travers le Gras de Chassagnes,
à paraître.)

LE TEMPS DES TRACES

Ils ont aboli la matière.
Leur ville occupe tout l'espace.
Leur tête éclate à l'horizon.

Parfois encore nous convoquons
en vain la rouille et l'air pour sauver leurs usines
comme autrefois, oisifs étranges,
célébrions avec l'outil la pierre hostile.

Déserts du temps, terres vaines et vagues,
les pas se perdent à l'écart des chemins
dans l'ortie qui délire, le silence plein de loups.
Plus loin le champ pierreux gagné sur la forêt,
le cercle et le carré, le signe souligné
de la rainure sur la pierre qui suinte
et les hameaux en ruine perdus dans l'étendue,
les feux bornant le vide.

Où personne ne va plus,
quelle ville fonder avec un souffle ?

EXIT

Dans les franges entre flot et sable
reste à présent la parole.

Dans l'herbe velue sous le vent
celle qui n'est à personne.

Dans la lumière philosophale,
entre le jour frisant
et la fenêtre, œil grand ouvert,
quand frappent les ongles du lierre.

Dans une erre de brume basse,
entre le chemin à deux nervures et les halliers ;
entre nous, toi et moi, à la place du et,
botté le derche des poètes lyriques,
entre la coupe et les lèvres, Moulis 67 par exemple,
l'oubli régnant et le souvenir qui retremble.

Entre un corps et sa cendre.
Entre la bouche et la fumée,
dans un creux invisible
habite la parole neuve.
Entre la coque bleue et la rive,
la corde crie
près de la nuit
quand la mer tire,

et tu ne la vois pas,
mais elle
qui te voyait
déjà
ne se retourne pas,
écoute
au bout du môle
le bruit du temps qui cesse
à longueur de noir luisant.

CHANT POUR LE PEUPLE AYMARA

Mais d'où vient-il, le chant ?

Sans passé

comme une bourrasque

un air est descendu des steppes hautes

le long des barrios aux carrés de boue sèche.

Ceux que l'on voit ne sont que des acteurs :

ils titubent en dansant dans des habits de crasse et de lumière,

flûtes obstinées, cornes au son si grave qu'on ne l'entend pas ;

plus haut, dans un repli de ce dédale de murs sableux,

odeur de viandes pourries, d'urine, de fumée,

une femme en jupe bleue reste assise sans peser

sur des pyramides d'oranges.

Ceux-là, que pensent-ils ?

Mémoire ou bien oublié, je ne sais pas, j'ai vu leurs yeux :

noirs, profonds et inexpressifs dans un visage souriant fermé,

mémoire-oubli des origines, des massacres,

là où peut-être mémoire et oublié se rejoignent :

dans la dérive immobile du temps présent,

accroupi sur un tas d'oranges,

miraculeusement au centre de tout mais à côté.

Et moi, je dis :

Avec eux, trois fois rien,

avec trois portefaix cassés sous des quintaux de caisses,

avec trois femmes qui allaitent blotties dans des trous d'ombre bleue,

avec trois poupons somnolents enchiffonnés dans des laines vives,

on pourrait reconstruire le monde.

Cependant les soldats défilent, au pas d'oie, la bille à zéro,

raides et dignes, les mêmes yeux dans des têtes d'Indiens naïfs.

D'autres ne défilent pas, on voit leur tête dans les journaux :

képi, lunettes, moustaches, et derrière eux pantins lugubres

ceux qui ne défilent pas, n'ont pas de tête, pas de nom,

un paquet d'initiales imprononçables dans aucune langue,

et tiennent le monde entre les serres de leur néant.

Dis, où es-tu, Libérateur ?

Partout ta statue, Bolivar, Sucre, enfant Jésus.

Va, reste dans tes limbes, ange rose de Carnaval.

C'est ici le pays où l'on fête les démons
au son animal des trompettes de fer-blanc :
c'est la terre en dessous qui sauve, pas le ciel,
l'instant présent sourd et caché, non le futur ;
un tourbillon qui siffle à travers la steppe, c'est le souffle,
l'homme, sur la route soudain un nuage de poussière,
plus loin au bord du gouffre ils dorment dans la paille jaune.

La Paz - Paris,
été 1975.

LA BOUTEILLE A LA TERRE

La bouteille à la terre.
Dedans est la parole.
Et maintenant : la nuit.

Vous gel d'étoiles, lumières-putes, coups de ciseaux dans le sommeil.
Poudre crachée du vide au vide, cela ne nous regarde pas.
Que Dieu soit condamné à vivre
dans la rancune de nos mémoires.

Oui, moi.
Tu sais,
Itzhak.
Personne à attendrir.

Notre parole
ne tonne pas,
ne lamente pas, ne réclame pas,
elle EST —

Yah ja oui da Itzhak bien bonne est-elle
Itzhak Katzenelson Nelson des chats ô minet râlè
Encore heureux qu'un camp fût ouvert à Vittel
Pétain de nom de Dieu pour que la terre Laval

— elle est,
la voix,
puisqu'elle s'efface,
elle est, la parole, elle n'est pas
puisqu'elle s'adresse,
raconte raconte,
à qui, « à personne, à chacun »,
« nul ne témoigne pour le témoin » :

Relève la nuque, peuple courbé !
Relève la nuque, homme courbé !
Relève, parole, tes étincelles !

Et le chant ne prie pas,
il nomme,
ne traduit pas,
incompris il n'abjure pas,
écoutez-le
râler dans la langue des bonnes femmes de la rue des Ecouffes
peuple-fumée, homme-fumée, parole-fumée,
rescapé (kézako ?) de l'étouffement du siècle ixè-ixè

Vous gel d'étoiles, toi mer, la grande mazoutée,
éléments maîtres des destins ne comptez pas sur mon envoi
Maintenant c'est la nuit dedans est la parole
la bouteille à la terre, l'œuf de mille ans repose
au pied de l'arbre tutélaire de rien
dans cette pourriture de silence méprisable

parole nouvelle racine inachevée

C'est au pied d'un arbre dans le camp de Vittel que l'on découvrit, caché dans des bouteilles, le manuscrit du Chant du peuple juif assassiné, œuvre du poète Yidich Itzhak Katzenelson (cf. C. Dobzynski, Miroir d'un peuple, p. 104).

Les mots cités entre guillemets sont du poète juif de langue allemande, Paul Celan.

RESTRICTION

M'en vais
m'en crois
crois à l'as
piration

m'en taille
prends maille
et m'en retourne volantée

m'en raie
m'en roue
soluté bleu
des fous

vois trois
vois treize
baise canaille
et m'en
remets

crédence
et danse
chant tourné dans
chaudron des bourgs

demeure en proie
au prix coupant

11-75.

**Œil qui dénombre
tous mes jetons vont dans sa fente**

**Mains qui explose
oiseau croché à ma muraille**

Bon vent mal heur

8-75.

**Le bois sans drap est à couper joli
et les persiennes cognent au nez des dames
Les rats jaloux se faufilent aux jambes
il n'est plus temps de leur tirer dessus
Dans les yeux des comptables
je vois ma flore prochaine
Curieuse nuit où prendre est à mourir
Qui colle au sol peut encore se vêtir**

12-75.

De quel droit leurs mots cantabriques
exhibés de leur gaine gorge
à me flécher rires velus
à m'épouser contre mon gré ?

11-75.

Ma Dame a perdu le sens du devoir
Je me rassure en caressant le dos du banc
Ma Dame est obèse
Mais je m'en trouve bien
Obscène
Mais la scène est bien vaste, et contenir son
corps feint le décor
Sur mon dos
le banc fait des siennes
je veux dire des petits
Et comment les noyer ?

Ma Dame a faim et c'est très bien

3-76.

I

où ce qui boût dans la tourbe ce mon cœur casse les tegments les révèle à la joie du feu.

De la rive, j'assiste les contours de ma mère la terre, ses tréfonds tabassés.

(la mémoire viendra plus tard, à froid, roidie sur les aiguilles creuses comme autant de deuils)

je palpe, je redoute ses éclaboussures, ses guenilles, comme ils disent.

Insolents, plusieurs oiseaux chutent dans la vapeur.

Il est grand temps que je parte. Ce qui arrive ne me regarde pas, ni la disparition blanche, ni les vacarmes du mélange, ni la pluie rouge.

Je tends la main dans les flammes. Le suint grésille, la chair saigne dans les mêmes tons.

II

De grosses bulles, enflées par la pression des gaz, ébauchent des générations de roches. Leur matrice, ouverte par d'autres fleuves, saccade.

La multitude, partout, d'une faune inchoative, bêtes trop lourdes—

se seraient érigées, sifflent, défèquent les unes aux autres—fléchissent, ruinées par leur masse.

III

Le magma. Le prendre dans les mains, les doigts joints. Ne pas lâcher. Le garder contre le corps, sous la chemise. Compter les degrés des brûlures. Jeter loin de soi les membres à mesure qu'ils deviennent irrécupérables. Lui donner ainsi à manger. Se nourrir aussi de ce qu'il rejette : fumées, laves, poix, limbes, lambeaux, débris, acides.

IV

Le pire, c'est l'obstruction. L'arène resserre ses cercles. Les poches des deça se tendent, tumeurent, cançèrent.

(Mère, ma mère, ma maman, j'en invoque à tes gésines. Ne me précipite pas d'où m'ont tiré tes neuf douleurs. Ne, je t'implore, ne pas)

J'en ai trop.

V

Les bouches des sans-vie baillent. Des cailloux perlent leur chair écarquillée, accusent leurs couleurs grondeuses et potelées. Ici quinze mille sans jambes ni tombeaux têtent la lumière de leurs lèvres amphibies.

VI

Et me somment, très proches dans la température. Saintes bêtes des limbes, ne me fouillez pas de la sorte, mais laissez *cela* se faire.

VII

Non.

Leur pulpe menstrueuse adhère à ma voix, l'amollit, la démuscle, l'empâte.

Je les deviens dans la cendre.

peuple en toi l'espoir surgit comme une flèche
et moi j'en suis criblé comme les cadavres qui
sont morts pour toi

les cadavres m'ont tendu leur bras

il est si beau le matin dans les jardins de Lisbonne
comment ne pourrait-on pas l'aimer ?
une fleur vient d'éclorre sous la chaleur du matin

la vie vient de renaître ce matin
comment ne pourrait-on pas l'aimer ?



pour que les mots ressemblent aux morts
il ne leur manque que la lettre R
la lettre R
toi
tu l'as prise dans ta main
pour écrire le mot Révolution
Rouge comme le sang du Peuple

ne te fie jamais au blanc
c'est la couleur de la mort
regarde
les autres
ils portent des gants blancs
mais dessous
les mains
de quelles couleurs sont-elles ?

je rivais mes yeux aux mots répétés
rythme de rochers enjambés
avec repères reconnus :

je pourrais fleurir tes cheveux

plus guère de doute
si ce n'est la sculpture des phrases
qu'est-ce qu'un lyrisme épuré ?
et revenir :

je préparerai ton corps pour la fête

comme un devenir
la résonance comme l'éclair :

nous marcherons longtemps aux sables de nos rives
jusqu'à oublier notre démarche

A Lyon, novembre 1974.

(exemple du ne pas écrire : la souffrance du quotidien ou
/ la négativité / travail comme Projet)

donc ce lieu inexact il peut être de l'autre côté du vitra
ge quand Elles passent leur chemin et (apparemment) Elles (Ils)
sont libres de Contingences Sociales (dans la rue Ils-Elles sont
Projet (ma projection sensuelle-sensorielle)) et j'ai écrit
« mon ombre » qui ne s'assumait pas et qui — le poème s'achevant-
tend à s'assumer

(attention de ne pas se disperser à nouveau à ce moment)

donc je Leur dédie

dans ce lieu exact je vis et (je) ne travaille plus ou plutôt
est-ce résonance Eclatement travail inconscient pureté
de marbre création sans correction future scories retenues
aux mailles fines nulle rature (erreur de calibrage) et j'é
cris : crinière aux Eaux donnantes houle de blé des seins
blonds des mains en Projets : (Ils)(Elles) vont vers et j'é
cris vieillard au corps d'Enfant à l'âme d'Enfant luttant d'am
our ralenti (je suis un vieillard d'Enfance)(je serai) et
je me lève et je dirige la masse orchestrale j'ai écrit :
masse orchestrale

Chute à l'angle de vue
(extrait)

F. Dambreville

Pour M. B., ces mots à peine peints.

faute
pas
Texte posté
depuis
déjà
Aussi
ouvre
me
m'en
pages
ancien
proposa
ces
2 p. à
Lui écrire
autre chose
de couper
trop long
reprendre
est
alors
« tombeau »
pas
l'écriture
je ne
toucher
tendu
l'effort
l'éclat
mais
blasphème »
sur eux
où
l'ajour.

ainsi
dans
des
nus
à
page.
l'eau
pierres
sans
la
fissures
poche
mots
folie.

ce
ton
subtile
surface
appel.

L'autre
gelé
retourne
ta police
traces
comme nuit
d'alibis
sans miroir
rompre.

me
dirigeais
au millimètre
non la
muette
alarmante
Après
ce qui
le fallait
pourtant.

Tombé
tendues
riais
neutre
d'un
 lendemains
 en mal
s'embarque
 à vous
propres
 à l'éclat
 je
mobiliser
 titres
pour
 m'empêchez
prouver
 du derrière
 assène
 clairement
 l'exactitude
 à vrai
 l'outrance
menace
 ce n'est pas
l'oublier
 accéder
 suicide
 car
 de prix
meurt
 révolte

 obstination
 défaut
 armes
chir
 fascinés
moyens »
 projette
 l'image
 il fallait
 précéder
pour étouffer

pinément
l'ivresse

se soumettaient
leur Etat
« Droit
de la
coupure
n'ais-je
l'attrait
ailleurs

verres

mêlés
rouler
répondent
jouent
quand
accumulent
ils
des langues
pour
leurs
plus
d'atterrements

bouches
symbolique
qui ne
tranchent
pratique
dans l'état
des neutres.
à présent
fermé
code.

L'avant
bout
ruption
stilet
blanches
au signe.
c'est
traces ?

l'arrière
nue
l'état
répétition
comme
groupes
l'image
je tais.

Changer
d'immobilité
nécessaire
au commencement
et c'est
au sens
qui
te lèves
le front
culture
Pères
vis
grève
soumission.
puisque

l'instant
fixais
l'œil
traverser
cette
m'étend
le
indemne
imprimons
Ce
l'anéantir.

ici
Couché
d'annuler
pour

supporter

ils

leurs pas

j'entends

Ecroulé

d'instantané

rapprocher

sais

revenez

m'adresser

importe

I

Le mot « épée » manié par un clochard
N'est plus que signe, mot blessé,
Le mot « fontaine » est endormi derrière un conte,
Le mot « sangsue » est un désordre d'hôpital.
Entre sans coup férir, mot des ivresses !
La nuit plonge à l'avant du navire,
Les yeux logés dans la sordide écume.

II

Ce glissement sous la mort prodigieuse
N'est pas éteint encore,
De lourds anneaux soufflent déjà,
Ils ont saisi tes membres,
Quand, doucement posé,
Le mufle te respire.

des vanneries. des mailles entrelacées.
Le mensonge fuit l'arbre-à-mouches
se fait parabole de berger

(comment cicatriser tant de doigts,
de nœuds greffés) Laissons
aux feux du Tabor reconquérir
l'empire solaire

une soif convulsive. des mains tariées.
S'annoncent : pierres et plaies
comme des sentinelles ensevelies
(prostrées dans la fournaise)

amas et débris
(éboulis d'un espace-hors-des-voies)
Quelles morsures étancheront :
du délire de la déraison ?

cerner : le creuset la cavité
(inhabitable) et retrouver
le dernier sommeil
d'un feu pur

ou le bâton du pèlerin. ou la vertèbre
d'un mot-guide.

Les chèvres broutent : broussailles et bourses
bourrées de baies. Profusion d'insectes,
de bandelettes jaunies, de faucilles
douces. Nous sommes entre châtaignes-et-
terres-grises.

Il convient de suivre
l'appel, la main de morenci

la parole, la courbe blanche.
S'esquivent les fuyards honteux
— les consuls de marbre —
S'esquivent les serpents
— les meurtrisseures des blés-à-légendes —

Une spirale de silence — comme
un sillon de sève — s'élève
du brasier de serments
Sans-doute
le signe, la croix absente
la parole, la courbe blanche

rupture (sèche). Aujourd'hui
poings et vents délient
les herbes (les fioles bouffies)
la peur des saints dormeurs

sifflements (légers) entre les maïs
du blasphème (combats lisses à l'abri
des si) Le signe des citadelles
en éruption.

fouille et avoue. La morte saison
palpite à l'ombre des phalanges consumées

S'échappe
le venin (la neige)
de quelques chardons harnachés

des guetteurs. des buis-scribes
Je compte les mille pas
d'un vertige qui me touche (le
péril chevauche la crête, l'aube-vacarme)

Sacrilège, pas-à-pas ces torches
(...) foulent l'aiguail
l'aire du sacrifice
et s'embrasent comme des gerbes
lacérées

sépulture de gestes
inachevés

mutilations. grappes mauves
(ou giboulées de doigts), puis
l'inhabitable (le vaisseau insensible)
se dresse : vautour métallique.
Captifs — ces autres — achèvent
un conciliabule de langues (un
vague tutoiement de mars)
en racines-de-silex — en repos inac-
cessible —

débusquer. Blancher des salives
— des murailles gravées — Tout me
semble se répéter : un silence
de noces s'inscrit en l'espace
qui bascule (j'attends
la pluie, le signe des échos)

de la pierre jaillit
mon nom

asphyxie (le jour se referme)
assiège le village où
chaque nuit creuse l'origine

(c'était) (va-et-vient) (donner :
prise au feu) (laisser : aboyer)
Ils reviendront. toucher mon corps
dénouer la parole-drue

et j'attends.
et j'entends les clameurs égarées
(ou un vent d'équinoxe) féconder
les ténèbres (ô Hiroshima mon amour)

alors nous parlions de vins
de devins de demeures
différentes

- Pourquoi dans le 116° rêve ces gammes graffitis cet autre parallèle
- / Telle une galerie là que s'infiltré l'écume le quotidien tu imagines deux volets à rabattre et ainsi peindre les yeux clos l'autre côté évitant l'erreur fondamentale
- En voyeur murmurer fortune
- / Travestis comme des maladroits inévitablement nous ne pouvons qu'atténuer
- Intégrer le labyrinthe pour mieux de l'intérieur dire
- / Du labyrinthe en destruction oui et coller fort avant l'orage qui guette travailler surtout les costumes démontrer l'enjeu détournant l'onde qui s'insinue
- Des fugitifs
- / Et engrenés même le plus évidemment possible sans que le jeu n'étouffe la fin de l'acte qu'il supporte
- Un acquis jamais
- / Comme certitude non une lèvre entaillée baise la vitre ou piétinant la mousse de l'aquarium à contre-gestes retenus l'eau fait la roue sur nos orteils cela reste une approche la plupart du temps
- Dans l'attente d'une plongée véritable
- / De ce point de vue les nids de pierre marquant le temps espérons-le
- Mais que deviennent dans ce champ la morsure des corps et ces corps disloqués l'air souillé et les pas trop lourds
- / Ils sont présents dans le décor sous d'autres formes maquillés me répétant au creux des mots essayer dans la première mise en images de mettre en évidence comme matière peut-être à son propre suicide la muselière au seuil du réel

QUELQUES POINTS DE REPÈRE SUR L'ESTHÉTIQUE AVANT MUKAROVSKY

Mukarovsky se définit plus d'une fois par opposition ou par rapport à différents courants de l'esthétique et de l'analyse littéraire. L'aspect polémique occupant une place importante dans son œuvre, il n'est peut-être pas inutile de donner quelques points de repère.

L'esthétique proprement dite est née en 1750 avec le premier volume d'*Aesthetica* d'A. Baumgarten, professeur à l'Université de Francfort, qui tentait de définir la nature du beau et le concept de « sensible ». Mais les spéculations philosophiques sur l'esthétique remontent à l'antiquité (Platon, Aristote, etc.) et sont liées à la métaphysique. Mukarovsky se réfère également à Kant (dont la *Critique du Jugement* date de 1790). Pour Mukarovsky l'esthétique est jusque-là fondée comme une « science normative » aux côtés de la logique et de l'éthique. A partir du positivisme d'A. Comte commence l'esthétique expérimentale qui se veut scientifique et s'inspire des méthodes de la biologie et de la sociologie. C'est, selon Fechner (*Vorschule der Aesthetik* — Leipzig, 1876), l'esthétique « d'en bas », von unten, par opposition à l'esthétique métaphysique qui déduisait d'en haut, von oben.

Ces quelques notes trop rapides ne prétendent pas rendre compte des influences, positives ou négatives, qui se sont exercées sur l'esthétique de Mukarovsky — ce serait là l'objet d'une autre étude.

Les précurseurs les plus immédiats de Mukarovsky, les *Formalistes russes*, si tant est qu'on puisse réunir sous une même étiquette des théoriciens aussi différents que Sklovskij, Ejchenbaum, Brik, Propp, Tomasevskij, etc., rompent avec l'analyse positiviste conçue en termes de causalité mécaniste, qui faisait intervenir dans l'analyse littéraire, psychologisme, science biographique, histoire littéraire et sociologie de l'art. Ils fondent leur esthétique, et surtout le domaine limité de l'esthétique qui les préoccupe plus particulièrement, la poétique, sur la théorie linguistique de Saussure. Ils tentent avant tout de définir la langue poétique par rapport à la langue pratique, la fonction expressive du langage par opposition à la fonction communicative. Ils établissent la notion générale de langue poétique en tant que système, c'est-à-dire en termes de rapport du tout aux parties. Ils rejettent l'étude de l'œuvre sous l'angle de la

genèse qui fait intervenir sociologie et biographie, et posent le principe de l'immanence de l'œuvre : l'œuvre est un produit qu'il faut étudier en lui-même, dont il faut démonter la construction. L'étude d'une œuvre poétique est celle des « procédés » qui font sa « littéarité » (cf. par exemple Sklovskij : « *L'art comme procédé* », 1917). Les formalistes russes s'attachent particulièrement à la notion de déformation ou singularisation (cf. *Ibidem*), et à l'étude du matériau sonore (cf. O. Brik : « *Les répétitions de sons* », in *Poëtika*, Pétrograd, 1919 ; L. Jakubinskij : « *Les sons de la langue poétique* », 1919, *Poëtika*, etc.).

VI. Propp introduit une méthode inspirée de celle des sciences naturelles et parle de morphologie : « Le mot de morphologie signifie l'étude des formes. En botanique, la morphologie comprend l'étude des parties constitutives d'une plante, de leur rapport les unes aux autres et à l'ensemble ; autrement dit l'étude de la structure d'une plante. » (V. Propp : « *Morphologie du conte* », *Questions de poétique*, XII, 1928) (1).

Si l'apport de Propp n'est pas négligeable, les formalistes russes n'échappent pas au risque d'une analyse statique et taxinomique.

C'est contre cet aspect que s'insurgent Jakobson et Tynianov dans un article paru dans la revue *Novyj Lej* en 1928 (n° 12, p. 36-37) : « *Les problèmes des études littéraires et linguistiques* » : « Il faut se séparer de l'électisme académique, du « formalisme » scolastique qui remplace l'analyse par énumération de la terminologie et qui ne fait que dresser un catalogue des phénomènes » (1).

Et en effet Tynianov occupe une place à part parmi les formalistes car il ouvre la voie au structuralisme et à Mukarovsky. Tynianov s'attache moins à des études générales sur la langue poétique qu'à des études sur des types particuliers d'œuvres littéraires (cf. « *L'ode comme genre oratoire* », *Poëtika*, 1927). Non seulement avec Jakobson, il reproche au formalisme de remplacer l'analyse par la terminologie et la classification, mais dès 1924 dans « *Problème de la langue de la poésie* » (Léningrad) il introduit la notion de *structure* en termes de *rapports dynamiques*, et c'est là un point capital : l'œuvre est une construction où tous les éléments sont en corrélation, où les facteurs sont reliés entre eux par « le signe dynamique de l'interrelation et de l'intégration » et non plus par « le signe statique de l'équation et de l'addition » (p. 10). Autre notion fondamentale : à l'intérieur de la structure il y a un élément structural qui définit le profil de l'œuvre en subordant les autres facteurs, c'est la *dominante* (« *L'ode comme genre oratoire* »).

(1) Les textes dont il existe une traduction en français sont cités d'après l'édition française.

Dans cette même étude, Tynianov développe encore une autre notion qui se retrouvera chez Mukarovsky, et qui oppose le structuralisme pragois aux autres structuralismes : la notion de *fonction* : une œuvre littéraire n'est pas isolée, mais fait partie d'un système de corrélations. Tynianov définit 3 types de fonctions :

- La fonction constructive = relations des éléments à l'intérieur de l'œuvre ;
- La fonction littéraire = rapport de l'œuvre à la littérature de son pays prise comme un tout ;
- La fonction linguistique = rapport de l'œuvre et de son matériau, ce rapport étant régi par le principe de « l'effet maximum » qui implique comme chez les autres formalistes la « notion de déformation » qui deviendra plus tard chez les structuralistes la notion d'actualisation par opposition à celle d'automatisation.

A la suite de Tynianov, la naissance du structuralisme tchèque est fondée sur le rejet de la démarche mécaniste et taxinomique des formalistes russes. *La notion de structure en tant qu'ensemble dynamique et hiérarchisé avec une dominante et la notion de fonction distinguent fondamentalement Tynianov et ensuite le structuralisme pragois des autres structuralismes qui conçoivent la structure comme un ensemble statique.*

L'ESTHÉTIQUE DE MUKAROVSKY

Définition du signe

Mukarovsky revient à la théorie du signe (signifiant + signifié) de Saussure, qu'il transforme, et à la sémiologie dont Saussure est le fondateur, et il fonde une *esthétique structuraliste et sémiologique*. Selon lui il n'y a rien dans une œuvre d'art qui ne puisse être expliqué en termes de signes et de signification. (A noter que ce terme n'a pas le même sens pour Mukarovsky et pour Saussure ; pour Saussure il s'agit simplement du rapport entre signifiant et signifié ; voir plus bas). Pour lui l'esthétique doit être une branche de la sémiologie, définie par Saussure comme la « science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale » (Saussure : « *Cours de linguistique générale* », ch. III, § 3 — p. 33 dans l'édition 1971 de Payot). C'est ce qu'il établit dans son texte

« L'art comme fait sémiologique » (2) :

« Il est de plus en plus clair que la charpente de la conscience individuelle est donnée, jusque dans les couches les plus intimes, par des contenus appartenant à la conscience collective. Par conséquent les problèmes du signe et du sens deviennent de plus en plus urgents, car tout contenu psychique dépassant les limites de la conscience individuelle acquiert par le fait même de sa communicabilité le caractère de signe. (...) »

L'œuvre d'art ne saurait être identifiée, comme l'a voulu l'esthétique psychologique, avec l'état d'âme de son auteur ni avec aucun de ceux qu'il provoque chez les sujets percevants : il est clair que chaque état de conscience subjectif a quelque chose d'individuel et de momentané qui le rend insaisissable et incommunicable dans son ensemble, tandis que l'œuvre d'art est destinée à servir d'intermédiaire entre son auteur et la collectivité. »

Mukarovsky définit ensuite le signe artistique (l'œuvre d'art) comme composé de 3 éléments, et non plus de deux :

1. — « L'œuvre — chose fonctionnant comme symbole sensible » (« le signifiant d'après la terminologie de Saussure ») ;

2. — « L'objet esthétique déposé dans la conscience collective » (c'est-à-dire « ce qu'ont de commun les états de conscience subjectifs provoquée par l'œuvre-chose chez les membres d'une certaine collectivité ») et « qui fonctionne comme signification » ;

3. — « Un rapport à la chose signifiée, rapport qui vise non une existence distincte », « mais le contexte total des phénomènes sociaux (science, philosophie, religion, politique, économie, etc.) du milieu donné ».

Enfin, le signe artistique a 2 particularités :

— Celle d'être un « *signe autonome* », c'est-à-dire un signe qui vise une « réalité indistincte », celle du contexte des phénomènes sociaux. Ce rapport du signe à la chose signifiée peut être un rapport indirect : l'œuvre n'est pas un document (pour utiliser sa valeur documentaire il faut interpréter la qualité de son rapport au contexte).

— Celle d'être un « *signe communicatif* ». La fonction communicative existe dans tous les arts, mais est plus évidente dans « les arts à sujet ». Elle est présente dans tous les éléments, même les plus formels. « Le sujet de l'œuvre joue simplement le rôle d'axe de cristallisation », c'est « *la structure entière qui fonctionne comme signification* ». Le rapport à la chose signifiée vise « une existence distincte (événement, personne, chose, etc.) ». Mais « le rapport entre l'œuvre d'art et la chose signifiée n'a pas de

(2) Jan MUKAROVSKY, *L'art comme fait sémiologique*, Actes du 8^e Congrès international de Philosophie à Prague, 2-7 septembre 1934, Prague, 1936, p. 1065-1072 (en français dans le texte) ; rééd. *Poétique* n° 3, 1970.

valeur existentielle (il n'y a pas « d'authenticité documentaire » dans un produit d'art).

Ces deux fonctions sémiologiques, communicative et autonome, constituent une antinomie dialectique.

Ce texte qui pose la définition du signe artistique sous forme de thèses est une introduction indispensable pour comprendre les concepts définis par Mukarovsky dans « les Voies de la poétique et de l'esthétique ».

Définition de la structure

Lorsque Mukarovsky définit le signe artistique comme composé de 3 éléments, il dit que la deuxième composante (« la signification » en tant qu'« objet esthétique » déposé dans la conscience collective) « contient la structure propre de l'œuvre », ou encore dans sa définition de la fonction communicative du signe artistique : que c'est « la structure entière qui fonctionne comme signification ».

Qu'est-ce donc que la *structure* ?

Mukarovsky reprend le concept d'immanence des Formalistes. Il s'agit d'étudier *l'œuvre d'art en elle-même*, d'un point de vue autonome. Cela découle de la conception de l'œuvre d'art en tant que signe.

Une œuvre est à différents points de vue un *ensemble* : elle est un ensemble de composition, elle est un ensemble de contexte. Un ensemble est quelque chose de fermé, de fini. Si on prend un extrait d'œuvre, il est évident qu'il ne peut être question d'ensemble ni de composition, ni de contexte. Mais on peut par contre définir sa structure, c'est-à-dire les rapports entre les éléments qui composent cet extrait. La *structure* est, bien sûr, aussi un ensemble, mais « le caractère d'ensemble n'apparaît pas comme quelque chose de fermé, de fini (...), mais comme une *corrélation de composantes* ». (« *La notion d'ensemble dans la théorie de l'art* ») (3). Mukarovsky reprend à Tynianov la notion de dominante : « La corrélation des composantes dans la structure est à tel point une fusion qu'elle apparaît comme leur subordination et leur ordonnance réciproque ; en ce sens nous avons l'habitude de parler d'une *dominante* de la structure et de la *hiérarchie* de ses composantes » (*Ib.*) Il n'est pas inutile d'insister encore sur ce point : c'est une caractéristique propre du structuralisme pragois.

L'œuvre d'art est donc une *construction*, et cette notion s'oppose à celle de forme telle que la conçoivent les formalistes dont Mukarovsky tient à se démarquer :

(3) JAN MUKAROVSKY, *La notion d'ensemble dans la théorie de l'art*. Conférence au Cercle Linguistique de Prague, 1945 ; *Estetika* 1968, n° 3, p. 173-181 ; rééd. *Les voies de la poétique et de l'esthétique*, Prague, 1971, p. 85-96.

« ... Le concept de construction artistique de l'œuvre est quelque chose de totalement différent du concept de forme, parce que la forme exclut tous les éléments de « contenu » de l'œuvre, alors que la construction artistique comprend toutes ses composantes, toutes les significations portées par ces composantes et toute la hiérarchie fonctionnelle de l'œuvre » (« *Apport à la méthodologie de la science littéraire* ») (4). L'amalgame fait entre formalistes et structuralistes repose sur un malentendu à propos du concept de forme. Il s'agit d'une confusion dans la terminologie. Le tchèque a deux mots pour désigner la forme : *forma*, qui dans une esthétique réellement formaliste est conçue « comme une cristallisation de la fonction purement esthétique dans la configuration extérieure de l'œuvre », et *tvar* (difficile à traduire en français : façon) que les structuralistes conçoivent comme « la résultante de rapports et de tensions entre toutes les composantes de l'œuvre (« formelles » et de contenu ») et entre toute leurs fonctions » (*ibidem*) — la forme (*tvar*) « n'est pas l'incarnation d'un idéal « formel » — la forme serait alors figée dans une formule — mais une force vive, qui entraîne la structure artistique en tant qu'ensemble dans un mouvement d'évolution » (*ib.*). Par ailleurs la notion de forme (*forma*) s'oppose habituellement à la notion de contenu : « le contenu en tant que substance propre de l'œuvre, la forme en tant que totalité des procédés servant à exprimer le contenu » (« *La poésie contemporaine* ») (5). C'est une conception erronée. La frontière entre le contenu et la forme est indéfinissable, car « le contenu n'entre en jeu dans une œuvre d'art que dans la mesure où il a une fonction esthétique, où il doit être une forme » (« *La poésie contemporaine* ») (5). Mukarovsky propose une autre apposition : « D'une part les propriétés de l'œuvre qui provoquent son effet esthétique ; nous appellerons leur totalité *forme*. D'autre part il y aura la base sur laquelle la forme se concrétise, nous l'appellerons *matériau* » (*ibidem*).

La substance du matériau est facile à définir : pour la poésie par exemple, c'est la langue d'une part, d'autre part les éléments qui composent le thème et n'entrent dans l'œuvre que par l'intermédiaire de la langue.

La forme est la manière dont le matériau est utilisé dans l'œuvre pour avoir un effet esthétique. Ce n'est pas quelque chose de concret comme le matériau.

Le concept de structure n'oppose donc pas la forme et le fond — ce que C. Lévi-Strauss a clairement formulé en 1960 : « ... la structure n'a pas de contenu : elle est le contenu même, appréhendé

(4) Jan MUKAROVSKY, *Apport à la méthodologie de la science littéraire*. Notes polémiques prononcées au Cercle Linguistique de Prague, 1944 ; *Orientace* 1968, n° 1, p. 29-37 ; rééd. *Les voies de la poésie et de l'esthétique*, Prague, 1971, p. 183-200.

(5) Jan MUKAROVSKY, *La poésie contemporaine*. Conférence publique, 1929 ; *Plan I*, 1929, p. 387-397 ; rééd. *Les voies de la poésie et de l'esthétique*, Prague, 1971, p. 99-115.

dans une organisation logique comme propriété du réel » (texte repris dans *Anthropologie Structurale II*, ch. VIII, « La structure et la forme », « Réflexions sur un ouvrage de Vl. Propp », 1973, p. 139).

Par quoi sont donnés les rapports des composantes de la structure, que Mukarovsky définit comme un ensemble non figé, dynamique, en perpétuelle évolution, en perpétuelle formation et transformation ? Certains de ces rapports sont imposés par le matériau. La dureté de la pierre, par exemple, peut influencer sur la forme de la statue. C'est particulièrement évident pour la poésie « dont le matériau est la langue, un système de signes, dont les composantes sont tissées de rapports réciproques obéissant à des lois, avant d'entrer dans l'œuvre poétique (« La notion d'ensemble... ») (3). Mukarovsky parle même d'« une initiative créatrice de la langue » ; d'une « collaboration de la langue dans la création » (« La langue qui fait des vers ») (6). *Mais la structure d'une œuvre d'art n'est pas le résultat automatique des contraintes du matériau.* Les significations des différentes composantes de la structure ont entre elles des rapports d'harmonie et de désaccord. Ces significations peuvent prendre des colorations différentes au cours de *l'évolution des traditions artistiques* :

« ... Les rapports réciproques des composantes dans une structure artistique sont dans une certaine mesure déterminés par ce qui a précédé, par la tradition artistique vivante. Devant nous s'ouvre une perspective sur l'évolution de la structure » (« La notion d'ensemble... ») (3). Dans une œuvre d'art il y a toujours deux stades en présence ; celui de sa « structure actuelle » et celui de l'état précédent de la structure artistique. « Le lien réciproque de ces deux stades est bien sûr dynamique, ceux-ci se trouvent dans des oppositions sans cesse renouvelés qui cherchent toujours un nouvel équilibre. On peut donc dire que *même la structure d'une œuvre unique est une action, un processus*, en aucun cas un ensemble statique, délimité avec précision » (« La notion d'ensemble... ») (3). La structure n'existe donc pas en dehors de la durée. C'est la conception saussurienne pour laquelle le signe n'est rien sans la dimension du temps (Saussure : « Cours de linguistique générale », 2^e partie, ch. II, « Immutabilité et mutabilité du signe »), mais avec cette différence essentielle que pour Mukarovsky synchronie et diachronie sont indissociables, alors que la dichotomie saussurienne fait de la synchronie quelque chose de statique. La dimension importante pour Saussure (même chapitre) est la dimension sociale. Pour Mukarovsky une structure artistique est une réalité sociale en constant développement, dépassant par sa durée tout acte individuel de

(6) Jan MUKAROVSKY, *La langue qui fait des vers*. Recueil « La langue poétique », 1947, p. 7-17 ; rééd. *Les voies de la poésie et de l'esthétique*, Prague, 1971, p. 175-182.

création et de perception. *La structure n'est pas totalement contenue dans le produit d'art.* Entre le récepteur et la matière il y a le domaine des réalités sociales. Mukarovaky met l'accent moins sur l'œuvre en tant qu'ensemble fermé et unique que sur la *tradition artistique supra-individuelle qui appartient à toute une société et existe dans la conscience collective (7) de ses membres* : « ... l'existence propre de la structure antérieure et évidemment aussi de l'œuvre nouvelle n'est pas dans les œuvres matérielles (celles-ci n'en sont que des manifestations extérieures), mais dans la conscience. La corrélation des composantes, leur hiérarchie, leurs accords et leurs oppositions, tout cela constitue une certaine réalité, mais une réalité fondamentalement immatérielle — ce n'est aussi que pour cela qu'elle peut être dynamique. Le lieu de son existence est la conscience. (...) *La tradition artistique vivante est donc une réalité sociale de la même façon que la langue, par exemple, le droit, etc.* » (« *La notion d'ensemble...* ») (3).

Cette tradition est la structure artistique au sens propre, les œuvres particulières n'étant que des moments de son évolution.

Cette notion rejoint donc un autre aspect de la théorie de Saussure qui a fortement influencé l'esthétique de Mukarovsky : la distinction entre « la langue, qui est sociale dans son essence et indépendante de l'individu », et la parole, qui est « la partie individuelle du langage » (Saussure : « *Cours de linguistique générale* », ch. iv, p. 37 de l'édition Payot). Cet aspect est particulièrement présent dans les thèses fondamentales du Cercle de Prague (« *Travaux du cercle linguistique de Prague, I, 1929* ») : « La langue poétique a du point de vue synchronique la forme de la parole, c'est-à-dire d'un acte créateur individuel, qui prend sa valeur d'une part sur le fond de la tradition poétique actuelle (langue poétique) et d'autre part sur le fond de la langue communicative contemporaine » (thèses de 1929 — 3, c, 1).

Pour Mukarovsky, *l'œuvre d'art est à la tradition artistique ce que la parole est à la langue*, c'est-à-dire ce que le message est au code. Entre le destinataire et les destinataires, l'auteur et les récepteurs, il y a un *code commun*, la tradition artistique, ou au moins partiellement commun (selon la définition de Jakobson), auquel l'œuvre se réfère. Autrement dit il y a au moins deux systèmes à étudier : la structure interne de l'œuvre et la structure artistique (la tradition) à laquelle elle appartient. Si Mukarovsky conserve le concept d'immanence de l'œuvre d'art, hérité des formalistes, il ne limite pas l'étude de l'œuvre à celle des rapports internes des éléments de sa structure, mais intègre cette structure (celle du message) à d'autres structures de rang supérieur (celles du ou des

(7) Cette notion de « conscience collective » est empruntée directement à E. Durkheim, qui a aussi beaucoup influencé Saussure (la langue comme fait social).

codes) et étudie leurs rapports réciproques. Dans « *Problèmes de l'individu dans l'art* » (8) il insiste sur cet aspect :

« Du reste le structuralisme, qui plus que tout autre tendance scientifique tend vers la notion d'ensemble — car la structure elle-même est ex définitione un ensemble — ne pouvait pas au cours de son évolution ne pas se heurter de plus en plus aux problèmes situés hors de la structure proprement dite de l'œuvre d'art : dès que s'est organisé un certain point de vue sur la composition de la structure artistique et de son mouvement, aussitôt se sont dessinées à sa suite les structures d'un rang supérieur dont la structure de l'art donné n'était qu'un élément. Il devient clair que si nous avons à comprendre l'évolution d'un art donné, nous devons considérer cet art et sa problématique en liaison avec les autres arts — et c'est là déjà une certaine hétéronomie par rapport à un seul art. Davantage : l'art est une des branches de la culture, et la culture à son tour est une structure dont les différents éléments, par exemple l'art, la science, la politique, etc., ont des rapports réciproques, complexes et historiquement mouvants. Mais la structure culturelle en tant qu'ensemble à son tour n'est pas suspendue en l'air, la source la plus fondamentale de son mouvement est le mouvement de la société. » Notons ici que Mukarovsky ne définit pas ce qu'il entend par société, ni s'il considère l'art comme une institution.

Il y a donc toute une hiérarchie des structures, chaque structure pouvant être une composante d'une structure de rang supérieur. Les différentes structures sont des ensembles isolés, mais non pas séparés, liés les uns aux autres par des rapports dynamiques mouvants. La structure qui englobe toutes les autres est celle de la société, car il ne faut pas perdre de vue que *l'art est un signe, c'est-à-dire un fait social*. Le structuralisme est fondé sur la conviction de la nature sociale de l'art. C'est la définition même de la sémiologie. Dans « *Co je poesie ?* » (« *Qu'est-ce que la poésie* »), texte paru en 1933, R. Jakobson rend justice à cette orientation :

« Ces temps-ci, la critique trouve de bon ton de souligner l'incertitude de ce qu'on appelle la science formaliste de la littérature. Il paraît qu'elle prône l'art pour l'art et marche sur les traces de l'esthétique kantienne. Les critiques qui font ces objections sont, dans leur radicalisme, si conséquents et précipités qu'ils oublient l'existence de la troisième dimension, qu'ils voient tout sur le même plan. Ni Tynianov, ni Mukarovsky, ni Chklovski, ni moi, nous ne prêchons que l'art se suffit à lui-même ; nous montrons au contraire que l'art est une partie de l'édifice social, une composante en corrélation avec les autres, une composante variable, car

(8) Jan MUKAROVSKY, *Problèmes de l'individu dans l'art*. Cours Universitaire, manuscrit, 1946-47 ; éd. dans *Les voies de la poésie et de l'esthétique*, Prague, 1971, p. 49-84.

la sphère de l'art et son rapport aux autres secteurs de la structure sociale se modifient sans cesse dialectiquement. Ce que nous soulignons, ce n'est pas un séparatisme de l'art, mais l'autonomie de la fonction esthétique » (1).

Ces notions de signe, de structure, d'autonomie de l'art, cette nouvelle approche des problèmes artistiques impliquent une méthodologie nouvelle.

Méthodologie

Mukarovsky définit sa méthode, le structuralisme, comme une orientation scientifique, comme une *noétique*. Dans une science, dit-il, la base de toute démarche n'est pas un ensemble de règles techniques, mais une orientation noétique définie qui permet au chercheur d'aborder non seulement un problème donné mais toute problématique de cette science. Cette unité de méthode permet de comparer des résultats de même ordre et n'exclut pas le libre choix des moyens techniques appropriés à la solution de chaque problème. Ce qui fait l'unité et l'efficacité d'une orientation scientifique c'est sa noétique. L'unité interne du structuralisme, selon Mukarovsky, c'est la conception que rien n'échappe à la notion d'ensemble et de dialectique. L'unité de l'esthétique structuraliste c'est de concevoir l'œuvre d'art comme une structure, c'est-à-dire un ensemble de forces avec des rapports dialectiques de tension, mais aussi d'envisager les rapports de l'œuvre avec tout ce qui l'entoure. S'efforcer de s'en tenir à ces principes fondamentaux ne signifie pas être figé, mais donne au contraire la possibilité d'assimiler les résultats obtenus précédemment par la science, et non pas d'imiter et d'appliquer. C'est ce qui permet au structuralisme lui-même d'évoluer. Le structuralisme, mis au point par la science littéraire, n'est pas le privilège d'une seule science, c'est l'orientation de toute la science contemporaine dans son ensemble. Il permet une collaboration non au niveau des résultats acquis, mais au niveau noétique, au niveau des sources de la connaissance.

La conception structuraliste de la science est une *conception objectiviste*. Le résultat de la recherche est d'autant plus irréfutable qu'il dépend moins de la personnalité du chercheur. « ... Sans validité supra-individuelle et sans caractère obligatoire supra-individuel il n'y a pas de connaissance scientifique » (*« Apport à la méthodologie de la science littéraire »*, 1) (4).

Dans les sciences sociales il y a toujours un résidu obligatoire de subjectivité dont il faut autant que possible faire abstraction. Et c'est réalisable, dit Mukarovsky, car on est dans le domaine

des signes et de la signification et non dans le domaine psychique, de la sémiologie et non de la psychologie.

Un autre aspect extrêmement important de la méthodologie structuraliste définie par Mukarovsky est la *nécessité de ne pas séparer la spéculation abstraite de la recherche concrète*. Spéculation abstraite et recherche concrète sur le matériau ne sont qu'un seul et même processus. Le chercheur aborde le matériau avec au départ un présupposé (qui n'a rien à voir avec l'hypothèse des positivistes, celle-ci étant abandonnée si elle n'est pas vérifiée par la recherche sur le matériau). Le présupposé structuraliste est enraciné dans l'orientation noétique, il s'élabore et se transforme au cours de la recherche sous l'influence du matériau, et il donne une unité aux résultats sur les problèmes les plus divers (cf. « Apport à la méthodologie de la science littéraire », 4) (4). Ce refus d'opposer le concret et l'abstrait est contenu déjà dans le concept de structure qui s'oppose à la distinction de la forme et du fond.

La conception sémiologique de l'art est en soi déjà une méthode de travail définie. Le point de départ de l'étude d'une œuvre d'art ne peut être ni la personnalité de l'artiste, ni rien en dehors de l'œuvre. L'artiste n'a mis dans son œuvre que ce qui y est. On ne peut ni déduire l'œuvre des états d'âme de l'artiste, ni inversement reconstituer sa biographie à partir de l'œuvre. Car l'œuvre n'est pas un document, n'est pas un simple matériau psychologique ou social. Il s'agit d'analyser la structure de l'œuvre en tant que telle. L'analyse ne doit pas « franchir les limites de l'œuvre », ne doit rien affirmer qui ne puisse trouver de justification dans l'œuvre même. La question qui se pose dans le choix d'une méthode d'analyse est celle-ci : « quel est le but de l'analyse esthétique ? La réponse est simple : l'analyse esthétique est destinée à trouver dans l'œuvre les propriétés qui font que l'œuvre est ressentie d'une façon esthétique, en d'autres termes, de constater de quelle manière l'œuvre a été faite pour produire un *effet esthétique* » (« *La poésie contemporaine* ») (5).

C'est ici qu'interviennent les notions de *fonction*, de *valeur*, et de *norme*, qui sont avec la notion de structure en tant qu'ensemble dynamique et hiérarchisé, en constante évolution, les concepts fondamentaux de l'esthétique pragoise. « Nous entendons la fonction comme un rapport actif entre la chose et le but dans lequel cette chose est utilisée. La valeur est alors la capacité d'utilisation de l'objet pour ce but. La norme est la règle ou l'ensemble de règles qui régissent le domaine d'un type déterminé, d'une catégorie déterminée de valeurs » (« *Les problèmes de la valeur esthétique* ») (9).

(9) Jan MUKAROVSKY, *Les problèmes de la valeur esthétique*. Cours universitaire, manuscrit, 1933-36. Ed. dans *Les voies de la poésie et de l'esthétique*, Prague, 1971, p. 11-34.

Le concept de fonction esthétique

Le but de l'œuvre d'art étant l'effet esthétique on parlera de *fonction esthétique*. La spécificité de la fonction esthétique par rapport aux autres fonctions est son *aspect téléologique*. Mukarovsky prend l'exemple d'un marteau. La fonction pratique du marteau est claire. « Mais dès que le marteau devient un fait esthétique, il commence à fonctionner par rapport à lui-même — l'autonomie de la valeur esthétique entre en jeu. Est-il possible que la chose fonctionne par rapport à elle-même, qu'elle soit son propre but ? On peut le comprendre ainsi : la fonction esthétique est proprement l'opposition dialectique nécessaire de la fonction en général. En règle générale la chose fonctionne par rapport à quelque chose qui est en dehors d'elle, mais dès que la fonction esthétique s'empare de la chose, on arrive à la négation du cas normal : la chose fonctionne par rapports à elle-même » (« Les problèmes de la valeur esthétique ») (9). Bien que les Pragois se défendent d'être kantiens cette notion ressemble beaucoup à la « finalité sans fin » de Kant.

Une autre notion importante est celle de la *multifonctionnalité*. Dans toutes les activités humaines et dans tous les produits de l'activité humaine il n'y a jamais en jeu une seule fonction, mais plusieurs. Mais de même qu'il y a une dominante à l'intérieur d'une structure, il y a une fonction *dominante* qui est la composante organisatrice de la hiérarchie structurale des fonctions. *Ce qui fait la différence spécifique d'une œuvre d'art, c'est qu'elle a pour fonction dominante la fonction esthétique*. « En ce qui concerne la fonction, lorsque le structuralisme affirme que la fonction esthétique est dominante, il n'exprime par là que la différence spécifique de l'art par rapport aux autres activités humaines ; mais la fonction esthétique, privée de « contenu » propre (c'est-à-dire d'un but concret vers lequel elle tendrait), n'efface pas les autres fonctions, n'empêche aucune d'elles de diriger l'œuvre vers un but esthétique, et même lui apporte son soutien » (« Apport à la méthodologie de la science littéraire », 8) (4).

Les fonctions extraesthétiques ne peuvent pas disparaître en présence de la fonction esthétique dominante car les uns et les autres sont solidaires à l'intérieur du domaine fonctionnel. « La fonction esthétique, comme nous l'avons dit, n'existe que comme l'opposition dialectique des autres fonctions. C'est pourquoi elle ne peut pas les annuler, elle cesserait ainsi elle-même d'exister. Les autres fonctions restent, mais elles sont tournées « vers l'intérieur » de la chose. Ce sont des éléments de sa construction, de sa constitution, ce qui est encore la base de la fonction esthétique : les autres fonctions deviennent donc des facteurs esthétiques » (« Les problèmes de la valeur esthétique ») (9).

La solidarité de la fonction esthétique dominante et des fonctions extraesthétiques se situent donc à plusieurs niveaux : d'une part la fonction esthétique aide les autres fonctions à diriger l'œuvre vers un but extraesthétique, d'autre part les fonctions extraesthétiques agissent comme des facteurs esthétiques.

Dans la pratique il n'y a jamais une suprématie totale de la fonction esthétique, même dans les œuvres d'art qui sont justement destinées « par leur construction à ce que la fonction esthétique prédomine » en elles. »... Même en art il y a une lutte entre la fonction esthétique et les autres fonctions. Un dosage différent peut même distinguer les uns des autres des genres artistiques proches » (« *Les problèmes de la valeur esthétique* ») (9). Mukarovsky donne entre autres pour exemple la poésie et la prose qui ne se distinguent selon lui que parce que dans la seconde il y a un plus grand quantum de fonction extraesthétique de communication.

Une autre caractéristique de la fonction esthétique est sa présence dans toutes les activités humaines. « La fonction esthétique étant l'opposition dialectique de n'importe laquelle des autres fonctions est toujours potentiellement présente ; si l'une des autres fonctions est en activité, elle entre en jeu lors de cette activité » (*ibidem*). La fonction esthétique ne se limite pas à l'art, et c'est là un des points fondamentaux de l'esthétique de Mukarovsky. La frontière entre art et non-art est mouvante. Il y a des déplacements permanents de la tension entre l'art et les phénomènes esthétiques hors de l'art. « D'où la difficulté de dire une fois pour toutes ce qu'est l'art et ce qu'il n'est absolument pas. » (*ibidem*).

La fonction esthétique, présente partout, est un facteur important de la vie sociale, affirme Mukarovsky sans donner de définition de la vie sociale.

Le concept de valeur esthétique

Au problème de la fonction est lié celui de la valeur. Fonction et valeur, nous l'avons vu, se définissent par rapport au but dans lequel la chose est utilisée. Aux différents buts (moral, esthétique, etc.) correspondent différents types de valeurs. On peut dire de la *valeur esthétique* à peu près la même chose que de la fonction esthétique : d'abord qu'elle n'est pas seule présente dans l'œuvre d'art, mais que s'y trouvent également des valeurs extraesthétiques, et ensuite que la valeur esthétique existe dans tous les domaines hors de l'art.

Comment se définit la valeur ? Est-elle une propriété inhérente ? « Si nous faisons abstraction du sujet qui porte un jugement de valeur, la valeur se changerait sous nos yeux en une parti-

cularité réelle de la chose jugée et deviendrait ainsi l'affaire d'une connaissance intellectuelle semblable à celle, et même à vrai dire, identique à celle par laquelle nous connaissons, par exemple, la couleur des choses. Par suite il n'existerait ni valeur, ni théorie des valeurs » (« *Les problèmes de la valeur esthétique* ») (9).

De même que pour définir la structure d'une œuvre d'art il faut considérer la structure artistique supra-individuelle dont le lieu d'existence est la conscience collective, de même pour définir la valeur, il faut faire intervenir *entre le sujet et l'objet la conscience collective*.

« La conscience collective n'est, bien sûr, ni l'état psychologique d'un individu, ni une pure abstraction ; la conscience collective est le lieu où les valeurs existent » (*ibidem*). *La valeur n'est donc pas inscrite dans la chose, mais dans sa structure.*

Il y a une *hiérarchie des valeurs* (morales, sociales, esthétique, religieuses, etc.) tout comme il y a une hiérarchie dans les composantes d'une structure, et cette hiérarchie des valeurs *évolue en même temps que l'évolution historique de la collectivité*.

Les valeurs ont un *caractère obligatoire* : « ... ce ne sont pas les valeurs individuelles d'œuvres particulières qui existent dans la conscience de la collectivité, mais des règles selon lesquelles on juge des domaines, des groupes entiers d'œuvres » (*ib.*). C'est ce qui permet de juger une œuvre nouvellement créée, ou une œuvre ancienne qu'on vient de découvrir.

Il s'ensuit qu'il faut soigneusement *distinguer valeur et jugement de valeur* : « ... nous devons bien faire la distinction entre la valeur (Wert) comme quelque chose de permanent qui dépasse l'individu, et le jugement de valeur (Werturteil) qui est le fait d'une application actuelle de la valeur (et de la norme qui s'y rattache), application aussi bien positive que négative » (*ibidem*).

Ce point de vue permet de résoudre la contradiction entre l'aspect objectif ou subjectif des valeurs. Le jugement de valeur est avant tout subjectif puisqu'il est le fait d'un individu, mais il est aussi objectif puisqu'il est lié à des règles qui dépassent l'individu. Inversement la valeur est avant tout objective car elle existe dans la conscience collective, mais elle a aussi un côté subjectif car chaque application, chaque jugement modifie un peu la valeur.

On peut donc dire que « *la valeur est un rapport entre le sujet et l'objet, réglé par la conscience collective* » (*ib.*). Ce rapport est bien sûr constamment *mouvant* puisque « la valeur n'est pas collée à la chose, mais à la structure, qui est en constant mouvement, en constant changement » (*ib.*). Encore une fois, c'est cette notion qui est fondamentale et qui distingue le structuralisme pragmatique.

Y a-t-il néanmoins des valeurs esthétiques permanentes ? Mukarovsky ne semble pas très à l'aise : « la valeur esthétique permanente est un problème très complexe, peut-être insoluble » (*ib.*). Comment expliquer l'actualité de Shakespeare, par exemple ? Tout en formulant de nombreuses réserves Mukarovsky esquisse une possibilité de solution : « à savoir que la structure d'une œuvre de Shakespeare est, comme le montrent les diverses représentations scéniques, très variée (divergente) de sorte qu'elle admet une multitude d'objets esthétiques différents qui peuvent être construits au-dessus d'elle » (*ib.*). Cela signifie encore une fois que la valeur esthétique n'est pas inhérente à l'œuvre, mais que certaines dispositions de la structure, en elles-mêmes non-esthétiques, peuvent acquérir une valeur esthétique, mais Mukarovsky n'explique pas comment cela se passe.

Mais par ailleurs nous avons vu que toute valeur est changeante puisque le fait même du jugement de valeur modifie la valeur. *Variabilité et permanence sont en fait les deux pôles d'une opposition dialectique* — ce qui nous ramène au problème de la mutabilité et de l'immutabilité du signe.

Quels sont les rapports entre la valeur esthétique et les valeurs extraesthétiques ?

Hors de l'art la valeur esthétique, toujours présente, mais jamais dominante, se manifeste de plusieurs façons notamment « par le plaisir (et cela plus qu'en art où joue la tension dialectique entre plaisir et déplaisir), qui facilite d'autres fonctions (éducation, nourriture, érotisme, travail) » (*ib.*). Comme la fonction esthétique, la valeur esthétique est donc un facteur de la vie sociale.

Les valeurs extraesthétiques dans l'art sont indissociables de la structure. « Si chaque élément d'une œuvre d'art est porteur simultanément de valeur extraesthétique et esthétique, cela signifie que les valeurs extraesthétique et esthétique sont dans un rapport si étroit que chaque déplacement d'un côté signifie un déplacement également de l'autre côté » (*ib.*)

Dans une œuvre d'art les valeurs extraesthétiques peuvent être en opposition les unes aux autres. Ces oppositions font partie de la structure de l'œuvre et deviennent donc des valeurs esthétiques. Les valeurs extraesthétiques ne sont pas introduites dans l'œuvre directement sans déguisement. Mais elles restent en contact avec le système des valeurs hors de l'art. Si l'une d'elle est affectée dans une œuvre, c'est tout le système et sa hiérarchie qui se trouve affecté.

L'art apparaît donc à Mukarovsky « comme un puissant catalyseur du monde des valeurs ».

Le concept de norme esthétique

« Partout où il y a fonction et valeur il y a aussi norme, ou au moins une tendance à la norme » (« *Les problèmes de la valeur esthétique* ») (9).

La norme c'est le critère de la capacité d'une chose à remplir une fonction (cette capacité étant la valeur de cette chose par rapport à cette fonction).

Avant tout il faut *distinguer la norme et sa codification*.

La norme est le sentiment d'une nécessité immédiate qui ne passe pas par la réflexion logique, ne soumet pas le cas particulier à la règle générale.

« Ceci, bien sûr, n'exclut pas le moins du monde la possibilité d'une codification explicite et de son application consciente comme c'est par exemple le cas de la procédure judiciaire. Pour la norme esthétique la codification a bien sûr beaucoup moins d'importance que pour la norme juridique, et même que pour la norme linguistique » (« *Les problèmes de la norme esthétique* ») (10).

« ... la norme oscille perpétuellement entre 2 ordres : celui de la loi et celui d'un simple point de repère qui n'est là que pour qu'on mesure d'après lui et à partir de lui les distances et les dimensions dans le champ des valeurs » (« *Les problèmes de la valeur esthétique* ») (9).

La norme est d'une façon générale un « principe régulateur ».

En ce qui concerne la *norme esthétique*, il s'agit d'une norme qui n'est pas codifiée, qui n'est pas formulée, et qui se situe entre les deux pôles de l'antinomie loi — point de repère. C'est « une simple force contraignante qui a sa source dans la domination de la collectivité en tant qu'ensemble sur la décision de l'individu en tant que membre de celle-ci » (« *Les problèmes de la norme esthétique* ») (10).

Dans la société chaque système de normes est un système impératif à l'exclusion de tout autre. Il en va tout autrement dans le domaine de l'art. Dans une œuvre d'art il peut y avoir contamination de différents systèmes, et c'est ce qui suscite le déplaisir. *Le rôle du déplaisir est fondamental dans le domaine de l'art.*

Le déplaisir esthétique est l'opposition dialectique du plaisir esthétique. Dans une œuvre d'art le plaisir s'accompagne toujours du déplaisir, bien que celui-ci ne soit jamais prépondérant « car en fin de compte c'est le plaisir esthétique qui prédomine en tant qu'impression finale, résultante » (« *Les problèmes de la valeur esthétique* ») (9).

(10) Jan MUKAROVSKY, *Les problèmes de la norme esthétique*. Conférence publique, manuscrit, 2^e moitié des années 30 ; éd. dans *Les voies de la poésie et de l'esthétique*, Prague, 1971, p. 33-48.

Et c'est en violant les normes qu'on obtient une augmentation du plaisir esthétique. C'est dans cette notion de violation des normes que réside le principe de l'évolution de l'art. On attend de chaque artiste qu'il innove, qu'il se révolte contre les normes établies. Pour cela il peut par exemple utiliser le procédé de déformation ou introduire d'autres normes, exotique ou périphérique. L'innovation devient à son tour norme établie. Il y a ainsi un *mouvement permanent d'actualisation et d'automatisation*. L'unicité d'une œuvre vient du rapport entre conformité et violation. La norme esthétique n'est pas en rapport direct avec la valeur esthétique. La valeur esthétique est donnée par l'équilibre entre les accords et les oppositions qui lient les normes à l'intérieur de l'œuvre.

L'évolution des normes esthétiques ne se fait pas dans n'importe quel sens car il y a des principes constants, « des constantes esthétiques données par la constitution de l'homme — par exemple le rythme, l'équilibre, la symétrie, etc. » (« *Les problèmes de la valeur esthétique* ») (9). Mukarovsky les appelle des « constantes anthropologiques » (« *Les problèmes de la norme esthétique* ») (10).

Mais ces invariants ne sont pas des normes esthétiques absolues. Ils n'ont par eux-mêmes aucune signification sur le plan esthétique, « Un rythme mécanique, la rythme simplement régulier de la montre devient imperceptible ; le rythme artistique a au contraire tendance à attirer le plus possible l'attention sur la manifestation rythmée » (« *Les problèmes de la valeur esthétique* ») (9). Le plaisir esthétique naît encore une fois de la violation. Les constantes anthropologiques ne sont que des points de repère qui permettent de mesurer la divergence.

L'ensemble des normes esthétiques est réuni dans le canon du goût. Les goûts sont hiérarchisés en rapport avec la hiérarchie sociale, bien que ce rapport ne sont pas toujours direct et qu'il y ait une grande diversité dans la relation entre ces deux hiérarchies.

« ... l'existence d'une hiérarchie des goûts est indiscutable. Elle est immanente ; son principe est, peut-on dire, l'ordre chronologique : plus un goût est récent chronologiquement plus il est élevé dans la hiérarchie. Une descente dans l'échelle chronologique signifie aussi en règle générale, simultanément, une descente dans l'échelle sociale (ce qui, bien sûr, ne doit pas être pris comme un schéma rigoureux ; une recherche concrète montrerait certainement de nombreuses exceptions et de nombreuses complications). Mais quand un goût déterminé est déjà totalement à la périphérie — en règle générale il se remet à monter : ainsi se réalise le cycle des normes esthétiques » (« *Les problèmes de la valeur esthétique* ») (9).

Cette notion de cycle montre clairement que s'il y a une évolution des normes esthétiques, il ne peut être question de progrès, d'amélioration.

Le ressort de cette évolution de l'art étant la violation des normes esthétiques, peut-on vraiment parler de norme ?

Chaque application de toute norme la modifie. Mais alors que pour les autres normes cette modification est un phénomène secondaire et indésirable, pour la norme esthétique le changement est le but même de l'application. Comme pour les autres normes il y a toujours une lutte contre le pôle de l'immobilisme et celui du mouvement. Mais alors que les autres normes tendent vers l'immobilisme, la norme esthétique tend vers le mouvement. *La norme esthétique même si son but est d'être violée est bien une loi*, telle est la conclusion de Mukarovsky.

L'art n'est pas le seul domaine de la norme esthétique et il est important de ne pas perdre de vue l'ensemble du domaine esthétique.

« A dire vrai, il faut, bien sûr, même pour le rapport de l'art avec le domaine de l'esthétique hors de l'art, parler de réciprocité : de même que l'art donne au domaine extraesthétique un canon de normes sans cesse renouvelé, de même le domaine extraesthétique, ayant pris possession de ces normes et les utilisant, les transforme à sa manière et les rend transformées à l'art » (*Les problèmes de la norme esthétique*) (10).

Quelles sont maintenant les différentes normes esthétiques définies par Mukarovsky ? Il y en a 5 types :

1. — Les normes imposées par le matériau (utilisation des règles de grammaire en poésie, choix du matériau en sculpture ou en architecture) ;

2. — Les normes qui découlent des règles techniques (par exemple l'emploi d'un type de vers par rapport au thème ou au choix des mots) ;

3. — Les normes imposées par le genre et le style (par exemple dans l'épopée grecque l'emploi de l'hexamètre, le choix des termes) ; Mukarovsky rappelle que pour le classicisme français le respect des normes du genre est suffisant pour que l'œuvre soit parfaite esthétiquement) ;

4. — Les normes proprement esthétiques qui sont caractérisées par la persistance des anciens ensembles de normes à côté des normes nouvelles, et sont différenciées socialement ;

5. — Les normes individuelles qui donnent à l'œuvre le cachet personnel de l'artiste. (*Les problèmes de la norme esthétique*) (10).

L'individu dans l'art

On voit par ce 5^e point que l'individu n'est pas absent de la théorie de l'art de Mukarovsky, bien qu'il semblerait à première vue que les notions de signe, de conscience collective et d'immanence du produit d'art ne lui laissent guère de place. Mukarovsky lui consacre néanmoins de nombreux textes (« *Les problèmes de l'individu dans l'art* » (8), « *La personnalité de l'artiste dans le miroir de l'œuvre* » (11), « *Le poète et l'œuvre* » (12), « *L'individu et l'évolution de l'art* » (13), « *L'individu dans l'art* », (14), etc.), c'est dire l'importance qu'il lui accorde. C'est pourquoi il semble nécessaire d'exposer sa conception de ce problème, mais disons tout de suite que c'est peut-être là l'aspect le plus daté de l'esthétique de Mukarovsky.

Pour lui la conception de l'art comme signe libère d'un subjectivisme immodéré, mais ne supprime pas le problème de l'individu puisque l'auteur et les récepteurs sont des individus.

Si la personnalité de l'artiste existe bel et bien, c'est en dehors de l'œuvre qu'il faut la chercher. Le théoricien de l'art structuraliste prend pour centre de son étude la fonction esthétique et la valeur supra-individuelle de l'œuvre, car l'œuvre une fois terminée cesse d'être l'expression de l'état d'âme de son auteur pour devenir un signe destiné à être compris, c'est-à-dire un fait social. De toute façon l'état d'âme qui a donné naissance à l'œuvre est différent de celui qui y est reflété. Même s'il y a au départ une impression vécue, l'impression exprimée ne correspond à aucune réalité. Entre le vécu de l'artiste et l'œuvre il y a tout le processus de la création. Ce processus est fait de phases complexes dont chacune peut être contredite par la suivante. Avec l'achèvement de l'œuvre s'achève le processus de création, et cela signifie une rupture du lien entre l'œuvre et la personnalité de l'auteur.

« Le lien entre le poète et l'œuvre est la limite extrême de la personnalité concrétisée du poète que peut atteindre la science littéraire, car ce qu'il y a au-delà, l'homme lui-même en tant qu'être psychophysique dans la plénitude totale de son existence dont l'œuvre n'est qu'une partie, appartient déjà à d'autres spécialités scientifiques et à d'autres domaines de la recherche, comme par exemple la

(11) Jan MUKAROVSKY, *La personnalité de l'artiste dans le miroir de l'œuvre* (quelques notes critiques pour la théorie et la pratique de la science de l'art); *Akord IV*, 1931, p. 253-263; rééd. *Les voies de la poésie et de l'esthétique*, Prague, 1971, p. 145-155.

(12) Jan MUKAROVSKY, *Le poète et l'œuvre*. Conférence publique du milieu des années 40; *Orientalce* 1968, n° 2, p. 51-57; rééd. *Les voies de la poésie et de l'esthétique*, Prague, 1971, p. 161-174.

(13) Jan MUKAROVSKY, *L'individu et l'évolution de l'art*. Conférence qui date, semble-t-il, de 1942.

(14) Jan MUKAROVSKY, *L'individu dans l'art* (en français dans le texte). Conférence faite au Congrès d'esthétique de Paris en 1937.

recherche biographique, psychologique, etc. » (« *Le poète et l'œuvre* ») (12).

L'artiste n'est pas le seul individu lié à l'œuvre. L'œuvre est une structure et appartient non à un individu, mais à la collectivité. L'artiste est membre de la collectivité et il crée son œuvre en fonction des normes en vigueur dans la conscience de cette collectivité. Il n'y a pas de frontière nette entre l'individu-auteur et l'individu-récepteur. Le récepteur n'est pas totalement passif. Il achève la création. Il colore l'œuvre selon sa personnalité propre ; cette réaction peut jouer un rôle dans la collectivité : toute application des normes modifie celles-ci ipso facto. Il y a une collaboration entre la collectivité et l'artiste dans la création. D'une part parce qu'il y a une pression de la critique, aussi bien écrite (influence sur les œuvres à venir), qu'orale (influence de la demande du public). D'autre part parce que l'artiste est lui-même récepteur devant les œuvres des autres (et il peut aussi lui arriver de demander conseil). Enfin entre le récepteur et l'auteur il y a des degrés intermédiaires qui rendent encore plus floues les frontières : dilettantes, amateurs, épigones. Le problème de l'individu dans l'art ne se limite donc pas à l'artiste, c'est aussi celui des récepteurs, celui des liens entre artiste et récepteurs et des rapports de chacun à la structure artistique collective.

Puisque l'artiste appartient à une collectivité le *caractère social de la personnalité de l'artiste* est évident. Qu'est-ce que l'individu ? C'est la rencontre d'un support biologique et de déterminismes sociaux. Les influences sociales sont imposées à trois niveaux : celui de la famille, celui de l'école, et celui de l'appartenance à une couche sociale. La personnalité individuelle est une structure, et l'unicité de cette structure dépend non pas de la qualité des éléments qui la composent mais de leurs rapports réciproques. La personnalité de l'artiste semble se distinguer des autres individus par 3 données supplémentaires : le don, la formation, le professionnalisme. En ce qui concerne le don et la formation, dans quelle mesure se distinguent-ils ? Le talent est-il inscrit dans le support biologique, ou est-il acquis ? La question du talent est d'ailleurs d'une importance relative : à l'époque du classicisme le talent est considéré comme moins nécessaire que la fidélité aux normes, aux règles. Certaines époques considèrent le talent comme un don spécifique (cf. « *La théorie romantique du génie* »), d'autres comme un don collectif (par exemple le moyen âge où les œuvres d'art étaient souvent anonymes, ou le folklore qui est une création collective, ou encore la variabilité de la notion de plagiat). Si on entend par formation l'apprentissage d'une technique (dans une école ou de façon autodidacte) ce n'est pas un critère suffisant pour différencier l'artiste du récepteur. Quant au professionnalisme c'est une notion

qui varie avec les époques. Il n'y a donc pas de frontière nette entre artiste et non artiste.

Si l'unicité de l'individu se situe dans le rapport entre les éléments (données biologiques et influences sociales) qui composent sa structure, c'est encore une notion relative :

« L'unicité n'est évidemment pas seulement le fait de l'individu en question, mais c'est aussi un fait « d'optique » extérieure. Cela dépend de quel endroit nous considérons l'individu : plus nous en sommes proches, plus il nous paraîtra complexe et d'autant plus unique ; à une certaine distance prévaudront les liens qui unissent l'individu à un groupe » (« *Les problèmes de l'individu dans l'art* ») (8). L'artiste en tant que structure, s'intègre donc à une unité supérieure, la génération. Dans le domaine de l'art une génération n'est pas un simple fait biologique (elle contient des individus de tout âge). C'est elle qui « fournit une plateforme pour la réalisation des desseins créateurs individuels » (*ibidem*). Elle n'est pas toujours uniforme : elle peut se diviser en écoles. Les rapports entre les individus et les générations ou entre les générations sont très complexes ; ils peuvent être paisible ou conflictuels. Mais de toute façon les antinomies ne sont pas des disputes personnelles : elles sont issues des contradictions internes de la structure artistique.

L'artiste est un individu, mais il n'est pas un « créateur ». Nous avons vu que chaque acte de création artistique, comme d'ailleurs chaque acte de perception artistique, est une application de l'ensemble des normes existant dans la conscience collective, et que chaque application modifie cet ensemble. L'évolution de la structure artistique est donc ininterrompue, variable à l'infini, mais en même temps elle est déterminée par le système de lois immanent qui régit cette structure. Entre l'artiste et son œuvre il y a donc toute une série de facteurs objectifs indépendants de l'individu. Cela signifie-t-il que l'artiste n'est que le réalisateur passif des nécessités objectives de l'évolution ? « Même si l'artiste n'est pas un créateur formant de nouveaux mondes à partir de rien, il ne peut être réduit à un simple prétexte à réaliser les conditions objectives de l'apparition de l'œuvre » (« *Les sources de la poésie* ») (15). L'artiste est une « force vive » qui met en mouvement un système de lois inerte, il est un « facteur actif » de l'évolution. « Il échoit à chaque individu dans l'évolution de la poésie une fonction précise, déterminée d'une part par l'évolution supra-individuelle, mais d'autre part co-déterminée par la force de l'individu à qui est dévolue cette fonction, et aussi par la qualité des capacités que l'individu met au service de cette fonction » (« *Le poète et l'œu-*

(15) JAN MUKAROVSKY, *Les sources de la poésie. Listy pro umění a kritiku IV*, 1936, p. 404-406 ; rééd. *Les voies de la poésie et de l'esthétique*, Prague, 1971, p. 156-160.

vre ») (12). *L'œuvre est donc la résultante des capacités individuelles de l'artiste et des conditions imposées par un stade donné de l'évolution.* Ce qui compte ce n'est pas n'importe quel talent, mais celui qui correspond aux exigences d'un certain stade d'évolution. L'artiste qui produit son œuvre sans trouver à s'intégrer dans l'évolution reste inconnu. Mais les conditions extérieures ne jouent pas seules. La personnalité de l'auteur peut avoir la force de transformer l'art. Les situations peuvent être extrêmement complexes selon que la personnalité de l'artiste est en accord ou en conflit avec les conditions extérieures. L'œuvre d'art est donc le produit de ces deux forces. Et ce qui fait l'individualité de l'œuvre, son unicité, c'est la projection de l'individu-auteur. Mais encore une fois il s'agit d'une notion relative, car l'unicité de l'œuvre est considérée comme une valeur, ou au contraire ne l'est pas, selon les époques, le goût et la demande du public. Pour le classicisme français l'imitation était une valeur, pour l'art moderne c'est la nouveauté qui est une valeur (la nouveauté pouvant être celle du thème ou celle du traitement).

Quelle est la signification de l'individu par rapport à l'évolution de l'art ? *L'évolution de la structure artistique et l'individu sont les deux pôles d'une même antinomie : l'évolution en est le terme marqué.* Ces deux pôles sont indissociables. Si on ne prend en considération que la liberté créatrice apparemment illimitée de l'individu, on perd de vue la dimension historique. Inversement si on ne tient compte que de l'objectivité du développement, on ne voit plus l'individu. Les racines de l'individu étant dans l'humanité, dans le fondement anthropologique de l'homme, le rôle de l'individu est de rapprocher l'art de ce qu'il y a d'universellement humain dans l'homme. « L'individu unique sert de lien entre l'évolution objective de l'art et la nature humaine stable, universelle, immuable, l'organisation anthropologique de l'homme » (« *Les problèmes de l'individu dans l'art* ») (8).

L'intérêt de l'individu se situe là et non dans son « unicité romantique ». Même si la nouveauté semble être le but du principe du changement, du mouvement permanent de l'art, en réalité la raison d'être finale de l'évolution de l'art est la recherche, que Mukarovsky reconnaît « bien sûr toujours forcément vaine » — de l'essence de l'homme et de la réalité dont il partie partie. « Telle est donc la tâche fondamentale de l'individu dans l'art » (*ib.*). Cette fonction artistique est non seulement celle des individus fortement créateurs, mais aussi celle des épigones et celle des récepteurs. « C'est pourquoi il ne faut pas considérer l'individu comme une exception dans l'évolution de l'art, se rencontrant de temps à autre accidentellement, mais comme une force agissant en permanence, sans cesse — comme une individualité, comme un facteur individuel,

qui est sans nom — ou — si l'on veut, est capable de porter tous les noms humains » (*ib.*).

Il est évidemment un peu dommage de terminer sur ce problème de l'individu qui est sans doute un des aspects contestables de l'esthétique de Mukarovsky, mais il était difficile, après avoir défini les concepts fondamentaux, de passer sous silence ce problème. Aussi rappelons que l'originalité de Mukarovsky et du structuralisme pragois est dans leur définition de la structure et dans la notion de fonction. Pour les Pragois la structure n'est pas la somme mécanique des parties, le tout est quelque chose de plus que la somme. La structure n'est pas entièrement contenue dans le produit d'art, dans l'œuvre-chose, elle est dans son rapport à la conscience collective. C'est pourquoi la structure est un ensemble « en constant mouvement, en constant changement ». C'est un ensemble de rapports dynamiques hiérarchisés, avec une dominante.

Mai 1975.

BIBLIOGRAPHIE (1)

1) Volumes :

- « Príspevek k estetice českého verse » [Apport à l'esthétique du vers tchèque] (1923).
- « Machuv Maj ». Estetická studie. [Le mal de Macha. Étude d'esthétique] (1928).
- « Estetická funkce, norma a hodnota jako sociální fakty » [Fonction esthétique, norme et valeur comme faits sociaux] (1936).
- « Kapitoly z české poetiky » [Chapitres de poétique tchèque] (I-II-1941 ; I-III-1948 ; recueil d'études des années 1925 à 1940).
- « O Vladislavu Vancurovi » [Sur Vladislav Vancura] (1946).
- « Stranickost ve vědě a v umění » [L'esprit partisan en science et en art] (1949).
- « Božena Němcová » (1950).
- « Kultura v boji za mír » [La culture dans la lutte pour la paix] (1951).
- « Z české literatury » [A propos de la littérature tchèque] (1961. Choix d'études).

2) Les études de Mukarovsky ont été publiées dans les revues :

- « Casopis pro moderní filologii » [Revue de philologie moderne].
- « Listy filologické » [Revue de philologie].
- « Plan ».
- « Cin » [Action].
- « Listy pro umění a kritiku » [Revue d'art et de critique].
- « Panorama ».
- « Slovo a slovesnoty » [Parole et littérature].
- « Česká literatura » [Littérature tchèque].

3) Recueils collectifs :

- « Spisovná cestina a jazyková kultura » [Le tchèque littéraire et la culture linguistique] (1932).
- « Sborník filologický » [Recueil philologique] ; dans lequel est publiée en 1934 son étude « Polakova Vznešenost přírody » [Grandeur de la nature de Polak].
- « Torzo a tajemství Machova díla » [Inachevé et mystère de l'œuvre de Macha] (1938).

4) Edition d'un choix de textes de K. Capek (avec une introduction ; 1934).

5) Editions récentes :

- « Vzor z literární teoretických statí Jana Mukarovského » [Choix d'articles de théorie littéraire de Jan Mukarovsky]. Réuni par Miroslav Procházka, photocopié de la Faculté des Lettres SPN, 1971.
- « Cestami poetiky a estetiky » [Les voies de la poétique et de l'esthétique]. Réuni par K. Chvatík et B. Svozil. Cs. Spisovatel, 1971. Publié à l'occasion du 80^e anniversaire de J. Mukarovsky, ce recueil, paru à Prague sous le contrôle de l'auteur lui-même, avec une post-face de celui-ci, contient des textes (cours, articles en conférences) rédigés de 1929 à la moitié des années 40, dont plusieurs étaient restés inédits.

(1) Pour une bibliographie plus complète se reporter au 3^e volume des « Chapitres de poétique tchèque » (1948), au recueil « A. J. Mukarovsky » (1952) et à la revue Česká literatura (1961).

L'École de Prague, à laquelle appartient Mukarovsky, est née du Cercle Linguistique de Prague, qui se réunissait régulièrement, de 1926 à 1939, et survécut dans la « clandestinité » pendant l'occupation nazie.

Les principales grandes figures en furent : Mathesius, l'initiateur ; Jakobson et Troubetzkoy, venus du cercle de Moscou (1914-1925), Bogatyrev, ethnologue russe, Karcevski, élève de Saussure en fonction à Genève, et les Tchèques Trnka, Vachek, Havranek, Novak, Mukarovsky, etc.

Le Cercle eut rapidement une audience internationale, et accueillit de nombreux linguistes venus de Copenhague, de Hollande, de France (en particulier Tesnière et Martinet), etc. Dans la tradition du Cercle de Moscou, le Cercle de Prague fut le lieu de rencontre de l'« avant-garde » intellectuelle et littéraire : les philosophes et les logiciens y donnèrent des conférences (Carnap, en 1935) ; Nezval et Teige participèrent à leurs travaux, qui furent publiés régulièrement de 1929 à 1939, dans plusieurs langues.

Sur le plan des idées, le Cercle de Prague réalisa la jonction entre les formalistes russes et la linguistique saussurienne. Il donna naissance à deux disciplines : la phonologie structurale (avec Jakobson et Troubetzkoy) et la sémiologie, dont Mukarovsky est un représentant.

BIBLIOGRAPHIE

- « Le cercle de Prague », *Change* 3, 1969.
- « Prague Poésie Front Gauche », *Change* 10, 1972.
- Jacqueline FONTAINE, *Le cercle linguistique de Prague*, Mame, 1974.

A regarder l'histoire des théories linguistiques et littéraires depuis le début du siècle, on constate qu'elles progressent en oscillant entre deux tentations, la tentation formaliste et la tentation fonctionnaliste : changeant à chaque fois la définition du formel et de la fonction, ayant « raison », puis « tort », tour à tour. Les théoriciens se meuvent entre ces pôles dans de multiples contradictions ; Mukarovsky en particulier.

Il a commencé par refuser le premier formalisme, conçu comme une taxinomie des formes qui ne tenait pas compte de la signification, pour défendre un fonctionnalisme où le « sens » serait le principal organisateur de la forme. Ainsi, le fonctionnalisme tient une fonction pour dominante, c'est-à-dire « le rapport actif entre la chose et le but dans laquelle elle est organisée ». Ceci a été contesté par le formalisme génératif, qui a montré que la structure était indépendante de toute fonction unique, en particulier du sens et de la communication, c'est-à-dire indépendante de la psycho-sociologie.. Mais le formalisme génératif s'appuie maintenant sur une sorte de fonctionnalisme biologique, etc.

Mukarovsky reste formaliste, quoi qu'il dise, dans la mesure où il est sémiologue et croit à l'existence d'une conscience collective où serait déposé, pareillement pour tout le monde, l'ensemble des signes linguistiques et de la valeur esthétique. Certes, il refuse d'étudier l'œuvre comme un système clos, indépendant de tout contexte, et la considère au contraire comme l'émanation particulière d'un système général qui la dépasse (langue littéraire ou norme) et comme une émanation qui change la norme : mais il reste pris dans la stylistique de l'écart, du viol, de la norme.

Mais il est aussi fonctionnaliste dans la mesure où il fait dépendre la structure d'une fonction dominante ; il affirme que dans la construction (structure) il n'y a pas de distinction entre forme et contenu, que le contenu c'est la structure.

Cependant, décrire un discours par l'ensemble de ses fonctions, hiérarchisé selon une dominante, manque à définir la spécificité littéraire. Pour Mukarovsky, comme pour Jakobson d'ailleurs, la fonction poétique existe dans tous les discours, même si elle est dominante en littérature. Ce manque justifie l'invention du formalisme génératif.

Le dépassement de l'opposition, on la trouvera dans une conception tynianovienne de la littérature : Tynianov définissait l'ensemble des fonctions d'une part, l'ensemble des formes, de l'autre, et les relations entre les deux, sans y adjoindre de relations causales, ou de dépendance : la question reste de modernité.

Pour finir ces quelques remarques, une contradiction inattendue peut-être : la lecture des thèses poétiques de Mukarovsky, comme de Jakobson, montre à quel point la poétique structurale était en avance sur la linguistique structurale. En effet, la linguistique structurale étudiait des niveaux de langue indépendamment : d'une part la phonologie, de l'autre la morphologie, etc. Le passage d'un niveau à l'autre s'effectuait par une simple opération combinatoire. En revanche, dans la poétique structurale, la poésie est envisagée dans tous ses aspects simultanément, et les composantes de la langue sont appréciées à la fois dans leur autonomie et dans leur interdépendance fondamentale : tout déplacement poétique, toute « désautomatisation » d'un élément à l'un des niveaux produit des effets dans toutes les composantes. Il fallait attendre les grammaires génératives pour pouvoir formaliser en linguistique cette interdépendance des niveaux de la structure linguistique : phonologique, lexical, syntaxique, transformationnel, sémantique.

La lecture des textes de Mukarovsky publiés ici révèle quelques surprises, si l'on connaît un peu l'histoire complexe des « avant-gardes » et des mouvements poétiques des années 20-30. Des surprises qui n'en sont pas. Je ne chercherai pas à « compléter » la remarquable introduction de Danièle Konopnicki qui montre bien l'aspect « totalisateur » de la visée mukarovskienne. Mais l'étonnement est grand une fois de plus de constater, comme chez Teige ou chez les formalistes, comme chez les structuralistes ou les surréalistes, comme dans le Proletkult, avec Vertov ou les futuristes, et ceci malgré des différences considérables, le formidable impact d'une idéologie que j'essaierai de circonscrire rapidement sous le nom d'anthropologie de la raison créatrice. Je m'explique : l'œuvre de Mukarovsky a ceci de commun avec d'autres (que je viens de citer pêle-mêle) de projeter une méthode capable de produire une connaissance complète de l'homme dans ses actes langagiers (ici le projet est patent, alors qu'ailleurs il est souvent latent). Cette méthode, forte d'un bricolage anxieux, conçue sur le modèle pyramidal d'une accumulation, possède pour centre générique une manière de certitude qui s'appuie sur l'illusion scientiste qu'à la machine humaine plus rien n'est impossible. Car cette machine est commandée quand elle commande ; l'être parlant est son centre puisqu'il possède outre un cerveau et des neurones, une faculté unique : celle du langage et de la communication.

Dès lors il peut produire tout un savoir, qui l'aide à se comprendre, en l'informant de son semblable. Qu'à cela ne tienne et soyons cuisiniers. L'esthétique a du bon : n'en doutez pas. Kant est idéaliste mais son jugement nous reste si nous savons l'accommoder avec la sauce d'une moderne poétique. La structure est au point, qui permet de comprendre que le tout a ses parties et que les parties sont des valeurs. Enfin le phonème vient et la fonction le suit, qui permet de lier l'ensemble des parties au tout. L'homme est complet puisque chacun de ses morceaux, comme des morphèmes, sont à d'autres soudés. Et puis le signe avec ses deux versants vient habilement protéger l'édifice, soulignant que la sémiologie est bien garante de l'autonomie de la fonction esthétique : « Nous montrons, répond Mukarovski, à des accusateurs enclins au réalisme, que l'art est une partie de l'édifice social, une composante en corrélation avec d'autres, une composante variable, car la sphère de l'art et son rapport aux autres secteurs de la structure sociale se modifient sans cesse dialectiquement. Ce

n'est pas un séparatisme de l'art, mais l'autonomie de la fonction esthétique. »

Avec la dialectique, le tour est joué. Ceux que croyaient viser les « réalistes », se défendent bien. La statique, connais pas ! Et le mouvement des choses ? Il est à l'édifice ce que la rotation est à la terre. La composante de l'art est une variable. Quand la société bouge, tout bouge : la langue et les musées, les belles lettres, le son, le sens, le sème, le signe...

Tout cela serait ridicule, si l'on ne savait point qu'il se passait dans ces banalités beaucoup de nouveautés. Une école linguistique était née, une phonologie, et de nombreux travaux sur le récit et le poème, qui débordaient le cadre des anciennes académies et déroutaient l'élitisme et le culte des auteurs. L'inspiration, avec son attirail de dons et de talents est accrochée au pilori. Connaître une œuvre revient à étudier sa cohérence interne et non la disposition psychique ou les penchants de son auteur. L'autonomie est préférée à la simplicité du reflet. L'histoire évolutive connaît une défaite, qui se targuait d'un processus unique, d'un souffle sans défaillance de l'historicité humaine. Car la diversité est fille de la dialectique, elle fait partie de l'édifice, de ses formes, de son origine, de ses tractions. Les transformations sont régies par des lois objectives, et l'évolution est (sic) « supra-individuelle ». Du coup la personnalité du créateur devient partie d'un tout ; certes elle est importante, mais non déterminante, bien que pourtant elle influence sans le savoir les déviations ou les évolutions.

Tout cela est dans Mukarovsky. Bien d'autres choses encore. La poétique et la sémiologie, le signe et l'esthétique, l'individu et le poète, le collectif et la solitude essentielle du créateur, l'œuvre avec ses fonctions, sa structure et ses formes changeantes, le beau, le laid, le maîtrisé, les sources, etc. Nous ne dirons jamais assez toute l'importance de ce remue-ménage.

Il reste que nous demeurons sans mot devant tous ces mélanges ; passée la grande surprise, l'ensemble est idéologiquement pauvre (malgré la richesse des idéologies prise en compte) : une sorte de bricolage de matérialisme mécaniste, de psychologie de l'art et de manie de la structure, vient se mêler au goût avant-gardiste de l'idéal des certitudes. Rien ne manque au total et l'édifice reste sans faille. De cette « faiblesse » surgit l'angoisse : l'homme avec ses morceaux de sens, est ici étalé puis recollé à toute allure pour laisser place à l'anthropologie : car il ne suffit pas de dégligner l'auteur pour qu'il se noie, ni de donner à la conscience collective une tournure rationaliste pour que « l'humain sensé » devienne une synthèse de formes dialectiques. De toutes manières il ne l'est pas et l'esthétique demeure en contre-point de l'humanisme, même lorsqu'elle est critique ou « objective », ou

« relativisée ». L'objet reste avec son savoir faire et ses retournements.

En d'autres termes, si l'œuvre est une structure et qu'elle a une fonction d'autonomie, qu'elle est reliée aux masses par les vertus du changement éternel, que le langage est le pivot de l'homme qui parle avec sa langue et non de sa personne, alors la connaissance humaine atteint à l'idéal d'une perfection positive. Rien ne lui manque qui lui vienne du hasard ; rien qui soit schize, rupture, méconnaissance. Rien qui soit « décentré » (la différence est grande ici avec les surréalistes). L'homme règne avec tous ces savoirs, sur une destinée qu'il se construit lui-même, même quand est affirmé, à grands coups de trompettes, que les lois objectives le dominant.

Tragique tour de passe-passe pour ceux qui se voulurent et furent les novateurs réels d'une puissante Poétique. Lorsque Dieu n'est plus là, l'interdit vient à l'homme ; Dostoïevsky, sur ce terrain, en fit les frais : rien n'est permis, lorsque la loi rapplique sous le bras du prophète.

Il faut lire pourtant ces textes de Mukarovsky. Car ils donnent l'aperçu synthétique d'une démarche d'ensemble dont nous n'avons pas fini de comprendre les effets.

aucunement comme des sphères d'activité de l'homme social ». Sans nier l'autonomie relative des différents domaines (des séries, des structures...) Konrad constatait que le regard structuraliste est la manifestation d'une « conception fétichiste, qui derrière les « choses », les « faits » ne voit pas l'activité humaine qui les a créés et crée leur force motrice ». « L'homme social vivant, réel, qui se crée lui-même son histoire » cède le pas dans la conception de Mukarovsky à « une logique d'évolution » aveugle, l'individu poétique n'est en relation avec elle que comme « un instrument ligoté et déterminé par ses peurs ». ...

L'INDIVIDU DANS L'ART

... Parallèlement à l'étude de la valeur générale liée à la constitution anthropologique de l'homme se déroulait l'étude de l'individu dans l'art. Mukarovsky s'était déjà intéressé à ce thème au congrès d'esthétique de Paris en 1937 dans sa conférence « L'individu dans l'art » (3) et de nouveau dans plusieurs réflexions et conférences inédites du début des années 40.

Dans la conférence « L'individu et l'évolution de l'art » (qui date de 1942 environ) il s'intéresse à l'auteur de l'œuvre comme facteur de l'évolution historique de la littérature. La personnalité est un faisceau de dispositions innées et acquises. En tant que telle, elle manifeste une tendance à l'unicité, à l'invariabilité et c'est ainsi qu'elle apparaît en particulier dans son rapport à l'évolution immanente de chaque série culturelle, et donc de la littérature. Quand elle intervient dans certaines de ces séries, cette intervention extérieure a le caractère d'un hasard. Néanmoins la personnalité est une partie de l'évolution historique, est membre de l'ensemble social, y compris de sa culture, ce qui limite son caractère fortuit. Son intervention se réalise dans une direction qui n'est pas totalement non conditionnée. Dans son rapport à la structure littéraire, la personnalité est évidemment le point d'intersection « où se rencontrent toutes les influences extérieures qui peuvent intervenir dans la littérature, et en même temps le foyer à partir duquel elles pénètrent dans l'évolution littéraire ».

Dans « " Grandeur de la nature " de Polak » Mukarovsky avait admis « l'hypothèse de travail » d'une motivation à deux dimensions de chaque phénomène littéraire (« interne » et « externe »), maintenant il expérimentait une nouvelle caractéristique dialectique

(3) En français dans le texte.

de ce processus d'évolution : « L'évolution, en tant que chose se transformant dans le temps selon des lois, est la conséquence de deux tendances opposées, la série en évolution reste tantôt elle-même — car sans conservation de son identité elle ne pourrait pas être comme une série connectée dans le temps — tantôt elle rompt son identité — car autrement il n'y aurait pas de changements. La rupture de l'identité maintient le mouvement d'évolution ; sa conservation donne à ce mouvement ses lois. La source de la tendance au maintien de l'identité est la chose même qui évolue ; le domaine d'où sont issues les tentatives de rupture de l'identité doit donc résider hors de la chose qui évolue. Du point de vue des lois de l'évolution, ces interventions extérieures sont des hasards ». Si ce hasard en rapport avec la série littéraire immanente en évolution est toujours l'artiste, il est possible de caractériser la dialectique de l'évolution dans ce domaine comme un antagonisme entre la littérature et la personnalité. La personnalité est dans cette antinomie « un facteur permanent de l'évolution », « elle agit de manière ininterrompue comme un contrepoids à la force d'inertie immanente de l'évolution littéraire ». Il ne faut pas comprendre ces rapports de manière déterministe, il existe là une indépendance des deux structures ; dans son rapport à la structure de la personnalité les lois évolutives de l'évolution de la littérature sont un hasard, car elles obligent la personnalité à s'y adapter : « L'histoire de la poésie est le combat de la force d'inertie de la structure poétique avec les interventions violentes des personnalités, l'histoire de la personnalité poétique, la biographie du poète décrit le combat du poète avec la force d'inertie de la structure poétique. La théorie de Croce sur l'œuvre poétique en tant qu'expression directe doit être limitée ». Les interventions extérieures, venant des différentes séries d'évolutions, dans la série d'évolution littéraire immanente dans « " Grandeur de la nature " de Polak », mise en rapport avec le processus dialectique de l'évolution, pouvaient être finalement exprimées aussi causalement. Les nouvelles conceptions dépassaient la causalité mécanique, car le hasard ainsi que la loi (la personnalité et la littérature) « cessent de s'exclure l'un l'autre et s'unissent en une opposition dialectique réelle, dynamique et dynamisante ».

L'insertion de la personnalité dans le processus littéraire et l'appréciation de son activité représentaient un remembrement de ce processus, son unification, et ceci sur le point qui était jusque là le lieu de plus faible de la théorie de Mukarovsky, avant tout une réaction explicable à la théorie de l'expression qui met en avant l'état psychique de la personnalité sans considération de la spécificité de l'art, de la continuité de son évolution et par là de son histoire. Jusque là la totalité n'était atteinte que dans le processus de la communication sociale donnée d'une part par la nature de signe de

l'œuvre, par son intensité sémantique, d'autre part par la création de la concrétisation de ces faits, par la création des valeurs esthétiques.

« L'intégralité du processus littéraire. » Apport à l'évolution de la pensée théorique dans l'œuvre de J. Mukarovsky. (Conférence prononcée à la X^e Session de l'École d'Été des Études Slaves en 1966 à Prague.) D'après le polycopié de la Faculté des Lettres de l'Université Charles de Prague.

6.

... Un des participants à la discussion a exprimé l'alternative suivante : ou bien la perception de l'œuvre est totalement prédéterminée par l'artefact que le récepteur a devant lui, ou bien le récepteur introduit dans l'œuvre au moment où il la perçoit quelque chose qui lui est propre. Si est seule valable la première de ces deux thèses — a développé encore ce participant à la discussion — nous avons la possibilité d'une analyse structurale objective de l'œuvre ; mais si c'est la deuxième thèse qui est valable, on ne peut parler selon lui que des concrétisations individuelles dont chaque œuvre admet toute une quantité — mais par suite il ne peut être question d'une structure supra-individuelle pleinement objective, qui présenterait une possibilité d'analyse. Du fait que la structure n'est pas totalement « contenue » dans l'artefact, il ne découle cependant en aucune manière sa non-existence. Entre l'acte mental privé du récepteur et la réalité « matérielle », c'est-à-dire perceptible par les sens (au domaine de laquelle appartient de droit aussi bien l'artefact littéraire que par exemple l'artefact sculpté), se trouve et agit le domaine des réalités sociales, qui sont il est vrai non perceptibles par les sens, mais qui trahissent leur existence justement par leur action. Et la structure artistique, que ce soit en poésie ou en peinture ou en sculpture, etc., est une réalité sociale de la même manière que par exemple le système linguistique, dont l'existence n'est pas non plus épuisée par aucune de ses réalisations (manifestations linguistiques), mais ne se limite pas non plus à l'acte mental individuel qui accompagne une telle réalisation. Pour leur existence objective ces réalités sociales sont accessibles également à une analyse objective — dans le cas du système linguistique il ne viendrait même à l'idée de personne d'en douter. Si le cas de la structure artistique est un peu plus complexe cela ne signifie pas une différence fondamentale. Et ainsi le refus d'entreprendre des analyses structurales des œuvres d'art témoigne plus d'une insuffisance de la démarche philosophique de celui qui a tenté de le formuler que d'une infirmation du structuralisme.

Puisque nous parlons déjà de l'art comme d'un fait social il n'est certainement pas déplacé de mentionner l'opinion, plusieurs fois exprimée dans la discussion, que la science littéraire ne peut pas se limiter à une analyse de la « forme », que certains proclament obstinément comme le seul domaine de recherche accessible au structuralisme, mais qu'il faut aussi consacrer son attention à la sociologie de la littérature. Ceux qui déchirent ainsi la recherche littéraire en deux domaines privilégiés n'ont de toute évidence pas pris en considération que les bases mêmes du structuralisme sont construites sur la conviction de la nature sociale de la littérature et de l'art en général. Nous avons justement dit que la structure artistique est par son essence même une réalité sociale ; ce n'est aussi qu'en tant que réalité sociale que la structure artistique peut durer et se développer de manière continue, dépassant par sa durée et par son activité chaque cas particulier de création artistique et de perception ; ce n'est qu'en tant que réalité sociale que l'art est capable de se développer parallèlement aux autres réalités sociales comme la science, la religion, la politique, etc., et dans des rapports réciproques avec celles-ci. En tant que réalité sociale la structure artistique est enfin dans un rapport d'évolution codifié avec la société et les déplacements de son organisation. A la différence de la conception mécaniquement causaliste du rapport entre l'art et la société, qui était propre au positivisme (cf. par exemple la conception de Taine), le structuralisme a conscience que ce lien est dans toute sa codification très complexe. Un état de société identique peut dans des littératures nationales différentes aboutir à un reflet différent selon l'état d'évolution dans lequel son arrivée a trouvé la littérature nationale donnée ; au contraire un état de la littérature identique ou au moins semblable peut en revanche correspondre à des états d'évolution différents de l'organisation sociale, si par exemple certaine tendance littéraire passe d'une littérature nationale où elle est née à un autre peuple. La synchronie des changements de l'évolution dans la littérature et dans la société ne doit pas non plus être absolue : il est tout autant possible que la littérature par certain moyen annonce les déplacements sociaux, tout comme il est encore possible qu'un renversement de l'évolution dans la littérature se manifeste plus tard qu'un changement social ; il peut aussi arriver que lors d'un brusque changement social il y aura une scission dans la construction littéraire en ce sens que l'aspect communicatif s'attache à l'action révolutionnaire dans la société, alors que l'aspect artistique reste au moins un certain temps dans l'état antérieur (cf. par exemple le cas de la poésie hussite, qui joignait une thématique touchant les luttes religieuses et en même temps sociales à la forme artistique raffinée de l'époque de

Charles). Ce ne sont évidemment que des exemples des complications qui peuvent se produire — le matériau concret montrerait une beaucoup plus grande diversité des cas possibles.

La conception du rapport entre la littérature et la société que je viens d'indiquer, non seulement n'est pas en contradiction avec les principes du structuralisme, mais au contraire en découle : l'évolution immanente de la littérature est une force qui barre la route à la causalité mécaniste ; par suite le structuralisme qui réélabore la notion d'évolution immanente, ouvre par là à la recherche du rapport entre la littérature et la société de nouvelles possibilités. Le structuralisme touche ensuite à la problématique de la sociologie de la littérature en mettant l'accent sur la stratification multiple de la littérature ; pour la recherche du rapport entre la littérature et la société il en ressort l'obligation de s'occuper des rapports entre l'évolution de la stratification littéraire et sociale. Et ainsi il est tout à fait injuste d'opposer le structuralisme à la sociologie de la littérature ; il serait objectivement plus juste et aussi plus utile que ceux des historiens de la littérature qui le font réfléchir attentivement aux conséquences qui découlent des présupposés noétiques du structuralisme pour la recherche du rapport entre la littérature et la société.

8.

Le dernier point de notre réflexion est consacré à la critique de l'identification du structuralisme au formalisme que nous rencontrons souvent et qui s'est produite à plusieurs reprises même dans une discussion de la Société d'Histoire Littéraire, mais je n'ai pas l'intention de répéter trop longuement ce qui a déjà été indiqué par moi et par d'autres là-dessus très souvent. En particulier il serait inutile de démontrer en détail que la notion de construction artistique de l'œuvre est quelque chose de totalement autre que la notion de forme, parce que la forme exclut tous les éléments de « contenu » de l'œuvre, alors que la construction artistique embrasse toutes ses composantes, toutes les significations portées par ces composantes et toute la hiérarchie fonctionnelle de l'œuvre. J'ai exposé tout cela en détail plusieurs fois, en dernier lieu dans la rubrique Art du Dictionnaire scientifique des temps nouveaux de Otto. Il ne sera cependant pas déplacé d'attirer encore l'attention sur un autre malentendu, celui qui touche la notion de forme. L'étude de l'évolution immanente a en effet pour conséquence nécessaire une concentration de l'attention sur la forme de l'œuvre, car c'est justement la formation et la transformation du matériau qui est la manifestation de l'énergie spécifique qui porte l'évolution

de l'art. Ceux qui des historiens de la littérature confondent structuralisme et formalisme ne font évidemment pas de différence entre tvar et forma. Mais ils sont dans l'erreur.

La forme (forma) telle que la conçoit l'esthétique et la théorie de l'art réellement formalistes ne peut pas évoluer, mais seulement empirer ou s'améliorer par rapport à un idéal de beauté absolu et historiquement immuable (que nous cherchions cet idéal dans le domaine des principes métaphysiques ou que nous le concevions comme la conséquence de la constitution biologique de l'homme). La théorie plasticienne du travail de l'or peut nous servir d'exemple clair : elle ne s'occupe pas, ne peut même pas s'occuper d'évolution au sens propre du mot, mais elle établit seulement comment et quelle œuvre, éventuellement quelle époque réalise le plus parfaitement le travail de l'or. Au contraire la forme (tvar) évolue : le changement ne la détruit pas, mais la transforme en une autre forme. Car la forme (tvar) à la différence de la forme (forma) n'est pas conçue comme la cristallisation de la fonction purement esthétique dans la figure extérieure de l'œuvre, mais comme la résultante des rapports et des tensions entre toutes les composantes de l'œuvre (« formelles » et de « contenu ») et entre toutes ses fonctions. En ce qui concerne les fonctions, si le structuralisme affirme que la fonction esthétique domine, il n'exprime par là que la différence spécifique de l'art d'avec les autres activités humaines ; mais la fonction esthétique, étant dépourvue de « contenu » propre (c'est-à-dire d'un but concret auquel elle tendrait), n'efface pas les autres fonctions, n'empêche aucune d'elles de diriger l'œuvre vers un but extra-esthétique, voire même l'y aide (cf. là-dessus plus en détails la rubrique Art déjà citée), en d'autres termes : une forte activité esthétique de l'œuvre ne doit en aucune façon être en contradiction avec les visées fonctionnelles extra-esthétiques et le déplacement d'une visée extra-esthétique peut dans l'évolution devenir l'impulsion d'un renouvellement esthétique. C'est pourquoi aussi la forme (tvar), bien qu'étroitement liée avec la fonction esthétique n'est pas l'incarnation d'un idéal « formel » — par quoi la forme (tvar) se trouverait figée dans une formule — mais une force vive, entraînant dans un mouvement d'évolution la structure artistique en tant qu'ensemble. L'analyse de la forme (tvar), si elle est faite correctement en profondeur, trouvera facilement non seulement la voie des couches signifiantes les plus profondes de l'œuvre, mais saisira aussi les rapports dialectiques de l'œuvre à ce qui est extérieur, donc par exemple à la personnalité du poète, à la société, etc., sans perdre pour autant de vue l'évolution immanente dont la forme (tvar) est porteuse.

Je termine ici mes remarques en guise de conclusion à la discussion sur le structuralisme. Elles sont polémiques car elles

sont issues de la discussion. Mais la polémique n'est pas leur but — elles voudraient être plutôt une impulsion à la réflexion. C'est pourquoi j'ai évité les formulations dogmatiques et je me suis toujours efforcé, autant que possible, d'argumenter par un exposé très détaillé. Si j'ai réussi, j'ose espérer peut-être que la discussion sur les principes de la science littéraire, si on y revient par la suite que ce soit par la parole ou l'imprimerie, ne consistera plus à combattre les malentendus élémentaires des participants sur les principes non seulement du structuralisme, mais de toute tendance de la science littéraire mûrement réfléchie.

Apport à la méthodologie de la science littéraire.
Remarques polémiques prononcées au Cercle Linguistique de Prague, 1944.
« Orientace 1968 », n° 1; p. 29-37.
« Les voies de la poésie et de l'esthétique »,
Prague, 1971, p. 196-200.

Il est passé le temps où pour la pratique ou la théorie poétique les paroles de Halek pouvaient avoir ne serait-ce que l'apparence d'une validité : « Les chants sont entrés dans mon âme à l'improvisiste, au dépourvu », paroles concevant l'œuvre poétique comme l'écho direct, sans restriction du monde intérieur du poète. Même si aujourd'hui le surréalisme en appelle à la spontanéité inconsciente de la création poétique, il ne le fait pas du tout dans l'intention de souligner l'inconditionné de l'acte créateur. C'est pourquoi il n'est pas possible aujourd'hui de voir dans le poète l'unique source de la création poétique, car l'évolution de la poésie même dans les dernières décennies a dévoilé les connexions multiples dans lesquelles est intégrée la création poétique et par lesquelles elle est limitée de manière féconde. Il faut distinguer toute une série de « sources de la poésie » objectives, indépendantes de l'individu, qui ont une influence sur l'aspect et la construction du produit poétique ; elles ne sont évidemment pas en jeu comme des conditions au sens de causalité naturelle, mais comme des adversaires dans le combat que mène le poète pour son œuvre.

Comme la première et la plus fondamentale des « sources de la poésie » il faut citer le mot. Les poètes ont évidemment toujours eu conscience de connexions étroites avec la langue, mais tout dépend de la manière dont on comprend et apprécie cette dépendance. Il y en a qui adjugent au poète la tâche d'un créateur linguistique souverain ; d'autres au contraire affirment qu'il est inconditionnellement lié par les lois de sa langue maternelle, éventuellement par l'explication que lui en proposent les gardiens de la pureté linguistique. Mais en réalité il y a un combat permanent entre le poète et la langue : les lois de la langue, générales et de détail, se dressent en travers de la route du poète comme des obstacles et des limites que le poète surmonte soit en les utilisant pour ses propres desseins, soit en les violant. Même la violation la plus radicale n'est pas une invalidation de la loi : il n'y a pas un individu qui puisse faire en sorte que la règle selon laquelle l'accent tchèque tombe sur la première syllabe du mot cesse d'être valable. Néanmoins cette règle, bien qu'elle soit une des lois les plus fondamentales de la structure linguistique du tchèque, peut être violée par le poète de manières diverses. La conséquence de ce combat entre le poète et la langue est l'effet artistique, ou si on veut la beauté, mais en aucune façon une beauté pétrifiée, mais au contraire vivante, se fondant aussi bien sur les oppositions que sur les accords, vivante parce qu'elle est un procès, en aucune

façon un état. Sur la langue comme « source de la poésie » il faut aussi rappeler qu'elle n'est pas un simple instrument d'expression, porteur, plus ou moins apte, d'un contenu, mais qu'elle est au sens propre du terme le contenu lui-même. Ceci signifie que non seulement le thème qui doit être exprimé se cherche une expression adéquate, mais aussi qu'inversement les procédés linguistiques dont on se sert pour s'exprimer déterminent le thème : la même chose exprimée par deux moyens différents n'est pas identique même objectivement. Et ainsi les faits qui ne relèvent apparemment que de l'aspect linguistique, comme par exemple l'utilisation d'un certain type de vers, peuvent toucher les plus lointains replis de l'aspect significatif de l'œuvre. Dans la poésie lyrique en particulier cette prédétermination de la signification, voire du « contenu » du poème par la langue se manifeste très ouvertement ; c'est pourquoi la théorie moderne de la poésie définit la poésie lyrique comme la poésie linguistique par excellence. Et nous voyons effectivement dans la pratique poétique que les conquêtes de la poésie ont généralement leur source dans la poésie lyrique, d'où elles passent alors au roman et à la nouvelle.

Une autre source importante de la poésie est la poésie elle-même, c'est-à-dire l'état d'évolution que le poète a tenté de dépasser par son œuvre et sur l'arrière-plan duquel son œuvre est perçue ; ici aussi l'œuvre poétique nous apparaît comme un combat. ...

L'évolution antérieure de la littérature même avec laquelle l'œuvre poétique entre en contact d'une part dans la conscience du poète, d'autre part par l'intermédiaire du public des lecteurs qui à la lecture projettent l'œuvre dans une série d'évolution, est donc une source importante de la poésie. La nécessité de surpasser l'état d'évolution antérieur apparaît comme la tâche d'une nouvelle création poétique ; les lignes directives solides qui découlent de l'évolution antérieure apparaissent comme un rétrécissement fécond des possibilités du poète.

Néanmoins non seulement l'évolution de la poésie a une influence sur la nature d'une nouvelle création poétique, mais aussi l'évolution des autres arts, car tous les arts sont à tel point étroitement liés les uns aux autres qu'il faut comprendre leur évolution comme unitaire, à l'intérieur évidemment d'un procès richement diversifié. A chaque moment de l'évolution il y en a qui se trouvent en avant rééquilibrant leur influence sur le mouvement d'évolution des autres. Même la poésie a parfois cette position dirigeante ; c'est ainsi par exemple qu'à l'époque romantique tout comme à l'époque actuelle la notion de « poésie » devient synonyme de la notion d'art, et cela non seulement pour les poètes, mais par exemple aussi pour les peintres. Du reste la connexion évolutive des arts les uns avec les autres est toujours une rivalité : chaque

art manifeste en permanence au cours de son évolution une tendance à concurrencer tantôt l'un tantôt l'autre art voisin, et ainsi nous voyons tantôt la poésie s'efforçant de devenir peinture, une autre fois rivalisant avec le théâtre et le film, une autre fois enfin enviant à la musique ses possibilités. Ce lien des arts les uns avec les autres est évidemment aussi une des sources importantes de renouvellement en poésie.

Passons maintenant, par-delà les frontières de la poésie et de l'art en général, à la vie même qui se déroule en dehors de l'art, à la société qui porte l'évolution de l'art, et à son évolution. L'aspect concret de l'œuvre ne sort pas des mains de l'artiste, mais de l'attitude de la collectivité qui reçoit l'œuvre et la perçoit d'une certaine manière. La poésie comme ensemble en évolution est un dialogue ininterrompu entre les poètes et la société. Les œuvres sont des réponses réitérées aux questions toujours reposées par la collectivité, à vrai dire à l'unique nouvelle, la question de la relation entre l'homme et l'univers. La réponse, si c'est une réponse sérieuse, contient toujours plus que n'attendait le questionneur, et donne ainsi lieu à une nouvelle question. En d'autres termes : la poésie, comme n'importe quel autre art, reconstruit sans cesse sous les yeux de la collectivité l'univers comme un système de valeurs, refait le système des signes conventionnels qui sont pour l'homme l'instrument de sa maîtrise de la réalité. Ceci ne signifie évidemment pas que le moyen par lequel le poète projette la réalité sur le miroir de son discours linguistique soit assumé par le public passivement et sans résistance. Nous avons employé l'expression : dialogue ininterrompu, et nous aurions pu dire de la même façon : combat ininterrompu entre la poésie et la collectivité perceptrice, combat où il n'y a pas de vainqueurs ni de vaincus, mais dont, après chaque rencontre, les deux partenaires, la poésie et la collectivité, sortent transformés. Et ainsi le rapport entre la poésie et la société est une autre source de la poésie.

Si nous parlons de valeurs, nous ne devons pas oublier la valeur la plus propre à la poésie en tant qu'art, la valeur esthétique. Il n'existe pas un idéal de la beauté valable une fois pour toute, mais au contraire le plaisir esthétique évolue et est changeant, évidemment dans le cadre des lois qui le régissent. Et de plus le domaine du plaisir esthétique, ne se limite pas seulement à l'art, mais englobe toute l'étendue de l'action et de l'intérêt humains. Tantôt elle se réalise plus fortement, ailleurs plus faiblement, une autre fois enfin elle n'est présente que potentiellement. La fonction esthétique est plus visible de façon plus évidente dans le domaine extra-artistique, par exemple dans les conventions de la bonne conduite sociale, dans la nourriture, l'habitat, l'éducation

physique, etc., et évidemment, et non en dernier lieu, dans tout discours linguistique. Partout où l'homme, de quelque milieu et de quelque profession que ce soit, emploie dans un discours linguistique à quelque fin que ce soit, des mots de telle manière que l'un de leurs angles soient éclairé plus nettement qu'il n'est nécessaire et brille, partout où, soit momentanément, ou soit seulement en plus de ce dont on parle, l'attention est attirée vers la langue elle-même, le plaisir esthétique naît de la parole, que ce soit dans le jeu de mots de la conversation quotidienne, dans une publicité, ou dans l'harmonie d'une phrase d'un journaliste ou d'un savant. Et ainsi la poésie qui est l'art du mot, puise en permanence dans le répertoire inépuisable du domaine esthétique étendu à toute la langue et à toutes les manifestations de l'activité humaine ; inversement lui-même donne aux formes non poétiques du discours linguistique des procédés toujours nouveaux pour éveiller l'effet esthétique.

Nous avons examiné rapidement l'ensemble complexe des sources de la poésie et nous nous sommes retrouvés loin de la conception de la poésie comme écho direct du monde intérieur du poète. Entre le poète et l'œuvre émerge toute une série de facteurs objectifs, indépendants de l'individu. Ce serait cependant une erreur regrettable de penser qu'ainsi le poète a disparu de notre tableau. Même si l'artiste n'est pas un créateur formant à partir de rien des mondes nouveaux, il ne peut être réduit à un simple prétexte à réaliser les conditions objectives de la naissance de l'œuvre. Il est une force vive qui mène un combat contre les conditions préalables qu'il trouve sur sa route ; il fait entrer dans un accord labile et unique des impulsions et des conditions externes, il est l'éternel hasard qui met en mouvement un jeu de lois inertes. Le poète n'est pas un créateur, mais c'est un individu.

« Journal pour l'art et la critique IV », 1936, p. 404-406.
« Les voies de la poésie et de l'esthétique »,
Prague, 1971, p. 156-160.

... La première question qui se présente à nous dans notre recherche d'une méthode est celle-ci : quel est le but d'une analyse esthétique ? La réponse à cette question est simple : l'analyse esthétique a pour dessein de trouver dans l'œuvre les propriétés qui font que l'œuvre est ressentie esthétiquement, en d'autres termes de constater de quelle manière l'œuvre a été faite pour agir esthétiquement. L'exigence méthodique fondamentale que nous avons envers l'analyse esthétique de l'œuvre est que l'analyse ne doit nulle part franchir les limites de l'œuvre même, qu'elle ne doit considérer aucune propriété de l'œuvre comme expliquée tant qu'on n'a pas réussi à trouver sa justification dans l'œuvre même. Pourquoi posons-nous cette exigence d'isolation de l'œuvre par rapport aux autres séries de phénomènes ? Parce que si nous expliquons une propriété de l'œuvre, par exemple par les influences sociales, par la personnalité du créateur, etc., notre recherche aura nécessairement perdu la nature d'une analyse esthétique et l'œuvre devient un simple document, un simple élément du vaste matériau de la sociologie, de la psychologie, etc. Ceci ne veut évidemment pas dire qu'elle ne doit pas devenir un tel matériau ; on ne nie ou ne restreint en aucune façon le droit des autres sciences d'intégrer l'œuvre d'art dans son matériau. Ces sciences doivent évidemment le faire avec une certaine prudence, elles doivent en effet aborder l'œuvre d'art avec la conscience que l'œuvre ne reflète pas passivement, par exemple, les états d'âme et les opinions de son créateur ou l'état de la société contemporaine, mais que l'image qu'elle fournit dans ces domaines peut être et est souvent déformée parce que l'œuvre n'a pas été créée en tant que document (expression de la personnalité du créateur, image de la société contemporaine, etc.), mais comme œuvre devant agir esthétiquement.

Si nous abordons maintenant l'œuvre isolée des autres séries de phénomènes en voulant y trouver la cause de son efficacité esthétique, deux notions émergent presque automatiquement dans notre pensée sous l'influence de l'habitude : le contenu en tant qu'essence propre de l'œuvre, la forme en tant qu'ensemble des procédés servant à l'expression du contenu, et donc secondaires, prenant les contours donnés par le contenu, comme un vêtement prend les contours du corps. C'est pourquoi il pourrait sembler que l'efficacité esthétique de l'œuvre est conditionnée entièrement ou au moins en grande partie par la nature du contenu en tant qu'élément principal de l'œuvre. Cependant le contenu, c'est-à-dire les représentations, pensées et sentiments exprimés dans l'œuvre peut être dans l'œuvre

soit affaibli (poétisme, surréalisme et courants proches), ou bien même étouffé complètement (même si c'est exceptionnellement et à l'extrême limite — un poème en langue artificielle), mais l'œuvre n'en perdra pas pour autant son effet esthétique. Au contraire on peut extraire le contenu du contexte de l'œuvre poétique (le dire « avec ses propres mots », comme par exemple extraire et même mettre en système l'idéologie des « *Nôtres* » de Holecsek (1) sans perte de valeur intellectuelle, mais sous condition de la perte complète de l'effet esthétique. L'articulation en contenu et forme ne convient donc pas comme fondement de l'analyse esthétique et ceci parce que l'opposition de la forme et du contenu n'est pas constituée avec précision.

En effet même la frontière entre contenu et forme est indéterminée. A première vue il semblerait, il est vrai, qu'aux représentations, pensées et sentiments on peut opposer les éléments linguistiques par lesquels ils sont exprimés, en tant que forme. Mais ce serait une erreur. Car d'une part dans la manière déjà dont les éléments de contenu sont intégrés dans l'œuvre (dans leur enchaînement, leur motivation) il y a quelque chose de formel, d'autre part encore dans les éléments linguistiques il y a quelque chose qui n'est pas la forme artistique, mais seulement son fondement ; c'est la langue elle-même en tant que produit et bien de toute une communauté linguistique. La tentative d'écarter cette difficulté en introduisant la notion de « forme intérieure » a échoué, car ensuite est apparue la question insoluble de savoir ce qu'est à proprement parler la forme intérieure. Les frontières entre le contenu et la forme sont donc inéluctablement indéterminées. Cependant même la relation réciproque de la forme et du contenu n'est pas telle que la forme serait soumise au contenu. C'est plutôt l'inverse qui arrive : que c'est justement le contenu qui se règle sur la forme, que la forme détermine un contenu qui lui convient...

Nous avons vu que la distinction entre contenu et forme dans l'œuvre n'est en aucune façon adéquate pour l'analyse esthétique, parce qu'elle ne nous fera pas trouver les frontières exactes et pertinentes entre les propriétés de l'œuvre agissant esthétiquement et toutes les autres. Et c'est justement de cette distinction-ci dont nous avons besoin. Si nous abordons l'œuvre poétique de ce point de vue purement esthétique nous en arrivons encore à un dualisme, évidemment à un autre dualisme qu'auparavant. D'un côté il y aura les propriétés de l'œuvre qui commandent son effet esthétique ; nous appellerons leur ensemble **FORME** (2). De l'autre côté il y aura la base sur laquelle la forme se réalise ; nous l'appellerons

(1) Josef Holecsek (1853-1929) : auteur d'une chronique romancée de la Bohême du Sud.

(2) Mukarovsky emploie ici le mot « forma ».

MATÉRIAU. Il nous faut maintenant prendre conscience plus précisément de ce qu'est l'essence et la composition du matériau et l'essence de la forme.

L'essence du matériau n'est pas très difficile à découvrir. Le matériau de l'œuvre poétique est la langue et absolument rien d'autre. C'est pourquoi on appelle la poésie art de la langue (Sprachkunst). Il y a évidemment dans l'œuvre poétique des éléments qui sont dans une large mesure indépendants de la langue : les représentations, pensées et sentiments, bref les éléments dont est constitué le **THÈME** de l'œuvre. Mais malgré cela, même ces éléments n'entrent dans l'œuvre que par l'intermédiaire de la langue. Et bien qu'il soit parfois possible (par exemple, dans le roman) d'analyser la structure thématique de l'œuvre sans tenir compte de la langue, dans de nombreux cas (par exemple, dans les poèmes lyriques) la structure thématique est en relation étroite avec les éléments linguistiques.

Telle est la nature du matériau. Il est moins facile d'expliquer l'essence de la forme, car la forme n'est pas quelque chose de donné aussi concrètement que le matériau. La forme n'est en effet que la **MANIÈRE** dont le matériau est utilisé dans l'œuvre pour que celle-ci acquiert une efficacité esthétique. Il ne nous reste donc plus qu'à nous tourner à nouveau vers le matériau pour y découvrir la manière propre à son emploi. Nous nous occuperons tout d'abord des éléments linguistiques, ensuite des éléments thématiques.

La **LANGUE** dans le style courant (donc pas dans l'œuvre poétique) sert habituellement à la communication, elle a une fonction communicative. ... Il s'agit non pas de **COMMENT** nous communiquons, mais de **CE** que nous communiquons. ...

Considérons maintenant la langue poétique. Si nous l'abordons avec les mêmes critères que la langue de communication (précision, clarté, concision) il apparaîtra que la langue poétique convient mal à la fonction communicative. En témoignent avec évidence de nombreux poèmes lyriques. Il est bien connu par l'expérience la plus courante que le « contenu » de nombreux poèmes lyriques peut être résumé en deux ou trois mots (par exemple, « je suis heureux », « cette matinée est belle », etc.). En d'autres termes : la langue poétique utilise toute une longue série de phrases et de périodes pour exprimer une pensée que la langue de communication résume en une seule phrase. Si nous considérons le détail de la langue poétique, le tableau sera le même : inadaptation du point de vue de la fonction communicative. Là où il suffirait d'un mot pour la communication, le poète en utilise plusieurs. ...

Il est donc possible au total de dire que la langue poétique ne convient pas à un dessein communicatif : tandis que la langue

facilite la compréhension, la langue poétique accumule les obstacles sur son chemin. Et ceci parce que LA LANGUE POÉTIQUE A UNE AUTRE FONCTION QUE LA LANGUE COMMUNICATIVE : la langue communicative attire notre attention sur CE qui est exprimé, la langue poétique la fixe sur le COMMENT c'est exprimé. La langue poétique déplace donc le centre de gravité de notre attention : elle nous fait vivre L'ACTE MÊME DE L'EXPRESSION, DE LA PAROLE. Dans ce but toute la structure du discours, par rapport au discours communicatif, est transformé violemment. Aussi bien les divers éléments du discours que leur relation réciproque subissent cette transformation. Par la violence, c'est-à-dire par l'inhabituel et la nouveauté de la transformation, les éléments linguistiques touchés par celle-ci se dégagent de l'état d'automatisme dans lequel nous les trouvons dans la langue de la communication (3). Comme, par exemple, la manière dont les mots sont reliés en des ensembles syntaxiques, phrases et périodes. Dans la langue de la communication l'enchaînement de la phrase est pour nous un cadre indifférent, qui est d'autant meilleur qu'il attire moins l'attention sur lui, qu'il met moins d'obstacles à la compréhension de la pensée qui le remplit. Mais aussitôt que le poète s'empare de l'enchaînement de la phrase à ses propres fins, nous voyons que la construction habituelle de la phrase se gauchit, par exemple par la violation du réseau de connexions, le déplacement des membres, l'échange de leurs fonctions grammaticales, etc. ; la compréhension devient difficile et ceci attire l'attention sur la manière même dont la phrase est construite. On pourrait aussi dans tous les autres cas démontrer que la langue poétique est destinée à faire vivre l'acte d'expression en tant que tel. Si nous nous souvenons maintenant que nous tenons pour le signe essentiel du vécu esthétique le fait d'être sa propre fin : c'est-à-dire de centrer l'attention sur le phénomène lui-même en tant que phénomène, il appert que ce vécu de l'ACTE d'expression qui est à lui-même sa propre fin est un vécu esthétique.

Il n'est évidemment pas possible de penser que chaque transformation entraîne nécessairement un vécu esthétique. Il y a des transformations qui sont sans effet esthétique, par exemple la déformation de la langue sous l'influence d'une forte émotion ou bien chez des personnes anormales. La transformation poétique diffère de ces déformations par SON ASPECT SYSTEMATIQUE. Si un élément linguistique est transformé, il l'est dans tout l'œuvre conséquemment et de la même manière. Nous appelons ces transformations systématiques d'un élément linguistique PROCÉDÉ FORMEL. Dans une œuvre il y a évidemment beaucoup de procédés formels,

(3) R. JACOBSON, *Les bases du vers tchèque* (Prague, 1926), p. 22 ; *Id.*, *La poésie russe moderne* (Prague, 1926), ch. II. (Note de Mukarovsky.)

car chacun de ses éléments, qu'il soit phonétique, syntaxique ou significatif, peut être transformé pour avoir un effet esthétique. La relation réciproque de tous ces procédés formels est de la même façon systématisée dans une certaine mesure, et ceci de telle sorte que les procédés formels agissent les uns sur les autres. Il semble qu'en règle générale l'un d'eux domine les autres, est la dominante de l'œuvre (4). Un exposé plus détaillé de cette question nous entraînerait cependant sur le terrain de problèmes non résolus.

Passons maintenant à un autre groupe du matériau, aux éléments thématiques de l'œuvre, c'est-à-dire les pensées, les sentiments et les représentations contenus dans l'œuvre. Il s'agira pour nous de savoir s'il est possible d'appliquer aussi à ce groupe les principes que nous avons constatés en analysant les éléments linguistiques. Il est donc nécessaire de constater si ces éléments de pensée, sentiment, représentation sont d'une manière ou d'une autre transformés dans l'œuvre, afin d'acquérir un effet esthétique. Prenons pour exemple un événement. Un événement raconté comme une réalité sans intention d'action esthétique est une série de représentations liées temporellement et causalement. Nous trouvons de tels événements dans un reportage journalistique, dans les biographies, dans les mémoires. Nous les percevons comme de simples faits et nous savons avec évidence les distinguer des événements racontés dans le but d'une action esthétique. Dans ces derniers les faits, les motifs événementiels sont liés encore autrement que temporellement et causalement, il peut même se produire que la cohérence temporelle et causale doive céder le pas à une nouvelle cohérence donnée par le dessein esthétique. Cette nouvelle cohérence que l'événement n'acquiert qu'en devenant partie d'une œuvre d'art réside dans le fait que chaque détail de l'événement est une préparation de ce qui va se passer. Tchekhov a dit un jour paradoxalement que si au début d'une nouvelle il est question d'un clou planté dans le mur, à la fin de la nouvelle le héros doit se pendre à ce clou (5). Cette MOTIVATION qui constitue une chaîne cohérente, fait naître chez le lecteur une tension, une attente de ce qui va maintenant se passer. La tension est encore augmentée par le fait que l'auteur retient intentionnellement l'événement (par exemple, par ses descriptions, des réflexions, etc. (6)). L'événement acquiert ainsi une dynamique, en d'autres termes, nous cessons de le percevoir comme un simple fait qui ne nous intéresse que dans la mesure où il est véridique, et nous commençons à porter notre attention sur son déroulement que nous vivons comme une fin en soi (esthétiquement). Nous avons donc rencontré pour l'événement textuellement

(4) Ju. TYNIANOV, « De l'évolution littéraire », in *Archaismes et novateurs* (éd. Priboj, 1929), p. 30 et suiv. (Note de Mukarovsky.)

(5) B. TOMASEVSKIJ, *Théorie de la littérature*, p. 145. (Note de Mukarovsky.)

(6) V. SKLOVSKIJ, *Théorie de la prose*, p. 21 et suiv. (Note de Mukarovsky.)

la même chose que pour les éléments linguistiques : une transformation ayant pour but l'apport d'une efficacité esthétique. Nous arriverions à la même conclusion en analysant les autres éléments thématiques, par exemple les pensées, les sentiments. Ceux-ci fonctionnent aussi dans l'œuvre non comme une réalité, mais comme des phénomènes vécus comme une fin en soi. V. Sklovskij a dit de manière imagée : « ce que nous appelons art existe pour nous rendre la faculté de vivre la vie, de percevoir les choses ; l'art est fait pour nous rendre la pierre vraiment en pierre. » Et ailleurs : « Si une chose doit devenir un fait artistique il faut l'extraire de la série des faits de la vie réelle. Il faut l'arracher à la connexion des associations habituelles où elle se trouve. Il faut la transformer comme une bûche dans le feu. »

Il est donc possible de dire d'une œuvre d'art littéraire en tant qu'ensemble, que son essence est la forme, à savoir la manière dont le matériau tant linguistique au sens propre du terme que thématique est arraché à son contexte habituel, et ceci afin de devenir objet de vécu en soi, et ceci en tant que fin, aucunement en tant que simple procédé. Nous ressentons la forme comme une violence faite au matériau, et cette violence a pour but d'éveiller dans le matériau une efficacité esthétique. C'est pourquoi chaque œuvre nouvelle nous apparaît comme quelque chose d'inhabituel. Elle inquiète et irrite, nous soustrait au cycle de l'automatisme, et sa perception ne ressemble pas, et de loin, au délice béat sur lequel l'hédonisme fonde sa théorie esthétique. Cette nouveauté poétique ne dure néanmoins pas éternellement ; la perception permanente de l'œuvre et l'habitude efface son aspect de nouveauté, l'œuvre qui au début apparaissait comme une rupture violente de la tradition, en devient une partie et sa forme devient le canon esthétique de son époque. ...

Conférence publique. 1929.

Plan I, 1929, p. 387-397.

« Les voies de la poétique et de l'esthétique », Prague, 1971, p. 99-115.

Les problèmes
de l'individu dans l'art
(EXTRAITS)

Jan Mukarovsky

Notre premier centre d'intérêt est l'œuvre d'art ; la voie que nous suivons est donc délibérément en opposition avec les tendances qui veulent déduire l'œuvre d'art exclusivement des dispositions ou des sensations de son auteur. De telles tendances existent et nous en sommes venus à des rencontres polémiques avec elles. Pourquoi donc nous tournons-nous vers le problème de l'individu dans l'art ? S'agit-il d'une capitulation devant la manière citée d'expliquer l'œuvre d'art ? Le croire signifierait à peu près la même chose que de penser que le surréalisme, parce qu'il se réclame de l'individu, signifie un retour à la poésie lyrique expressive et sentimentale. Il s'agit de tout autre chose. La science a ses problèmes, dont le nombre croît au cours de la recherche scientifique, croît avec l'histoire de la science. Au cours de l'évolution les problèmes changent de place : tantôt tel groupe de problèmes est plus actuel, tantôt tel autre. Les problèmes d'un groupe déterminé deviennent en règle générale actuels au moment où la science en est arrivée au point de vue poétique et méthodologique qui ouvre un accès fécond à ces problèmes. Les nouvelles tendances scientifiques, en s'engageant sur leur propre voie, ont en règle générale précisément pour ambition d'expliquer avant tout les problèmes qui du point de vue méthodologique en vigueur jusque là semblaient peu, ou de manière non satisfaisante, résolus. Mais ceci ne signifie pas que les autres problèmes, qui ont pour un moment perdu leur actualité, qui sont entrés dans l'ombre, soient inutiles, démodés. Partout où la science a cherché il y avait une source, même si le cas échéant les moyens qu'elle avait à sa disposition au moment de sa recherche ne lui permettaient pas sa découverte totale. Les vieux problèmes ne disparaissent pas, mais avec la modification des présupposés ils acquièrent seulement une apparence nouvelle. Pour parler concrètement : si à ses débuts le structuralisme en esthétique a dirigé son attention essentiellement sur les problèmes qui touchaient à la construction interne de l'œuvre d'art et à son mouvement interne, il n'est pas possible de penser qu'une tendance scientifique ayant une nécessaire vitalité puisse en rester à cette limitation de sa problématique ; il n'a du reste jamais été proclamé que les problèmes qui dépassent le domaine de l'immanence n'existent pas ; il a seulement été établi qu'à un moment donné, quand il est nécessaire de découvrir et d'expérimenter les connexions internes de l'évolution littéraire, ils ne sont pas actuels. Du reste le structuralisme qui plus que toute autre tendance scientifique tend vers la

notion d'ensemble — car la structure elle-même est ex definitione un ensemble — ne pouvait pas au cours de son évolution ne pas se heurter de plus en plus aux problèmes situés hors de la structure proprement dite de l'œuvre d'art : dès que s'est organisé un certain point de vue sur la composition de la structure artistique et de son mouvement, aussitôt se sont dessinées à sa suite les structures d'un rang supérieur dont la structure de l'art donné n'était qu'un élément. Il devient clair que si nous avons à comprendre l'évolution d'un art donné, nous devons considérer cet art et sa problématique en liaison avec les autres arts — et c'est là déjà une certaine hétéronomie par rapport à un seul art. Davantage : l'art est une des branches de la culture, et la culture à son tour est une structure dont les différents éléments, par exemple l'art, la science, la politique, etc., ont des rapports réciproques, complexes et historiquement mouvants. Mais la structure culturelle en tant qu'ensemble à son tour n'est pas suspendue en l'air, la source la plus fondamentale de son mouvement est le mouvement de la société — nous en avons parlé plus en détails en d'autres circonstances.

Mais dès que nous avons franchi le domaine de la pure immanence déjà est apparu dans notre réflexion le présupposé noétique du hasard. Si deux séries peuvent être mises en contact, si l'une doit heurter l'autre et exercer une certaine influence sur sa tendance, cette intervention ne peut pas, du point de vue de la série même en évolution, si nous considérons son évolution comme un mouvement régi par des lois autonomes, se manifester autrement que comme un hasard. Regardons la chose de plus près : après le stade A suit dans l'évolution d'une certaine série, par exemple d'une certaine littérature nationale, un stade B, nous trouvons que dans l'évolution de cette série seule il y a eu plusieurs raisons qui ont déterminé la nature de cette transformation.

Cependant il est très souvent possible d'imaginer que dans les mêmes circonstances d'autres solutions étaient également possibles. Si nous appelons B¹ le stade auquel on est réellement arrivé, B², B³, B⁴ sont également pensables au même niveau. Mais le nombre des solutions pensables n'est pas illimité, leur répertoire est donné par les possibilités contenues dans la structure en évolution. ... Pouvons-nous dire que le hasard dans l'évolution n'est que la conséquence d'une recherche incomplète, partielle, et que dès que nous insérons la structure en évolution dans la connexion structurelle plus large de toute la culture et que nous la mettons en connexion avec l'évolution sociale, cela écarte le hasard ? Cela pourrait le sembler, mais justement seulement le sembler. ... La personnalité, c'est la dernière instance à laquelle on peut arriver en suivant les traces du hasard. Seule la personnalité, en tant qu'unique, est en fin de compte en mesure d'intervenir comme un hasard irréductible.

L'irréductibilité, à regarder la personnalité de plus près, ne nous paraîtra à son tour que relative, car nous ne devons pas oublier que la personnalité est dans sa structure concrète dans une large mesure le produit de ses rapports à la collectivité et à ses membres. Nous en parlerons plus tard. Pour le moment nous suffit la constatation que le vrai hasard ne peut surgir dans l'évolution que par l'intermédiaire de l'individu. En dernière instance c'est l'individu qui est porteur de chaque procès d'évolution dans la culture.

Nous pouvons considérer la chose encore par un autre côté. L'œuvre d'art, comme nous l'avons déjà souvent dit, est un signe. Cela signifie qu'elle est destinée à servir d'intermédiaire entre deux parties. L'artiste peut dans la création de son œuvre avoir un état d'âme très riche, d'une coloration individuelle, et un processus mental très personnel. Néanmoins de cet état d'âme et de ce processus ne passe dans l'œuvre d'art que ce qui est mis objectivement dans l'œuvre, ce qui peut y être observé, senti par le récepteur quand il perçoit. Cela fonde l'objectivité de l'œuvre d'art. La conception de l'art comme signe nous libère du subjectivisme illimité qui suppose que l'artiste est en mesure de mettre intégralement dans son œuvre sa personnalité, son vécu intime, son état d'âme. Et de même la conception de l'œuvre d'art comme signe nous rend indépendants du récepteur fortuit qui peut interpréter l'œuvre dans le sens de ses désirs personnels, de son expérience de la vie et de ses dispositions psychiques et physiques. Cela élimine-t-il pour nous la prise en considération de l'individu ? Aucunement, car qui sont les deux parties nécessaires à la perception du signe ? L'auteur du signe et le récepteur — un individu de part et d'autre. Par l'intermédiaire de l'individu-auteur pénètre dans l'œuvre d'art également toute détermination objective. La personnalité de l'auteur est le point d'intersection où se rencontrent toutes les diverses déterminations objectives de l'œuvre, le point d'intersection où ces diverses forces se combinent en une résultante unique. Et de la même façon de l'autre côté dans la personnalité du récepteur se combinent toutes les diverses forces objectives dont se compose la réaction de la collectivité à l'œuvre ; elles peuvent s'y combiner de diverses manières, en quantités diverses, avec une intensité diverse. Le problème de l'individu n'a donc en aucune façon été écarté par la conception de l'œuvre d'art comme signe, mais seulement dévoilé dans toute sa complexité, et en particulier dans toute la richesse de ses contradictions. L'individu-auteur n'apparaît déjà plus comme un créateur totalement libre, mais comme l'émetteur d'un signe, qui est lié (consciemment ou inconsciemment) par le caractère conventionnel du signe, par l'évolution antérieure des signes de la même catégorie, par un égard au récepteur à qui le signe est destiné. L'individu-récepteur au contraire apparaît dans son activité, semblable à l'activité du sujet-auteur : le sujet-récepteur apparaît comme

co-créateur de l'œuvre, l'œuvre se heurte en lui à des forces tout à fait semblables (la tradition artistique, l'état d'évolution de la société, etc.) comme dans l'individu-auteur. Il apparaît que la structure de l'œuvre comme elle se manifeste dans l'acte concret de perception, est le résultat de la collaboration de l'auteur et du récepteur. Et dans cette perspective il est donc évident qu'un regard objectif sur la construction de l'œuvre d'art non seulement n'exclut pas l'individu, mais au contraire enrichit la problématique de l'individu dans l'art. ...

Cours universitaire. Manuscrit. 1946-47.
« Les voies de la poésie et de l'esthétique »,
Prague, 1971, p. 49-84.

Langue littéraire et langue poétique (EXTRAITS)

Jan Mukarovsky

Il faut comprendre la question du rapport entre langue littéraire et langue poétique d'un double point de vue. Le théoricien de la langue poétique la pose à peu près ainsi : Le poète est-il lié par la norme de la langue littéraire ? — éventuellement : De quelle manière cette norme entre-t-elle en jeu dans la poésie ? Le théoricien de la langue littéraire par contre se demande avant tout dans quelle mesure l'œuvre poétique peut servir de matériau pour mettre en évidence la norme de la langue littéraire. En d'autres termes : la théorie de la langue poétique s'intéresse principalement à la différence entre langue littéraire et langue poétique, alors que la théorie de la langue littéraire s'intéresse principalement à leurs ressemblances. Il est clair qu'une démarche correcte ne peut aboutir à un antagonisme entre les deux recherches ; il ne s'agit ici que d'une différence de point de vue et d'éclairage du problème. Notre étude se rapproche de la question du rapport entre langue poétique et langue littéraire du point de vue de la langue poétique. Notre démarche consistera à décomposer la question générale en plusieurs questions particulières.

La première question, de nature introductive, est la suivante : Quel est le RAPPORT entre l'étendue de la LANGUE POÉTIQUE et de la LANGUE LITTÉRAIRE, entre la place de chacune d'entre elles dans le système d'ensemble de l'unité linguistique ? La langue poétique est-elle un type particulier de langue littéraire, ou bien est-ce une formation indépendante ? — Il n'est pas possible de parler de la langue poétique comme d'un type de langue littéraire, ne serait-ce que parce que la langue poétique a à sa disposition dans le domaine lexical, syntaxique, etc., toutes les formations, éventuellement aussi les différentes phases de l'évolution de la langue donnée ; il peut y avoir aussi des œuvres dont le matériau lexical est entièrement emprunté à une autre formation que la langue littéraire (par exemple, les poèmes en argot de Villon ou de Rictus dans la littérature française). Différentes formations linguistiques peuvent être dans une œuvre poétique disposées côte à côte (par exemple, dans les dialogues d'un roman un dialecte ou un argot, dans les parties narratives la langue littéraire) ou bien s'interpénétrer (par exemple, la langue populaire pragoise avec la langue littéraire chez Neruda (1) et Hasek (2)). La langue poétique a même

(1) Jan Neruda (1834-1891) : poète, écrivain, journaliste ; un des plus importants représentants du courant progressiste à la fin de l'époque de la renaissance tchèque, considéré comme un des fondateurs de la littérature moderne ; auteur des *Contes de*

un certain vocabulaire et une phraséologie ainsi que certaines formes grammaticales propres, appelés poétismes... Cependant seules certaines écoles poétiques apprécient positivement les poétismes (par exemple, les lumiriens (3), et parmi eux Cech (4)), les autres les refusent.

La langue poétique n'est donc pas un type de langue littéraire. Mais ceci ne nie pas l'étroite dépendance des deux langues qui repose avant tout sur le fait que la langue littéraire est pour la poésie l'arrière-plan sur lequel se détache de manière esthétique la déformation intentionnelle des éléments linguistiques de l'œuvre, en d'autres termes la violation intentionnelle de la norme littéraire. Si nous représentons par exemple une œuvre où cette déformation est réalisée par l'interpénétration d'un dialecte et de la langue littéraire, il est évident que ce n'est pas la langue littéraire qui est ressentie comme une déformation du dialecte, mais le dialecte comme une déformation de la langue littéraire, et il en serait ainsi même si le dialecte était quantitativement prépondérant. La violation de la norme littéraire, et sa violation systématique, rend possible l'utilisation poétique de la langue ; sans cette possibilité il n'y aurait pas de poésie du tout. Plus la norme littéraire est solidement fixée dans une langue, plus on peut la violer diversement, et c'est pourquoi il y a d'autant plus de possibilités pour la poésie dans cette langue. Et inversement : plus la norme est ressentie faiblement, moins il y a de possibilités de la violer et moins de possibilités pour la poésie. C'est ainsi, par exemple, que dans les débuts de la jeune poésie tchèque, quand la norme littéraire était ressentie faiblement, les néologismes poétiques ayant pour but la violation de la norme littéraire, se distinguaient peu des néologismes qui étaient destinés à devenir des mots communément admis, des éléments de la norme littéraire, de telle sorte qu'ils pouvaient être confondus avec ceux-ci. ...

Ce rapport entre langue poétique et langue littéraire, que nous pourrions qualifier de négatif, a cependant aussi un côté positif, important sans doute davantage pour la théorie de la langue littéraire que pour la langue poétique et sa théorie. Parmi les composantes linguistiques d'une œuvre poétique il y en a toujours beaucoup qui ne s'écartent pas de la norme de la langue littéraire car elles ont

Mala Strana (« Povidky Malostranské », 1878), un des chefs-d'œuvre de la littérature tchèque. (Le poète chilien Pablo Neruda a choisi son pseudonyme en hommage à Jan Neruda.)

(2) Jaroslav Hasek (1883-1929) : auteur de milliers de contes humoristiques dénonçant la bureaucratie et mettant en scène la résistance passive du petit peuple tchèque au joug autrichien, mais connu surtout comme l'auteur du chef-d'œuvre de la littérature tchèque : *Les aventures du brave soldat Chveik pendant la guerre mondiale* (« Oudy dobrého vojaka Svejka za svetové války », 1921-1923).

(3) Membre du groupe d'écrivains réunis autour de Sladkov Lumir.

(4) Svatopluk Cech (1846-1908) : poète et novelliste, un des auteurs de l'essor de la littérature tchèque de la fin du XIX^e siècle.

pour tâche de créer un arrière-plan sur lequel se reflète la déformation des autres composantes. C'est pourquoi il est possible que le théoricien de la langue littéraire inclue dans son matériau également des œuvres poétiques, sous réserve évidemment qu'il distingue les composantes déformées des composantes non déformées. La supposition que toutes les composantes doivent coïncider avec la norme littéraire serait évidemment erronée.

La deuxième question particulière à laquelle nous tenterons de répondre concerne les FONCTIONS diverses des deux langues. C'est là le noyau du problème. La fonction de la langue poétique réside dans l'actualisation maximale du discours linguistique. L'actualisation est le contraire de l'automatisation, donc la désautomatisation d'un acte ; plus un acte est automatisé, moins sa réalisation est consciente ; plus il est fortement actualisé, plus il est pleinement conscient. Pour l'exprimer objectivement : un phénomène automatisé se schématise, l'actualisation signifie la violation du schéma. La langue littéraire dans sa forme la plus pure en tant que langue scientifique dans un but communicatif évite l'actualisation : ainsi, par exemple, une expression nouvelle et actualisée pour son caractère insolite s'automatise aussitôt dans un traité scientifique par le fait que sa signification est définie avec précision. Evidemment l'actualisation est courante également dans la langue littéraire, par exemple dans le style journalistique, et plus encore dans les essais. Mais elle est toujours soumise ici à la communication : elle a pour but d'attirer plus intensément l'attention du lecteur (de l'auditeur) sur la CHOSE exprimée par des procédés linguistiques actualisés. Tout ce qui vient d'être rappelé sur l'actualisation et l'automatisation dans la langue littéraire a été analysé en détail par Havranek (5) dans sa conférence de ce même cycle ; ce qui nous intéresse ici c'est la langue poétique. Dans cette langue l'actualisation atteint une intensité maximale, c'est-à-dire telle qu'elle repousse à l'arrière-plan la communication comme but de l'expression et devient sa propre fin. C'est pourquoi il ne s'agit pas ici qu'elle serve à la communication, mais qu'elle mette en avant l'action même de l'expression, de la parole. La question maintenant est de savoir comment est atteint dans la langue poétique ce maximum d'actualisation. On pourrait penser qu'il s'agit d'un effet quantitatif, de l'actualisation du plus grand nombre possible de composantes, peut-être de toutes à la fois. Ce serait une erreur, évidemment purement théorique, parce que dans la pratique une telle actualisation complète de toutes les composantes est impossible. L'actualisation d'une composante, quelle qu'elle soit, est obligatoirement accompagnée de l'automatisation d'une ou de plusieurs autres composantes... — Outre l'impossibilité pratique d'une actualisation simultanée de toutes les

(5) Bohuslav Havranek : membre du Cercle Linguistique de Prague.

composantes on peut encore montrer en plus qu'une actualisation simultanée de toutes les composantes d'une œuvre poétique est impensable. Et ceci parce que l'actualisation de certaines composantes signifie leur mise en avant ; or ce qui est en avant ne l'est que par comparaison avec quelque chose qui est à l'arrière-plan. Une actualisation simultanée et générale mettrait toutes les composantes sur le même plan et serait une nouvelle automatisation.

Nous devons donc chercher ailleurs que dans la quantité des composantes actualisées les procédés par lesquels la langue atteint un maximum d'actualisation. C'est le caractère conséquent et systématique de l'actualisation. Le caractère conséquent se manifeste par le fait que la transformation de la composante actualisée se fait à l'intérieur d'une œuvre donnée dans une direction fixée ; ainsi par exemple la désautomatisation de la signification se fait dans une œuvre particulière de manière conséquente par le choix lexical (interpénétration de domaines lexicaux opposés), dans une œuvre différente, encore une fois de manière conséquente, par une relation inhabituelle de la signification de mots étroitement voisins dans le contexte. Les deux démarches ont pour conséquence une actualisation de la signification, mais chaque fois différente. Le caractère systématique de l'actualisation des composantes dans une œuvre poétique réside dans le fait que les rapports mutuels des composantes sont gradués, c'est-à-dire que les composantes sont ordonnées et subordonnées les unes aux autres. La composante la plus haut placée dans la hiérarchie est la dominante. Toutes les autres composantes, actualisées et non-actualisées, et leurs rapports mutuels sont appréciés du point de vue de la dominante. La dominante est celle des composantes qui met en mouvement et oriente les rapports de toutes les autres composantes. Le matériau de l'œuvre poétique est tissé par les rapports multiples des composantes les unes avec les autres, même quand il est dans un état totalement non actualisé. C'est ainsi que, par exemple, même dans le discours communicatif, le rapport de l'intonation à la signification, à la syntaxe, à l'ordre des mots est toujours potentiellement présent, ou bien, que le mot comme unité de signification est toujours en relation avec la structure phonétique du texte, avec le choix lexical réalisé dans le texte, avec les mots voisins de la même phrase comme unités de signification. On peut dire que chaque composante linguistique est, grâce à ces rapports multiples, de quelque manière — soit directement, soit indirectement — liée avec chacune des autres composantes. Dans le discours communicatif ces rapports ne sont la plupart du temps que potentiels parce qu'on n'attire pas l'attention sur eux et sur leur dépendance mutuelle. Mais il suffit de compromettre sur un point particulier l'équilibre de ce système pour que tout le réseau de rapports se tende dans une direction particulière et pour qu'il s'organise intérieurement en fonction de

cela : c'est-à-dire pour que naisse une tension d'une partie du réseau (actualisation systématique et unidirectionnelle) en même temps qu'une évacuation simultanée des autres parties (automatisation ressentie comme un arrière-plan aménagé intentionnellement). Cette organisation intérieure des rapports est chaque fois différente selon le point sur lequel on agit, c'est-à-dire selon la dominante. Pour l'exprimer plus clairement : une fois l'intonation est soumise à la signification (cela peut se produire de diverses manières), une autre fois au contraire le côté significatif est déterminé par l'intonation, ou bien, une fois c'est le rapport du mot au lexique qui est actualisé, une autre fois son rapport à la phrase, une autre fois encore son rapport à la structure phonétique du texte. Lequel des rapports possibles est actualisé et quand, lequel est laissé à l'automatisation et dans quelle orientation — est-ce de la composante *a* à la composante *b* ou bien au contraire de la composante *b* à la composante *a* que se fait l'automatisation, tout cela est donné par la dominante.

La dominante donne donc son unité à l'œuvre d'art. C'est évidemment une unité sui generis, dont le caractère a été désigné en esthétique par la formule « l'unité dans la diversité », une unité dynamique dans laquelle nous sentons simultanément accord et désaccord, convergence et divergence. La convergence est donnée par une tension vers la dominante, la divergence par une résistance qui est opposée à cette tension par l'arrière-plan immobile des composantes non actualisées. Des composantes peuvent se manifester comme non actualisées du point de vue de la norme de la langue littéraire, d'autres encore du point de vue du canon poétique, c'est-à-dire de l'ensemble des normes solides et fixées dans lesquelles s'est glissée par automatisation la structure de l'école poétique précédente, quand elle a cessé d'être ressentie comme un ensemble indivisible et indécomposable. En d'autres termes : dans certains cas il est possible qu'une composante actualisée par rapport à la norme de la langue littéraire se manifeste néanmoins dans une œuvre donnée comme non actualisée parce qu'elle coïncide avec le canon poétique automatisé. Chaque œuvre poétique est perçue sur l'arrière-plan d'une tradition, c'est-à-dire d'un canon automatisé par rapport auquel se manifeste la déformation. On a pour manifestation extérieure de cette automatisation la facilité avec laquelle on peut créer selon les schémas du canon, l'activité fébrile des épigones, la prédilection pour la poésie vieillissante dans les couches éloignées de la littérature. Combien une nouvelle orientation poétique est fortement ressentie comme une déformation du canon traditionnel, la preuve en est les critiques conservatrices et le refus qui apprécient les écarts intentionnels comme des fautes contre l'essence même de la poésie.

L'arrière-plan que nous sentons derrière l'œuvre poétique comme donné par les composantes non actualisées et qui s'opposent aux composantes actualisées est double : la norme de la langue littéraire et le canon esthétique traditionnel. Les deux arrière-plans sont toujours potentiellement présents, l'un des deux est prépondérant dans chaque cas donné. Aux époques de fortes actualisation des éléments linguistiques prévaut l'arrière-plan de la norme littéraire, aux époques d'actualisation modérée celui du canon traditionnel par rapport auquel, — si la période précédente était une période de forte déformation — une déformation modérée peut apparaître également comme un renouvellement de la norme littéraire, et ceci justement à cause de sa modération. Les rapports réciproques des composantes d'une œuvre poétique, actualisées et non actualisées, forment la STRUCTURE de l'œuvre, qui est dynamique, comprenant des convergences et des divergences, et également indécomposable comme fait artistique, parce que chacune des composantes n'acquiert de valeur que par son rapport à l'ensemble.

Il est maintenant évident que la possibilité de violer la norme de la langue littéraire, si nous considérons désormais seulement cet arrière-plan de l'actualisation — est indispensable à la poésie. Sans elle il n'y aurait pas de poésie. Reprocher comme des fautes les écarts de la norme littéraire, en particulier à une époque qui — comme la nôtre — tend vers une forte actualisation des composantes linguistiques, signifie nier la poésie. On pourrait évidemment objecter que certaines œuvres poétiques, en particulier certains genres, n'actualisent que le « contenu » (le thème) et que ce qui vient d'être dit ne les concerne pas. Je pense en particulier à la prose épique, c'est-à-dire le roman et la nouvelle. Il est cependant nécessaire de considérer que dans toute œuvre poétique, de quelque genre qu'elle soit, il n'y a pas de frontière précise et au sens propre de différence fondamentale entre la langue et le thème. Le thème de l'œuvre poétique ne peut être apprécié d'après sa relation à la réalité extra-linguistique qui entre dans l'œuvre, mais il est un élément de l'aspect signifiant de l'œuvre (nous n'affirmons évidemment pas par là que sa relation à la réalité ne puisse devenir un facteur de la structure poétique, par exemple, dans le réalisme). La seule science pertinente de ce qu'on appelle le contenu de l'œuvre d'art est la sémantique du thème. On pourrait largement démontrer cette affirmation ; nous ne retiendrons cependant que son point le plus important : à l'égard du thème de l'œuvre poétique la question de sa véracité n'est pas valable, voire même n'a aucun sens. Et même si nous la posions et que nous y répondions, que ce soit positivement ou négativement, cette réponse ne signifierait rien pour la valeur de l'œuvre d'art ; elle ne peut être une vérification que dans la mesure où l'œuvre a une valeur documentaire.

Si la véracité est accentuée dans une œuvre poétique (par exemple, dans la nouvelle de Vancura (6) « *La bonne mesure* »), cette accentuation n'est destinée qu'à donner au thème d'une certaine manière une coloration sur le plan de la signification. Il en va tout à fait autrement pour le thème dans la langue de la communication. Une certaine relation du thème à la réalité y est une valeur importante, une exigence nécessaire. C'est ainsi, par exemple, que pour le reportage journalistique, la question de savoir si l'événement raconté est arrivé ou non à une signification fondamentale.

Le thème de l'œuvre poétique est donc la plus haute unité de signification de l'œuvre. Il a, il est vrai, en tant que signification des propriétés qui ne sont pas assujetties au signe linguistique, mais sont liées au signe comme fait sémiologique de manière générale (en particulier indépendance par rapport à certains signes donnés ou à certaine série de signes, de telle sorte que le même thème peut être sans changement fondamental exprimé par des procédés linguistiques différents, et même traduit dans une autre série de signes, cf. la transposition d'un thème d'un art dans un autre art), mais ces propriétés distinctes ne touchent pas le caractère significatif du thème. Pour les œuvres et les genres poétiques où le thème est la dominante on peut dire que le thème n'est pas l'équivalent d'une « réalité » qui devrait être exprimée par l'œuvre aussi efficacement que possible (par exemple, aussi véridiquement que possible), mais qu'il est un élément de la structure, qu'il est régi par ses lois et est apprécié par rapport à celle-ci. Mais par suite il est autant valable pour le roman que pour la poésie lyrique que nier à l'œuvre poétique le droit de violer la norme littéraire signifie nier la poésie. Même pour le roman il est impossible d'affirmer qu'ici les éléments linguistiques sont l'expression, indifférente sur le plan esthétique, du contenu, et ceci même pas dans le cas où ils semblent totalement non actualisés : la structure est l'ensemble de toutes les composantes dont la dynamique intérieure surgit justement de la tension entre les composantes actualisées et non actualisées. Du reste, nombreuses sont les œuvres romanesques et les nouvelles où les composantes linguistiques sont nettement actualisées. Un changement effectué dans l'intérêt de la correction linguistique toucherait de nombreuses fois, même dans la prose, l'essence même de l'œuvre ; cela se produirait par exemple quand le poète ou même le traducteur supprimerait, comme le désire « *Nase Rec* » (7), les propositions relatives « superflues ». ...

(6) Vladislav Vancura (1891-1942) : médecin, scénariste, fusillé par les Allemands comme résistant, un des meilleurs écrivains tchèques contemporains, auteur de nouvelles, de romans et de pièces ; parmi ses œuvres son roman *Markéta Lazarova* (1931) et sa nouvelle *Un été capricieux* (« *Rozmarné léto* », 1926) ont été adaptés au cinéma.

(7) *Nase Rec* (Notre Langue) : revue littéraire et linguistique.

Revenons maintenant au sujet principal de notre étude et tentons de tirer les conclusions de ce que nous avons dit plus haut sur la relation entre langue littéraire et langue poétique.

La langue poétique est, comme il a été démontré, une autre formation linguistique avec une autre fonction que la langue littéraire. C'est pourquoi il est autant injustifié de proclamer sans réserve les poètes comme créateurs de la langue littéraire que de les rendre responsables de l'état de la langue littéraire. Ceci ne réfute évidemment pas ni la possibilité d'utiliser la poésie comme matériau pour une description scientifique de la norme de la langue littéraire, ni la réalité que l'évolution de la norme littéraire ne se fait pas sans influence de la poésie. La déformation de la norme littéraire appartient cependant à l'essence même de la langue poétique, et c'est pourquoi il est injustifié d'exiger que la langue poétique se conforme à la norme de la langue littéraire. ... Malgré tout ce qui a été dit ici, l'état de la norme littéraire n'est pas sans signification pour la poésie, et ce justement parce que la norme littéraire est l'arrière-plan sur lequel est projetée la structure de l'œuvre poétique, par rapport auquel elle est ressentie comme une déformation : la structure de l'œuvre poétique peut changer totalement si l'œuvre au bout d'un certain temps après son apparition est projetée sur l'arrière-plan modifié de la norme littéraire.

A côté du rapport de la norme littéraire à la poésie existe aussi un rapport contraire, le rapport de la poésie à la norme littéraire. Nous avons déjà parlé de l'influence de la langue poétique sur l'évolution de la norme littéraire ; il ne nous reste qu'à ajouter quelques remarques. Tout d'abord il convient de rappeler que l'actualisation poétique des phénomènes linguistiques étant sa propre fin ne peut avoir pour but la création de nouveaux procédés de communication (comme le pense Vossler (8) et son école). Si quelque chose passe de la langue poétique à la langue littéraire, ce sera le même emprunt que lorsque la langue littéraire emprunte quelque chose à n'importe quel autre milieu linguistique ; même la motivation de l'emprunt peut être la même : un emprunt à la langue poétique peut aussi bien se faire pour des raisons extra-esthétiques, c'est-à-dire de communication, et inversement la motivation de l'emprunt à d'autres langues fonctionnelles, par exemple à l'argot, peut être esthétique. L'emprunt à la langue poétique se fait hors de l'intention du poète. C'est ainsi, par exemple, que les néologismes poétiques naissent comme des formes nouvelles intentionnelles du point de vue esthétique, et leur signe fondamental est l'inattendu,

(8) Karl Vossler (1872-1949) : linguiste disciple de B. Croce ; inspirateur de l'école idéaliste ; il a tenté d'appliquer la philosophie de Croce au domaine linguistique ; auteur de *Positivismus et Idéalisme en linguistique* (« Positivismus und Idealismus in der Sprachwissenschaft », 1904) ; dans *Esprit et culture de la langue* (1925) il développe l'idée que l'évolution de la langue et de la littérature est déterminée par le sentiment esthétique, la création intuitive des personnalités individuelles.

l'inhabituel et l'unicité. Les néologismes créés dans un but communicatif tendent au contraire à l'usage courant de la dérivation, à l'intégration facile dans une catégorie lexicale ; leur utilisation générale est conditionnée par ces propriétés. Mais si les néologismes POÉTIQUES étaient créés par rapport à l'utilisation générale, cela menacerait leur fonction esthétique ; c'est pourquoi ils sont en règle générale créés de manière inhabituelle, en faisant notablement violence à la langue sur le plan de la forme comme de la signification. ...

Bien que la création de la norme littéraire ne soit ni le but de la poésie ni l'intention des poètes, la langue poétique est une des influences qui aide à transformer la langue littéraire... La force de l'influence de la langue poétique sur l'évolution de la norme littéraire est cependant différente aux différentes époques : certaines tendances et des périodes entières n'ont presque pas d'influence, d'autres ont une influence très importante. Il y a même des époques où la langue poétique se confond presque avec la langue littéraire et où il n'y a pas de différence entre les deux. Ce sont les époques de ce qu'on appelle le classicisme...

La relation entre langue poétique et langue littéraire, leurs rapprochements ou éloignements réciproques se modifient donc d'une époque à l'autre. Cependant à la même époque et avec la même norme littéraire cette relation n'est pas nécessairement la même chez tous les poètes. D'une manière générale il y a trois possibilités : ou bien l'écrivain, par exemple un auteur de romans, ne déforme pas du tout les composantes linguistiques de son œuvre (et cette non déformation est cependant, comme il a été démontré plus haut, un fait de la structure totale de son œuvre), ou bien il déforme, il est vrai, mais il soumet la déformation linguistique au thème, par exemple il colore de manière non littéraire son lexique dans le but de caractériser les personnages et les milieux, ou bien enfin il déforme les composantes linguistiques pour elles-mêmes, soit qu'il soumette le thème à la déformation linguistique, soit qu'il accentue le contraste entre le thème et l'expression linguistique. ... Cette classification est évidemment schématisée pour rendre les choses plus claires ; la réalité est beaucoup plus compliquée.

Mais la signification pour la langue littéraire, voire pour la langue nationale en général, de la poésie en tant qu'art dont le matériau est la langue n'est pas épuisée par la question de la relation entre langue littéraire et langue poétique. La simple existence d'une poésie dans une langue a une importance fondamentale pour cette langue. ... En effet la poésie justement par son actualisation multiplie et affine la capacité de se servir de la langue en général, donne à la langue la possibilité d'une adaptation plus

souple aux tâches nouvelles et d'une différenciation plus riche des procédés d'expression...

Recueil « Le tchèque littéral et la culture linguistique »,
1932, p. 123-156.
« Les voies de la poésie et de l'esthétique »,
Prague, 1971, p. 116-144.

... Chez nous la tendance contemporaine de la théorie littéraire et de l'esthétique — le structuralisme — a mis l'accent finalement moins sur l'œuvre d'art en elle-même, comme ensemble fermé et unique, que sur la tradition artistique vivante supra-individuelle — évidemment non-matérielle — qui est le bien de toute une société donnée, qui existe dans la conscience de ses membres comme un ensemble, une structure de normes. Ces normes, dont la nature est celle d'exigences — informulées et parfois même informulables — envers la création artistique, concernent les éléments séparés de l'œuvre, les rapports les uns aux autres, leur ordonnance et leur subordination. Chaque acte de création artistique, mais aussi chaque acte de perception artistique est une application individuelle de cet ensemble de normes, de ce bien commun ; et par chacune de ces applications cet ensemble change un peu. Son évolution est ininterrompue et sa validité infinie. Cette évolution est cependant à la fois ininterrompue, s'écoulant sans rupture, et régie par les propres lois (immanentes) de la structure en évolution. Nous sommes donc à ce point de nos réflexions diamétralement à l'opposé de l'individualisme volontariste par lequel nous avons commencé notre aperçu. Là se manifestait l'individu, et un individu créateur fort, source de toute émotion dans le domaine de l'art, ici la collectivité se manifeste comme le porteur primordial de la structure artistique supra-individuelle, et à l'intérieur de celle-ci, à côté des individus créateurs sur le plan artistique, évidemment aussi les individus dont la relation à l'art est passive, les récepteurs. Dans ces conditions n'est-il pas déplacé, est-il profitable de poser la question de l'individu créateur ? Ce problème n'est-il pas du point de vue du structuralisme secondaire ou même inaccessible ?

Tournons-nous encore une fois vers la notion d'évolution. Nous voyons devant nous le courant de la littérature toujours en mouvement, toujours se transformant. Prenons par exemple la poésie lyrique. Nous verrons qu'à une époque c'est le côté rythmique qui est au premier plan de la construction poétique, à une autre, qui peut la suivre immédiatement, c'est le côté intonational, mélodique. Tantôt nous verrons le texte composé de mots comme de pierres de construction, bien reconnaissables les uns des autres, tantôt le texte se manifestera comme un courant significatif unique, dans lequel les mots séparés perdent leur indépendance significative, sont entraînés sans frontière dans un réseau de connexions. Tantôt nous constatons un effort pour exprimer clairement le plus de sens possible, tantôt au contraire une tendance à ce que le mot désigne

seulement de loin une signification inexprimable, secrète. Et ce déplacement, ce regroupement permanent d'éléments est, comme nous l'avons déjà indiqué, régi par des lois objectives : si l'efficacité d'un élément s'est épuisée, cet élément recule à l'arrière-plan, et au premier plan en vient un autre, en règle générale opposé. Les individus qui pénètrent nouvellement sur le territoire de la création poétique se manifestent — au moins apparemment — comme de simples réalisateurs passifs de ces nécessités objectives de l'évolution. Et il y a eu réellement des moments — heureusement très courts — où l'histoire idéale de la littérature semblait être une histoire sans noms, montrant le processus d'évolution comme un puissant courant unique. Ajoutons pour être juste que cette réaction extrême à l'individualisme qui émette l'évolution en des personnalités séparées et tout à fait originales, avait un avantage. Ce qui en est resté comme acquis définitif est la certitude que l'évolution de la littérature n'est pas connue dans son essence propre si on ne connaît pas la ligne de sa cohérence INTERNE, dédaignée auparavant tant par la théorie et l'histoire littéraires POSITIVISTES (qui expliquaient chaque phénomène littéraire non pas à partir de ce qui le précédait et de ce qui le suivait dans la littérature, mais à partir de ce qui se passait, au moment de son apparition, dans les autres domaines de la vie humaine et de la création culturelle) que par la théorie et l'histoire littéraires INDIVIDUELLEMENT PSYCHOLOGIQUES (qui déduisaient l'œuvre directement des dispositions psychiques de son auteur).

Il suffit cependant d'examiner de près l'évolution interne — et nous verrons qu'elle ne se déroule pas, et de loin, si simplement que la nécessité des changements en serait univoque. ... D'où vient cette diversité ? L'évolution a tout simplement PERMIS ces solutions diverses et il y avait là suffisamment de personnalités pour découvrir et réaliser ces diverses solutions. Mais même s'il n'y avait pas eu à disposition plus d'une seule personnalité et que ne soit réalisée qu'une seule solution — cela ne signifie pas que ces possibilités n'existent pas, que pratiquement à chaque situation de l'évolution il n'y ait pas plusieurs issues. Mais cela dépend de ce qu'on ait les personnalités nécessaires sous la main ou non. Pour la première fois nous nous heurtons ici à la nécessité d'un examen théorique de l'individu créateur, même si on maintient le présumé que la ligne de l'évolution est supra-individuelle et que ses transformations sont régies par des lois objectives. ...

La personnalité commence donc à nous apparaître de plus en plus clairement comme un facteur ACTIF de l'évolution — même si nous concevons cette évolution comme répondant à ses propres lois, et même dans une certaine mesure justement pour cela. La puissance que peut atteindre dans l'évolution l'initiative de la

personnalité se manifeste d'une manière particulièrement évidente quand il s'agit d'une personnalité dont l'intervention donne l'impression d'un retournement inattendu de l'évolution — comme par exemple pour la personnalité de Macha. Même si aujourd'hui dans une large mesure nous connaissons les prémisses complexes des rapports de l'évolution qui lie Macha au passé de la littérature tchèque, immédiat et lointain, on ne peut s'empêcher de poser la question : est-ce que l'évolution ultérieure de la poésie tchèque aurait suivi la même direction si à un certain point d'intersection des possibilités et des besoins de l'évolution à un moment donné s'était dressée une personnalité moins forte, moins capable de coordonner cet ensemble complexe en une résultante unique. La spontanéité de l'intervention d'une forte personnalité est encore plus évidente si on peut qualifier sa conséquence de négative, de déviation de l'évolution. Le romantique français Gérard de Nerval a écrit une étude sur Ronsard dans laquelle il démontre de manière très convaincante que sans la forte personnalité de Ronsard la littérature française ne serait pas arrivée à la rupture de sa connexion avec l'évolution nationale antérieure moyenâgeuse et à la greffe de la poésie française sur la souche de la tradition littéraire antique.

Même si nous abandonnons les devinettes sur ce qui aurait été « si », que nous avons simplement introduites plutôt pour leur expressivité, il reste suffisamment de faits concrets qui nous rendent sûrs que la connexion interne de l'évolution de la littérature n'exclut pas l'intérêt pour la personnalité, mais y mène. Il est possible, j'en ai l'intuition, d'affirmer que l'évolution par le fait qu'elle exige en permanence des changements renouvelés offre aux individus des places dont il est possible de s'emparer, des places d'où un individu qui a telle ou telle capacité peut intervenir efficacement dans l'évolution. ... A chaque individu échoit dans l'évolution de la poésie une fonction d'une part déterminée par l'évolution supra-individuelle, mais d'autre part co-déterminée PAR LA FORCE DE L'INDIVIDU qui reçoit cette fonction, ainsi que par la QUALITÉ des capacités que l'individu met au service de cette fonction. Si nous considérons ainsi l'évolution, aussitôt une riche problématique s'ouvre à nos yeux et commence à se classer : ce sont les fonctions les plus diverses qui peuvent incomber à l'individu dans l'évolution : non seulement la fonction d'initiateur de voies nouvelles rend une forte personnalité plus visible, mais aussi la fonction d'exécuteur d'un certain secteur de l'évolution, et même la fonction de retarder, de ralentir la course des changements de l'évolution peut exiger de fortes personnalités. Mais nous n'avons fait allusion qu'aux nuances les plus courantes. Toute la diversité des fonctions de l'individu dans l'évolution de la littérature ne s'éclairera que lorsqu'on aura fait sur un matériau concret le plus grand nombre possible de recherches monographiques dans cette direction.

Aux questions de la fonction de l'individu dans l'évolution se rattachent évidemment aussi les questions concernant les regroupements d'individus créateurs en écoles, en ce qu'on appelle les générations, etc., et encore l'ensemble de questions concernant la rivalité littéraire, les épigones, etc. Tous ces faits, même si parfois ils prennent l'apparence de rapports personnels, de faits personnels et de sentiments personnels, sont intégrés en même temps dans l'évolution supra-individuelle de la littérature qui exige à un moment donné (par l'intermédiaire des tâches qu'elle pose) tel ou tel déploiement de forces, tel ou tel répertoire de personnes, etc. Ni l'un ni l'autre aspect de la chose ne doit être dédaigné : les destins personnels des individus créateurs ainsi que leur fonction supra-individuelle dans l'évolution de la poésie doivent être vus et appréciés d'un même regard. ...

Un autre groupe de questions concerne le problème du talent poétique. Avant tout l'exigence de talent poétique n'est pas si constant que cela pourrait sembler. Il y a des époques qui remplacent le talent (au moins *in theoria*) par quelque chose d'autre : le respect des règles poétiques (Chapelain) ou l'exaltation patriotique (renaissance nationale). Ou autrement dit : il y a des époques qui considèrent le talent poétique comme un don spécifique cristallisé (*poeta nascitur*), et au contraire des époques qui le considèrent comme un don commun (dans l'art populaire n'importe quel membre de la collectivité est finalement potentiellement poète). Et de même le talent poétique n'est considéré tantôt que comme une circonstance de la poésie, tantôt comme un don en soi (c'est ainsi par exemple que les romantiques aperçoivent un poète dans tout homme créateur). Et maintenant posons-nous la question du talent d'un poète déterminé par rapport à son œuvre. Si une tâche historique déterminée est donnée par l'évolution de la littérature, son exécution créatrice exige des dons déterminés (par exemple le sens de l'intonation, etc.). C'est l'aspect passif de la question. Mais il faut prendre aussi en considération l'aspect actif : le talent du poète crée plus qu'il ne lui est imposé par l'évolution générale de la littérature, ajoute à sa tâche une nuance spécifique, unique — là réside son activité. Là où il s'agit d'une forte personnalité, le talent ne coïncide jamais avec la tâche historique ; à cette conformité on n'arrive que chez les épigones. Dans le rapport des lois d'évolution supra-individuelles et du talent individuel est donc à nouveau valable une polarité dialectique.

La conception du poète, telle qu'elle vient d'être nuancée, est, cela va de soi, établie sur l'antinomie dialectique qu'il y a entre déterminisme et non-déterminisme : les dispositions psychophysiques données par la naissance constituent l'un de ses pôles, l'autre est donné par tous les rapports auxquels participe la personnalité poéti-

que comme un faisceau de forces complexes. Ce faisceau de forces est évidemment à son tour plein encore de tensions entre les différents rapports des forces entre elles et aussi — pour chacun de ceux-ci — entre le poète et le phénomène dont le rapport donné part et auquel il se rattache. Nous avons dit au début que le poète est le centre, le point d'intersection des rapports les plus variés. Complétons maintenant cette définition en ce sens que la personnalité poétique est une STRUCTURE, c'est-à-dire un concours de forces habiles, toujours mouvant, basé sur l'antinomie fondamentale dont nous avons justement parlé entre le poète et tout ce qui l'entoure. Il n'est peut-être pas nécessaire de faire remarquer particulièrement que la structure que nous appelons personnalité poétique n'est pas identique à la structure psychique du poète en tant qu'homme. Nous ne situons évidemment pas la personnalité poétique, conçue du point de vue de la littérature et de son évolution, dans l'œuvre poétique comme le faisaient par exemple les premiers formalistes ou comme le fait Roman Ingarden (1). Nous voyons la personnalité poétique ENTRE la littérature et tout ce qui l'entoure visiblement, donc également entre la littérature et la personnalité concrète appelée « poète ». Même dans l'analyse de la personnalité poétique le structuralisme ne peut pas, s'il veut rester lui-même, abandonner son objectivisme de principe. Nous ne nions pas qu'on peut observer la personnalité poétique aussi de l'intérieur. Tel est par exemple presque toujours le point de vue des poètes quand ils se préoccupent de questions proches de notre thème : par leur intermédiaire il s'agit soit d'une introspection (s'ils se préoccupent d'eux-mêmes), soit d'une connaissance sensible, s'ils projettent leur propre expérience personnelle sur une autre personnalité poétique. Le regard sur la personnalité poétique de l'intérieur n'est pas fermé même à la science : mais cette science est la psychologie, or il s'agit pour nous, même si nous nous préoccupons du poète, de littérature, de la question d'une théorie littéraire. Et je pense qu'il est nécessaire de distinguer clairement celle-ci de tout autre science, même voisine, et donc aussi de la psychologie. ...

Conférence publique du milieu des années 40.
 « Orientace 1968 », n° 2, p. 51-57.
 « Les voies de la poétique et de l'esthétique »,
 Prague, 1971, p. 161-174.

(1) Roman Ingarden : professeur à l'Université de Lwow, proche des formalistes et des structuralistes par certains aspects ; auteur de *Das literarische Kunstwerk* (Halle, 1931).

Les problèmes de la valeur esthétique (EXTRAITS)

Jan Mukarovsky

C'est autour du problème de la valeur esthétique qu'a été bâtie l'esthétique. Elle a été conçue comme une science normative — per analogiam avec la logique et l'éthique — comme la science de la valeur et de la norme esthétiques. De plus, il ne s'agissait pas seulement de l'art mais de tout le domaine de la perception par les sens : c'est ainsi que Baumgarten comprend la chose, et même encore Kant. C'était là une tentative pour découvrir et justifier une norme valable obligatoirement (le caractère obligatoire de la norme était, bien sûr, déjà ressenti auparavant — il y a toujours eu des débats sur la valeur esthétique et la norme, bien qu'on dise : de gustibus non est disputandum). Les tentatives de justification de la valeur esthétique obligatoire ont suivi une voie noétique, métaphysique ou psychologique ; il y eut même des tentatives de la considérer comme une particularité réelle des choses — d'où le développement de l'esthétique objectiviste, qui suit évidemment d'autres voies. Finalement on arrive à une totale atomisation de la valeur esthétique : incertitude entre art et non-art, incertitude des états psychologiques qui accompagnent la perception esthétique, et de leur adéquation. Le relativisme esthétique et même le nihilisme se font jour (J. F. Lemaître). L'esthétique est placée dans le domaine des sciences descriptives à côté de la psychologie et de la sociologie. Et cependant toujours et sans cesse revient le problème de la valeur esthétique. Pourquoi ? Cette question équivaut à deux autres : Pourquoi le problème de la valeur esthétique est-il apparu dès le début si impérieux qu'on a fondé l'esthétique comme une science normative, et pourquoi le problème de la valeur esthétique a-t-il encore aujourd'hui une signification ?

Passons maintenant aux problèmes de la valeur, avant tout à la valeur en général, à la question de sa subjectivité ou de son objectivité. Entamons une analyse phénoménologique. La valeur est valable pour quelqu'un ; sans cela il n'est pas possible de la penser, ceci est déjà impliqué dans la notion de valeur. Si nous faisons abstraction du sujet qui porte un jugement de valeur, la valeur se changerait sous nos yeux en une particularité réelle de la chose jugée et deviendrait ainsi l'affaire d'une connaissance intellectuelle semblable à celle, et même à vrai dire identique à celle par laquelle nous connaissons par exemple la couleur des choses. Par suite il n'y aurait ni valeur, ni théorie des valeurs. Bien sûr si nous ne nous en tenions qu'au sujet, nous pousserions logique-

ment jusqu'au subjectivisme total de la valeur, jusqu'au nihilisme esthétique. Il y a ensuite l'objet du jugement de valeur. Toutefois, avant que nous passions à l'objet, je voudrais rappeler une possibilité métaphysique qui concerne aussi bien le sujet que l'objet ; dans ce cas il existe une valeur esthétique idéale en tant que réalité ontologique et les objets n'en sont que le reflet imparfait. Le platonisme a pour conséquence d'exclure l'art de l'Etat parce qu'il est une imitation de la réalité, mais en moins parfait que la réalité, qui à son tour est elle-même le reflet imparfait de la beauté en tant qu'idée métaphysique. Nous n'examinerons pas davantage le platonisme, car nous nous donnons pour tâche l'analyse scientifique de la valeur, et la voie métaphysique n'est pas celle de la science. Nous avons rejeté la possibilité de considérer la valeur comme une caractéristique réelle de l'objet quand nous avons constaté la participation du sujet. Mais il y a ici une autre possibilité : supposer que la valeur n'est pas elle-même, certes, une particularité de la chose jugée, mais qu'une certaine structure de cette chose, une certaine aptitude, qui existe indépendamment de celui qui porte un jugement de valeur, est à même de susciter toutes les fois que la chose devient objet d'un jugement de valeur, telle ou telle de ses valeurs (N. Hartmann). En contre-preuve il y a des cas de l'histoire de l'art où la recherche est nécessaire pour nous faire découvrir qu'à l'origine la chose était destinée à avoir un effet esthétique (N. S. Trubetzkoy). Nous n'éviterons pas la difficulté tant que nous n'introduirons pas entre le sujet et l'objet quelque chose que nous appellerons la CONSCIENCE COLLECTIVE. La conscience collective n'est évidemment ni l'état psychologique d'un individu, ni une pure abstraction ; la conscience collective n'est évidemment ni l'état psychologique d'un individu, ni une pure abstraction ; la conscience collective est le lieu où les valeurs existent. Le sujet, n'importe quel individu de la collectivité, a évidemment la liberté de juger comme il veut, mais lui-même et les autres font toujours entrer son jugement, quand bien même il est autre que le jugement « général », en relation avec ce jugement de valeur général. Dans la conscience collective existe évidemment toute une hiérarchie des valeurs : à partir de là nous comprendront que cette hiérarchie évolue en même temps que l'évolution historique de la collectivité. Notre point de vue est-il le relativisme ? Il l'est si nous le comparons avec la conviction que la valeur vaut d'une façon illimitée sans considération de lieu ni de temps. Mais il ne l'est ni en comparaison avec le subjectivisme ni en comparaison avec le pragmatisme. En comparaison avec ce dernier il ne l'est pas du tout, car il ne modifie pas la valeur selon le hut actuel qu'a dans l'esprit l'individu qui porte un jugement de valeur ; notre opinion est exempte de toute utilitarisme.

Qu'est-ce que la conscience collective ? Nous avons déjà dit : ni un état psychologique hypostasié, ni une pure abstraction. C'est en elle que les valeurs existent, mais aussi évoluent. Car la conscience collective est ex definitione un fait historique (la collectivité en tant que continuum dans l'espace et le temps). Ainsi comprendrons-nous quelque problèmes des valeurs, notamment la variabilité de leur hiérarchie. Cela n'aurait pas de sens de poser la question de la disposition permanente (graduelle) des valeurs. Le critère de la hiérarchie des valeurs sera le fait que leur caractère obligatoire est plus ou moins général (normalité), autrement dit la mesure de leur caractère collectif. Confer le diapason entre la valeur morale et celle que Kant a appelée « das Angenehme ». Il y a assurément un certain agencement des valeurs rien que dans leur rapport même avec la constitution psycho-physique de l'homme, et donc une certaine constance dans leur hiérarchisation. Mais cette constante est dans un rapport dialectique permanent avec l'évolution de la hiérarchie des valeurs. Elle est le fond sur lequel se déplace en permanence — dans certaines limites, bien sûr — la hiérarchie réelle des valeurs. Il n'est toutefois nullement absurde d'affirmer qu'il existe (ou qu'il a existé) des milieux, éventuellement des individus, pour lesquels par exemple l'agréable est placé au-dessus du moral. Partant de l'existence des valeurs dans la conscience de la collectivité nous comprendrons aussi la possibilité d'une contamination mutuelle des valeurs supra-individuelles, et même plus, un état originel d'indifférenciation, d'où se détachent ensuite les valeurs individuelles. Mais au cours de l'évolution on arrive toujours de nouveau à la fusion des valeurs individuelles, à leur contamination.

En mettant en évidence que le lieu de l'existence des valeurs est la conscience collective, nous ne nous sommes en aucune façon débarrassés de la problématique complexe et des incertitudes qui lui sont liées. Revenons encore à l'acte du jugement de valeur. Si nous le regardions du point de vue que nous prenons nous-mêmes dans chacune de ses manifestations individuelles nous saisirions avant tout la conscience d'une décision totalement subjective. Prenons par exemple le jugement de valeur esthétique. Si je suis devant un tableau je peux dire qu'il est beau et aussi qu'il est laid. La valeur n'est en aucune façon « écrite » sur la chose que nous percevons et jugeons. Nous prenons l'exemple de la valeur esthétique parce que nous sentons moins son caractère obligatoire que, par exemple, pour un jugement moral. Eh bien, je suis devant la liberté de décider quelle valeur je dois attribuer à la chose jugée, devant une telle liberté de décision que son absence de prédétermination peut aller jusqu'à éveiller en moi la perplexité. C'est la première impression. Si réellement ma décision n'est pas prédé-

terminée, je ne dois donc pas rester perplexe. Je peux tout simplement établir une valeur pour moi. Mais la perplexité que j'éprouve est le symptôme d'une responsabilité dans la décision que je prends. Une responsabilité envers quoi, envers qui ? Et nous voici à la conscience collective : envers le jugement de valeur qui est dans le cas présent canonisé, légalisé pour la collectivité dont je suis membre. Mais la collectivité dont je suis membre n'a pas nécessairement eu jusqu'à présent l'occasion d'arrêter un point de vue sur l'œuvre que j'ai devant moi. Il ne s'agit pas nécessairement d'une œuvre qui est déjà passée par la critique publique ; il peut s'agir d'une œuvre tout à fait nouvelle (je suis le premier après l'artiste à la voir), ou bien peut-être d'une œuvre qui passe par mes mains avant que ne soit établi le jugement de la collectivité (une œuvre exotique ou ancienne que j'ai découverte). Où est donc ici le caractère obligatoire ? Comment se fait-il que même à l'égard d'une telle œuvre je me sente responsable de mon jugement ? Parce que ce ne sont pas les valeurs individuelles d'œuvres particulières qui existent dans la conscience de la collectivité, mais des règles selon lesquelles on juge des domaines, des groupes entiers d'œuvres. De même que nous avons parlé d'une hiérarchie des valeurs particulières, il faut parler aussi d'une hiérarchie des types particuliers de normes (esthétiques, morales, religieuses, etc.) Et ces normes sont ce qui développe en moi le sentiment d'obligation. Ce sentiment peut prendre une telle force que je lui sacrifie totalement mon propre rapport sensible et libre avec la chose, mon propre jugement de valeur (le cas du sculpteur qui dit : la bonne musique est celle qui ne me plaît pas). Certaines valeurs sont normalisées d'une manière si forte et si expressive que c'est pour elles qu'apparaît le plus facilement l'illusion d'un non-conditionnement pur et simple ; conférer l'impératif catégorique de Kant, qui pour Kant s'accompagne d'un non-conditionnement (apriorisme) si fort qu'il veut même l'utiliser comme le seul moyen par lequel l'homme connaît l'absolu. Contre cela il y a la simple non-obligation agréable. Et même le jugement de valeur sur ce que nous considérons pour nous-mêmes comme agréable n'est cependant pas aussi totalement non-obligatoire ; conférer la notion de ce qui est agréable pour une personne déterminée comme moyen pour elle de se situer socialement, ou pour nous d'estimer la situation sociale de la personne qui porte un jugement de valeur. Il est évident au premier coup d'œil que des choses différentes seront « agréables » pour une personne « cultivée » et une personne « non cultivée ». L'écart entre les valeurs morales et ce qui est agréable est, c'est évident, grand, mais il est graduel, en aucune façon intrinsèque. En substance il y a des valeurs normalisées de toutes sortes, seulement par endroit la normalisation est affaiblie jusqu'à être invisible, ailleurs elle est forte jusqu'à l'illusion d'un non-conditionnement des normes.

Revenons encore cependant au jugement de valeur actuel. Contre ce que nous avons dit des normes on pourrait nous objecter que la liberté de celui qui porte un jugement de valeur peut aller si loin qu'il nie sciemment la norme, qu'il porte son jugement de valeur sans en tenir compte. Il n'en agit pas moins avec justement la conscience qu'il juge sans tenir compte d'une VALEUR, d'une NORME, donc avec la conscience de l'EXISTENCE d'une norme en tant que fait social. En d'autres termes, c'est une révolte contre la norme. On ne peut parler, bien sûr, de révolte que dans les cas de réelle innovation, d'hérésie, lorsqu'il s'agit par exemple de la décision subjective d'un individu d'ériger contre la norme valable pour la collectivité son exact opposé. Néanmoins il y a en cela aussi la preuve de l'existence d'une norme, car la révolte même de l'individu contre la norme régnante sera suivie du postulat d'une norme nouvelle : l'individu révolté tentera d'établir à la place de la norme jusque-là en vigueur son propre mode divergent de jugement comme une nouvelle norme valable à son tour collectivement. Tous les cas de divergence, par rapport à la norme, d'un jugement de valeur actuel ne sont pas cependant de la « rébellion ». Il faut même dire que la « rébellion » n'est qu'un cas extrême de la tendance contenue implicitement dans chaque jugement de valeur, car toutes les fois que nous appliquons la norme d'une façon actuelle à quelque nouveau phénomène auquel nous ne l'avions pas jusque-là appliquée nous-mêmes (ou bien même auquel jusque-là même la collectivité ne l'avait pas appliquée) ce faisant nous nous la modifions ipso facto. Il s'agit là d'un aspect déterminé de l'éternelle antinomie dialectique entre l'individu et la collectivité, et même d'un aspect très important. En conséquence il est possible de dire que la norme n'est pas une loi au sens juridique, comme elle en a parfois l'air dans les cas où son caractère obligatoire est notable. Ou mieux, la norme oscille perpétuellement entre deux ordres : entre celui de la loi et celui d'un simple point de repère qui n'est là que pour qu'on mesure d'après lui et à partir de lui les distances et les dimensions dans le champ des valeurs.

De tout ce que nous venons de dire il découle de plus en plus clairement que nous devons bien faire la distinction entre la valeur (Wert) comme quelque chose de permanent qui dépasse l'individu, et le jugement de valeur (Werturteil) qui est le fait d'une application actuelle de la valeur (et de la norme qui s'y rattache), application aussi bien positive que négative. Dès que nous prenons clairement conscience de cette distinction et que nous en déduisons les conséquences pour un examen théorique de la valeur, de quelque sorte soit-elle, un grand nombre de difficultés disparaît pour nous, notamment la contradiction embarrassante entre le caractère « subjectif » ou « objectif » des valeurs. Le jugement de valeur est avant tout

subjectif, parce qu'il est au pouvoir de celui qui le porte, mais il a aussi son côté « objectif » qui réside dans la responsabilité ressentie vis-à-vis de son jugement par celui qui le porte. Inversement la valeur est au contraire avant tout « objective » en ce sens qu'elle existe dans la conscience de la collectivité, donc hors de portée de l'arbitraire de l'individu qui porte un jugement de valeur, cependant elle a aussi (dialectiquement) un côté « subjectif » en ce sens que chaque cas de jugement de valeur actuel accompli par un individu portant un jugement de valeur change un peu cette valeur par son application.

Jusqu'ici nous avons examiné la problématique la plus fondamentale de la valeur. Mais nous devons encore nous poser une question : qu'est-ce au juste que la valeur ? Ou bien encore : que faisons-nous en prononçant un jugement de valeur ? Certains théoriciens de la valeur déclarent que le fait de porter un jugement de valeur n'est qu'une affaire de libre rapport entre le sujet et l'objet. Nous avons déjà vu et démontré qu'entre le sujet et l'objet il faut supposer une conscience collective où existent justement les valeurs. Eh bien, est-il possible dans ces conditions de maintenir une définition de la valeur comme d'un rapport sentimental et libre ? Sans doute est-il possible d'inclure aussi dans cette définition la conscience collective, à peu près comme suit : la valeur est un rapport entre le sujet et l'objet, réglé par la conscience collective.

En quoi se distinguent les uns des autres les différents types de valeurs ? La distinction est-elle créée par les phénomènes psychologiques qui accompagnent le jugement de valeur ? Il est parfois possible que oui, mais cette distinction n'est pas systématique et essentielle. Alors par les types d'objets qui sont jugés ? Il y a en effet certains phénomènes qui à première vue semblent être par leur essence même des phénomènes esthétiques ou éthiques, etc., mais ce n'est qu'une impression. Une même chose (objet, acte) peut être mesurée avec plusieurs types de valeurs différents (par exemple, en même temps morale et esthétique, etc.). Qu'est-ce qui différencie donc les divers types de valeurs les uns des autres ? Le but en fonction duquel se fait le jugement de valeur. Le but d'un acte moral est différent de celui d'un acte esthétique (ceci vaut également pour les choses). Bien sûr, si nous n'insistions que sur l'individu en tant que sujet, notre opinion sur le but nous conduirait à une souveraine incertitude causée par la quantité infinie des buts subjectifs, par leurs nuances, par leur accumulation, par l'incertitude de l'individu quant au but réel d'une action concrète. Cependant ce n'est pas de cela qu'il est question ici ; il existe des catégories déterminées de buts notablement généraux élaborés dans la collectivité (dans la conscience collective) par l'évolution / et se déplaçant perpétuellement dans la conscience collective en même temps que

l'évolution / et ce sont justement ces buts qui sont la base des différents types de valeurs.

La question suivante est celle du RAPPORT ENTRE LA VALEUR ET LA FONCTION. Nous entendons la fonction comme un rapport actif entre la chose et le but dans lequel cette chose est utilisée. La valeur est alors la capacité d'utilisation de l'objet pour ce but. La norme est la règle ou l'ensemble des règles qui régissent le domaine d'un type déterminé, d'une catégorie déterminée de valeur.

Le but de la valeur esthétique est l'état esthétique (das ästhetische Verhalten — attitude, comportement, vécu). Il ne nous est pas nécessaire de nous interroger ici sur la fonction finale de cet état (sur sa situation dans l'existence psychophysique de l'homme). Nous savons par expérience ce qu'est l'état esthétique, tentons d'en faire une analyse phénoménologique. Prenons par exemple le marteau. Il sert à certaines actions, il a donc une fonction. Toutes les fonctions « pratiques » conduisent en dehors du phénomène même. Mais dès que le marteau devient un fait esthétique, il commence à fonctionner par rapport à lui-même — l'autonomie de la fonction esthétique entre en jeu. Est-il possible que la chose fonctionne par rapport à elle-même, qu'elle soit son propre but ? On peut le comprendre ainsi : la fonction esthétique est proprement l'opposition dialectique nécessaire de la fonction en général. En règle générale, la chose fonctionne par rapport à quelque chose qui est en dehors d'elle, mais dès que la fonction esthétique s'empare d'elle, on arrive à la négation du cas normal : la chose fonctionne par rapport à elle-même. C'est facile à démontrer pour la langue. Chaque fonction linguistique a sa propre forme linguistique, tandis que la fonction esthétique s'oppose à toutes les autres en ce sens qu'elle n'a pas de forme propre, mais en revanche elle a à sa disposition les formes destinées à toutes les autres fonctions, qu'elle peut utiliser pour son propre but. Question suivante : que deviennent en présence de la fonction esthétique les autres fonctions « normales » de la chose ? Disparaissent-elles simplement ? Absolument pas, car la fonction esthétique n'est pas en dehors du domaine fonctionnel, mais à l'intérieur de celui-ci. La fonction esthétique, comme nous l'avons dit, n'existe que comme l'opposition dialectique des autres fonctions. C'est pourquoi elle ne peut pas les annuler, elle cesserait ainsi elle-même d'exister. Les autres fonctions restent, mais elles sont tournées « vers l'intérieur » de la chose. Ce sont des éléments de sa construction, de sa constitution, ce qui est encore la base de la fonction esthétique : les autres fonctions deviennent donc des facteurs esthétiques. L'objet esthétique est isolé des contingences extérieures, mais il n'en est pas séparé : il porte au contraire sur lui leurs traces, comme un arbre dont on a coupé les branches est marqué par les blessures qu'elles ont laissé. Le « inte-

resseloses Wohlgefallen » de Kant doit être compris cum grano salis.

Comment doit être « fait » l'objet dans le but d'un fonctionnement esthétique ? Le plus souvent on allègue l'unité dans la diversité (Aristote) Il y a différentes sortes d'unités (d'ensembles) ; l'objet esthétique n'est donc pas caractérisé d'une façon univoque par son unicité. Là où il y a un ensemble, il y a aussi une différenciation interne ; là où il n'y aurait pas de différenciation interne, il n'y aurait pas d'ensemble, mais seulement un quantum (par exemple, de l'eau, du sable, etc.). Donc ce tout ne constitue pas la spécificité de l'objet esthétique. Cependant nous sentons que dans la définition de l'objet esthétique comme d'une unité dans la diversité il y a quelque chose d'exact. Nous avons cette impression parce que son unité est accentuée par l'isolement vis-à-vis du domaine fonctionnel, dont nous avons justement parlé. La diversité est par suite accentuée justement par le fait que l'objet, étant à soi-même sa propre fin, porte sur soi les traces de sa place dans la connexion des fonctions. Mais en même temps nous ne devons pas oublier que nous parlons sans cesse d'un cas presque abstrait dans sa pureté. Dans la pratique concrète il n'y a jamais une suprématie aussi idéale de la fonction esthétique. Il existe, certes, des objets destinés par leur construction à ce que la fonction esthétique prédomine en eux, ce sont les ŒUVRES D'ART, mais même en art il y a une lutte entre la fonction esthétique et les autres fonctions. Un dosage différent de cette tension peut même distinguer les uns des autres des genres artistiques proches (cf. la différence entre la poésie et la prose où est plus grand le quantum de la fonction extra-esthétique de communication ; cf. également des domaines limitrophes : portrait, film, artisanat d'art, etc.).

La fonction esthétique étant l'opposition dialectique de n'importe laquelle des autres fonctions est toujours potentiellement présente ; si l'une des autres fonctions est en activité, elle entre en jeu lors de cette activité. Jusqu'à quel point est-elle présente, cela est donné d'une part par l'attitude subjective de celui qui accomplit l'activité, d'autre part par les conventions sociales. Le domaine esthétique est sur le plan le plus large en perpétuelle évolution et regroupement, il a sa dialectique d'évolution qui ne se limite en aucune façon à l'art. Il y a à vrai dire toute une histoire de ce qui est esthétique. L'antinomie interne de l'évolution de ce domaine repose sur une tension entre l'art et les phénomènes esthétiques hors de l'art : là se produisent des déplacements permanents. D'où la difficulté de dire une fois pour toutes ce qu'est l'art et ce qu'il n'est aucunement. La tâche de l'art est d'être le rénovateur permanent de la valeur esthétique dans tout le domaine esthétique. Nous sommes témoins du passage permanent d'un district à l'autre, de l'art au non-art et inversement.

Quel est le rapport existant entre la valeur esthétique et les autres valeurs ? Cela dépend étroitement de ce que nous venons de dire. Il n'existe jamais à proprement parler de suprématie pure de l'esthétique, mais une relation permanente intense et une tension entre la valeur esthétique et les autres valeurs. En art la valeur esthétique, bien qu'elle prédomine, ne détruit pas les autres valeurs (elle se nierait elle-même), mais les libère du contact direct avec la réalité, d'une fusion illusoire avec la réalité (les valeurs comme propriétés réelles apparentes des choses). Dès qu'il y a prépondérance de la fonction et de la valeur esthétiques, les valeurs extra-esthétiques se libèrent de la réalité. Les valeurs deviennent visibles par elles-mêmes, on voit plus distinctement aussi leur jonction réciproque. C'est justement pourquoi — pour la suprématie postulée de la fonction esthétique — l'art devient le catalyseur du monde des valeurs, il est l'un des moyens les plus efficaces du déplacement et de l'évolution des valeurs. En ce qui concerne la valeur esthétique en relation avec les autres valeurs hors du domaine de l'art, il est possible de dire au contraire qu'ici sa suprématie n'est pas valable. La fonction esthétique est-elle donc ici un simple ornement ? Avant tout il faut se rendre compte en quoi se manifeste la présence de la valeur esthétique hors de l'art. Son action dans le domaine extra-artistique se fait dans plusieurs directions : 1) par l'isolement de la chose-porteuse de valeur esthétique (cérémonie, rites, fonction esthétique et détenteurs d'un pouvoir) ; 2) par le plaisir (et cela plus qu'en art où joue la tension dialectique entre plaisir et déplaisir), qui facilite d'autres fonctions (éducation, nourriture, érotisme, travail) ; 3) étant donné que la fonction esthétique se fixe sur la forme, elle remplace d'autres fonctions disparues (cérémoniaux, survivances de toutes sortes, écrits scientifiques qui étaient autrefois avant tout une valeur scientifique). La fonction esthétique — et avec elle, bien sûr, la valeur esthétique — est donc un facteur important de la vie sociale.

Nous avons parlé de la valeur esthétique en liaison avec la fonction esthétique ; jusqu'ici nous avons entièrement laissé de côté la question de savoir si la valeur esthétique est de quelque manière codifiée. Nous en parlerons maintenant ; en d'autres termes : nous allons parler de la valeur esthétique en liaison avec la NORME esthétique. Partout où il y a fonction et valeur il y a aussi norme, ou au moins une tendance à la norme. Il y a évidemment des cas où la norme est moins visible et aussi moins étroitement liée à la valeur. Il semble alors que la valeur existe par elle-même, sans norme. Mais juger ici (par exemple, à propos d'une œuvre d'art vivante) sur son absence serait une erreur. Qu'est-ce que la norme ? Nous avons déjà dit qu'elle a son antinomie interne : un pôle en est la norme en tant que loi ; l'autre la norme en tant que point

de repère. Entre ces deux extrêmes il y a une tension permanente ; ils existent tous les deux in nuce dans chaque cas. D'une façon générale il est possible de caractériser la norme par l'expression neutre « principe régulateur ». Il n'est pas possible d'établir une frontière rigoureuse entre les domaines normatif et téléologique, comme le fait K. English. La norme esthétique est à peu près à égale distance des deux pôles de l'antinomie de la norme. L'esthétique a été fondée comme une science normative, mais au cours de son évolution il y a eu des tentatives permanentes d'en faire une science descriptive. Mais la frontière entre les sciences normatives et les sciences descriptives est-elle jamais si précise que son franchissement change tout le sens d'une science donnée ? Pourtant d'un certain côté la norme s'appuiera toujours sur des constatations éternelles ; la question « comment cela doit être » sera toujours en étroite relation avec la question « comment est-ce ». L'application de la norme ne peut jamais se faire sans tenir compte de la réalité, et certainement chaque application de la norme modifie proprement la norme. C'est le principe de l'évolution des normes (non seulement esthétiques, mais aussi linguistiques, et c'est même, je crois, valable aussi pour les normes juridiques — les plus solides, parce que formellement codifiées ; d'où les gloses permanentes de la norme — voir les arrêts de la Cour de Cassation — qui sont, comme le reconnaît K. English lui-même, une activité créatrice de normes).

La norme est en jeu dans le domaine de l'art ainsi que dans le domaine extra-artistique. Elle est visible distinctement en dehors de l'art. En art à chaque instant peut naître le doute qu'elle soit vraiment en jeu ; c'est dans sa violation que réside la liberté artistique. — Hors de l'art la norme est plus distinctement visible. Sa réalisation s'accompagne du plaisir esthétique. (En art au contraire le plaisir s'accompagne très souvent du déplaisir.) Il y a une foule de normes réglant le domaine de l'esthétique : elles sont reliées ensemble dans le canon du goût. Mais le goût n'est pas un ; abstraction faite des changements de goût avec l'époque et l'espace, on peut trouver dans chaque collectivité (société) donnée plusieurs goûts. La hiérarchie des goûts est dans une relation déterminée avec la hiérarchie de la composition sociale. Il s'agit évidemment d'une relation qui n'est en aucune façon directe et univoque. Avant tout il y a dans la composition de la société elle-même des facteurs qui recourent la composition (sexe, âge — et ceux-ci peuvent aussi être facteurs d'une différenciation de goût). Sous l'influence de ces facteurs nous trouvons souvent à l'intérieur d'une même famille plusieurs goûts chez ses différents membres. Et mieux encore : chez un même individu le goût peut être diversifié — selon ses dispositions esthétiques ; ainsi un homme doué exclusivement sur

le plan optique aura certainement un goût « plus élevé. » en matière optique qu'en matière acoustique. Donc : il y a une grande diversité dans la relation entre la hiérarchie des goûts et la hiérarchie de la composition sociale (1). Mais malgré cela l'existence d'une hiérarchie des goûts est indiscutable. Elle est immanente ; son principe est, on peut dire, l'ordre chronologique : plus un goût est récent chronologiquement, plus il est élevé dans la hiérarchie. Une descente dans l'échelle chronologique signifie en règle générale simultanément une descente dans l'échelle sociale (ce qui ne doit évidemment pas être pris comme un schéma rigoureux ; une recherche concrète montrerait certainement de nombreuses exceptions et de nombreuses complications). Mais quand un goût déterminé est déjà totalement à la périphérie — en règle générale il se remet à monter : ainsi se réalise le cycle des normes esthétiques. (Cf. l'intérêt de Capek pour la périphérie de la littérature, l'attitude du douanier Rousseau, les poèmes de Nezval tirés des anthologies, etc.) D'après ce que nous avons dit jusqu'ici, il semblerait que l'évolution des normes esthétiques se produise seulement d'après une loi d'immanence interne et seulement en liaison avec l'évolution de la société. En d'autres termes : il semblerait qu'il n'y ait pas de constantes esthétiques. C'en est en complète contradiction avec l'enseignement courant. Il y a cependant des constantes esthétiques données par la constitution de l'homme — par exemple le rythme, l'équilibre, la symétrie, etc. Mais ces constantes sont par elles-mêmes esthétiquement inefficaces — c'est seulement une plus ou moins grande infraction à ces constantes qui devient efficace esthétiquement. Un rythme mécanique, le rythme simplement régulier de la montre devient imperceptible ; le rythme artistique a au contraire tendance à attirer le plus possible l'attention sur la manifestation rythmée. Eh bien — ces principes fondamentaux ont-ils une signification pour l'esthétique, pour la norme esthétique ? Oui, et telle que c'est spontanément d'après eux que nous mesurons une divergence par rapport à la normale. La norme n'est pas meilleure ou pire parce qu'elle est plus proche de cette moyenne ou plus loin d'elle, mais nous sentons spontanément jusqu'à quel point elle en diverge. Ainsi par exemple aux époques de classicisme la divergence sera petite, à d'autres époques, comme par exemple dans l'art et le domaine esthétique d'aujourd'hui, se manifestera une tendance à des déviations notables.

(1) Le goût est un facteur de la composition sociale : témoin le changement de goût lors du passage d'une couche à une autre. Le goût est un symptôme sûr de l'appartenance sociale parce qu'un goût nouveau s'acquiert difficilement (Note de Mukarovsky.)

Le domaine du goût (des normes esthétiques) est donc perpétuellement en mouvement et en évolution. Il n'est donc pas possible de constater aucune évolution dans le sens de progrès, d'amélioration. Cette illusion peut surgir seulement parce que nous avons l'habitude de hiérarchiser les différents goûts et que pour nous dans le domaine du goût contemporain sont valables « mieux » et « pis ». Mais nous avons montré que ces différences ne sont que des différences chronologiques transposées dans l'espace et que le goût qui apparaît aujourd'hui comme le meilleur descendra dans l'échelle — mais quand il aura atteint le fond il pourra à nouveau être relevé jusqu'au sommet de la hiérarchie. L'image du cycle des normes esthétiques est contraire à l'idée d'un quelconque « progrès » dans le domaine des normes esthétiques. Il y a une ÉVOLUTION, mais il n'y a pas d'AMÉLIORATION. L'évolution, le mouvement est continu. Sa cadence peut évidemment être plus lente ou plus rapide. Comparons deux oppositions : aujourd'hui le goût évolue à une cadence accélérée. Ce phénomène est, bien sûr, évident depuis une plus longue période, surtout depuis la deuxième moitié du siècle passé : d'abord s'est déroulée une révision très agitée de plusieurs goûts historiques (un simple tri dans le vieux répertoire), mais ensuite on arrive à un changement rapide des goûts sans cesse surgissant. Face à cela — comme cas contraire — posons le folklore avec son grand conservatisme de goût ; certes, il y a ici les mêmes transformations, mais lentes, presque invisibles. Pourquoi la cadence de l'évolution est-elle dans un cas si accélérée, dans l'autre si ralentie ? Cela dépend de la jonction du domaine esthétique avec les autres domaines des phénomènes culturels. A l'époque contemporaine cette jonction est notablement relâchée — toujours et sans cesse revient sous les formes les plus variées l'exigence d'une autonomie de la valeur esthétique. L'art lui-même n'est pas intégré à la collectivité. Dans le folklore au contraire il y a une jonction étroite de la valeur esthétique avec les autres valeurs (promiscuité des normes). C'est pourquoi une variabilité rapide n'est pas possible.

Mais la notion d'évolution des normes esthétiques resterait pour nous incomplète si nous ne faisons pas attention à la tâche significative qui dans cette notion incombe à l'art. Nous avons déjà dit que par rapport aux normes esthétiques l'art a une position particulière : d'une part il semble qu'il soit, certes, possible en art de parler de valeur, mais nullement d'une norme à laquelle se conformerait cette valeur ; la valeur semble individuelle. D'autre part il est évident que l'art n'est pas sans « règles », assurément on trouvera dans l'histoire de l'art des périodes où les « règles » sont le seul critère de la valeur artistique. (Cf. le classicisme français.) ...

... Qu'en est-il donc ? Il est évident que l'art, surtout vivant et nouveau, n'est pas dépourvu même du déplaisir qui constitue directement dans de tels cas un élément de son effet esthétique. Mais le déplaisir — signifie un éloignement de la norme, une infraction à la norme. Donc l'art, et justement l'art vivant, enfreint la norme esthétique. Cela signifie que la valeur n'est pas aussi étroitement liée à la norme en art qu'elle l'est en dehors de l'art où le respect de la norme esthétique signifie simultanément pour celui qui porte un jugement de valeur la mesure de la valeur esthétique. Comment faut-il comprendre ? Le plaisir esthétique a pour opposition dialectique le déplaisir esthétique. Là où se trouve l'un d'eux, l'autre aussi est potentiellement présent ; ils appartiennent tous les deux au domaine esthétique ; en dehors de ce domaine il n'y a pas de déplaisir esthétique, mais une indifférence esthétique. C'est donc justement pourquoi en art, domaine esthétique par excellence, le plaisir esthétique est fortement souligné par le déplaisir esthétique en tant que phénomène accompagnateur (nullement prépondérant, car en fin de compte c'est le plaisir esthétique qui prédomine en tant qu'impression finale, résultante). C'est pourquoi, dans le but d'augmenter le plaisir esthétique, il est ordinaire en art de violer la norme. Il arrive souvent que le moyen de cette violation soit une autre norme : exotique (temporellement ou localement) ou péréphérique (cf. ce qui a été dit ci-dessus du cycle des normes esthétiques), qui s'élève contre la norme reconnue pour un moment déterminé de l'évolution de l'art. Du fait que la norme esthétique est violée à l'intérieur de l'œuvre d'art, mais que le tout a son unité, la structure artistique, au temps de la jeunesse d'une tendance artistique déterminée, devient pratiquement indécomposable. Mais avec le temps l'antagonisme de la norme traditionnelle et de la norme introduite pour la violer s'estompe ; le plaisir se renouvelle — avec le vieillissement de l'œuvre — dans toute l'étendue de la structure de cette œuvre. Les rapports réciproques de certaines de ses composantes qui, à sa naissance, étaient ressenties comme insolites, uniques (et en même temps déplaisantes), acquièrent la valeur de la convention. La structure, à l'origine indécomposable, devient un ensemble de normes mécaniquement décomposable. Et elle est réellement décomposée, et les différents liens des composantes qui se sont trouvés ici pour la première fois comme une révolution contre l'état en vigueur jusque-là — sont désormais isolables et utilisables dans n'importe quel contexte. Et ainsi l'art est un médiateur permanent dans l'évolution des normes esthétiques. Il est le réservoir permanent d'où viennent les normes nouvelles pour accomplir la fonction de régulateur dans tout le vaste domaine de l'esthétique. Nous voyons à nouveau que le domaine de l'esthétique ne peut être analysé autrement que comme un tout. Ce n'est pas seulement l'évolution de l'art — ni même des différents arts —

mais c'est l'évolution de tous les phénomènes qui sont porteurs de fonction esthétique. C'est pourquoi nous ne pouvons pleinement comprendre ce qui se passe à une période donnée dans un secteur déterminé de l'art, que si nous ne perdons pas de vue l'état global du domaine esthétique et la disposition de la fonction esthétique à l'intérieur de celui-ci. De même la norme en art (et son action dans l'art) ne peut être comprise sans tenir compte de toute la hiérarchie complexe des normes esthétiques et de son mouvement. En inversement aussi, bien sûr : le domaine de l'esthétique en dehors de l'art est incompréhensible sans l'art...

Cours universitaire, manuscrit.
1935-1936.

In *Cestami poetiky a estetiky*. 1971.

La notion d'ensemble dans la théorie de l'art (EXTRAITS)

Jan Mukarovsky

... Par quel moyen, dans quel sens (éventuellement dans quels sens) employons-nous la notion d'ensemble dans la science de l'art d'aujourd'hui ? Je pose la question intentionnellement de manière large et prudente, craignant que la question plus étroite de savoir quel genre d'ensemble représente la structure artistique, ne conduise à négliger d'autres aspects de la notion d'ensemble qui peuvent exister dans la théorie de l'art à côté de la notion de structure. Et ils existent en réalité. Avant tout vient à l'esprit dans la théorie de l'art le rôle très important de la notion de FORME(TVAR). Il est nécessaire d'abord de rappeler que le mot. TVAR est employé dans la science de l'art et notamment dans la critique d'art dans plusieurs sens différents, parfois même simultanément. J'ai en vue le sens précis dans lequel il s'emploie en psychologie ; tvar — Gestalt. Un ensemble fermé, en règle générale perceptible par les sens, qui outre les propriétés données par ses parties a encore une « propriété formelle » (Gestaltqualität) d'ensemble, qui le caractérise justement en tant qu'ensemble. Une telle forme (tvar) (ou plutôt encore : une formation (utvar)), c'est en musique la mélodie, en poésie le vers, etc. Le vers peut justement nous servir d'exemple très suggestif. Nous savons que tant que le vers était conçu comme composé de ses éléments : pieds, hémistiches, etc., il n'était pas possible d'aller au fond du problème du rythme du vers. Je ne parle même pas des différentes sortes de vers libres, il suffit de prendre un vers très régulier en pieds hétérogènes, par exemple dactylo-trochaïque, comme nous les connaissons par exemple par la poésie de Neruda. Quelle régularité de succession fixe par exemple le schéma $\underline{U} - \underline{UU} - \underline{U} - \underline{U}$? La tentative d'isochronie objective selon laquelle l'étendue temporelle des pieds même hétérogènes est égale à la prononciation a fait naufrage au cours de la vérification expérimentale et les tenants de l'isochronisme ont dû se raccrocher à la supposition d'une « tendance à l'isochronisme », facteur essentiellement psychologique, subjectif et incontrôlable. Mais dès que A. Meillet dans son écrit révolutionnaire « *L'origine indo-européenne des mètres grecs* » a pris pour base du rythme du vers le vers entier, et son organisation interne seulement comme facteur de différenciation interne de cette forme d'ensemble, s'est ouverte la voie de la compréhension du rythme des sortes de vers même les plus libres. Un exposé plus détaillé n'aurait pas sa place ici, il s'agit d'ailleurs d'une chose bien connue. Mais il nous importe ici de savoir quel aspect de l'ensemble est pris en considé-

ration quand il s'agit de forme (tvar). L'exemple du vers répond de manière univoque : son aspect fini. Il est possible que l'organisation interne du vers soit réalisée par une collaboration très complexe des divers éléments linguistiques, et il est même possible qu'elle suive plusieurs rails différents, comme dans le cas du vers *mutaqarib* vieux-persan dont nous devons l'explication à J. Rypka (1) ; là agissent simultanément et un schéma métrique précis et une tendance à la disposition régulière des accents (Travaux du Cercle Linguistique de Prague, VI, p. 206, « *La métrique du mutaqarib épique persan* »). En outre chacune de ces deux articulations a en soi le même but : fermer le vers, le caractériser comme un ensemble. Nous devrions nous poser maintenant la question suivante à laquelle nous tenons : Est-il possible d'appeler le vers, conçu comme une formation (utvar), une structure ? Il est clair que nullement ; il s'agit de deux choses différentes. Pourquoi et comment sont-elles différentes, nous le dirons quand nous parlerons de structure. Pour le moment nous nous contenterons de la constatation que la notion d'ensemble dans la science de l'art se manifeste sous différents aspects. Nous pourrions citer encore d'autres exemples de formations pris dans le domaine du matériau de la science de l'art, parmi lesquels la notion de composition de l'œuvre d'art est particulièrement importante. On pourrait définir directement la composition comme « une réunion de procédés qui font que l'œuvre d'art est caractérisée comme une formation ». Je n'entreprendrai pas ici une analyse plus détaillée et je voudrais seulement attirer succinctement votre attention sur le fait que la différence entre formation et structure est clairement manifeste particulièrement sur la composition. Car il est tout à fait clair — même si parfois quelqu'un s'embrouille — qu'une œuvre poétique n'est pas caractérisée comme une structure par une analyse extrêmement détaillée de sa composition, même si une analyse correcte de la composition ne divise pas l'œuvre en parties mais part de la disposition d'ensemble des parties, de sa « propriété formelle ». Proportion, symétrie, concentricité et autres caractéristiques de composition ne sont pas des caractéristiques structurelles, même si la structure de l'œuvre a une influence décisive sur sa composition et même si au contraire la manière dont l'œuvre est construite sur le plan de la composition peut être utilisée pour la recherche comme un des symptômes de la constitution structurelle de l'œuvre.

Toutes les formations ne sont pas le seul genre d'ensembles que nous rencontrons dans le domaine du matériau de la science de l'art, en dehors, bien entendu, de la structure. Il y a aussi le genre d'ensembles que nous appelons **CONTEXTE**, plus évidemment visible en poésie, mais qui se manifeste également dans les autres

(1) Orientaliste, membre du Cercle Linguistique de Prague.

arts, et même pas seulement dans les arts du temps ; dans un tableau aussi nous pouvons parler de contexte, particulièrement si nous prenons conscience que même la perception d'un tableau est un processus qui se déroule dans le temps. La formule fondamentale du contexte est suffisamment connue aussi bien des linguistes que des psychologues. Il s'agit de la succession signifiante des unités (par exemple, des mots, des phrases), succession qu'on ne peut déplacer sans modifier l'ensemble, grâce auquel la signification s'accumule progressivement :

```

a b c d e f g h
  a b c d e f g
    a h c d e f
      a b c d e
        a b c d
          a b c
            a b
              a

```

Avec l'achèvement il y a toute une succession, donnée auparavant progressivement, accumulée simultanément dans un ordre régressif. Ce n'est qu'à l'instant de l'achèvement du contexte que l'ensemble ainsi que chacune des significations partielles isolées acquièrent un rapport définitif à la réalité (manifestement, par exemple, dans les romans policiers où la dernière page peut changer le sens de tout ce qui précède). Tant que le contexte n'est pas achevé, son sens d'ensemble est toujours encore incertain, toutefois l'intention signifiante visant à la totalité du contexte accompagne sa perception à partir du premier mot. Et même avec le contexte, de la même façon qu'avec la forme (tvar), le point de vue est concentré sur la totalité, mais avec la différence qui nous éclaire le mieux la comparaison de l'œuvre poétique en tant que formation (qu'ensemble de composition) avec l'œuvre poétique conçue comme un contexte. Les parties de la composition ne s'interpénètrent pas, mais deviennent des facteurs de la composition justement sur la base d'une délimitation et d'une distinction réciproques aussi évidentes que possible (dont témoignent les termes : articulation de la composition, schéma de la composition). Les unités signifiantes isolées constituant la succession du contexte, comme il a déjà été dit, s'interpénètrent au contraire, et ceci dans deux sens : progressif et régressif. Le contexte se crée donc d'une autre manière que la formation, mais ils ont en commun le fait que pour tous les deux le point de vue est fixé sur la totalité.

Le structuralisme travaille avec ces deux sortes d'ensembles, cependant la substance de la réflexion structuraliste n'est pas donnée par ceux-ci. Par prudence je rappelle en conclusion du chapitre qui les concerne qu'il est possible qu'une réflexion plus détaillée

sur le matériau de la science de l'art puisse découvrir encore un autre genre, éventuellement des genses, d'ensembles non structuraux. Mais cela ne changerait rien au fond de la question.

Passons maintenant à la STRUCTURE. Nous nous sommes représenté il y a un instant une certaine œuvre poétique conçue une fois comme un contexte, une autre fois comme un ensemble de composition ; représentons-nous cette même œuvre poétique conçue encore d'une troisième manière, comme une structure. Qu'y aura-t-il de différent avec les deux conceptions précédentes ? Commençons clairement. Nous sommes devant une œuvre poétique conservée incomplètement, comme un fragment, si on veut une œuvre inachevée. C'est un ensemble de composition, donc une formation (utvar) ? Il est clair qu'elle ne l'est nullement, car la proportion de l'ensemble ou tout autre correspondance réciproque des parties reste indéterminée. De même ce n'est pas un contexte fermé ; nous sommes libres de l'achever en pensée de toutes les manières possibles. Mais est-ce une structure ? Oui, et c'est tout simplement évident. Nous pouvons entreprendre une analyse structurale complète, déterminer par exemple le rapport spécifique entre l'intonation et la signification, entre la construction des phrases et l'intonation, entre l'intonation et la constitution syllabique des mots, nous pouvons déterminer le rapport de l'œuvre, constituée de telle ou telle manière comme un ensemble à ce qui l'a précédée dans l'évolution, etc. Eh bien, sur quoi est maintenant fixé notre point de vue ? Que nous sommes devant un ensemble, ça ne fait pas le moindre doute, cependant le caractère d'ensemble n'apparaît pas comme quelque chose de fermé, d'achevé (et c'est ainsi qu'il apparaissait dans les deux cas précédents), mais comme une corrélation de composantes. Cette corrélation de composantes insère l'œuvre dans l'unité à chaque moment de son déroulement (s'il s'agit d'un art du temps) ou dans chacune de ses parties (s'il s'agit d'un art de l'espace). Je suis conscient d'un certain schématisme de cette affirmation comme d'autres encore qui seront prononcées dans le cours ultérieur de ma conférence ; il est cependant impossible de parler des choses fondamentales sans une certaine dose de schématisation, il importe seulement qu'elle ne déforme pas la substance même de la réalité dont il est question ; et je crois en tenir compte. Mais continuons ! La corrélation des composantes dans une structure est à tel point une fusion qu'elle apparaît comme leur subordination et leur ordonnance réciproques ; en ce sens nous avons l'habitude de parler de dominante de la structure et de hiérarchie de ses composantes. Posons-nous maintenant la question de savoir comment ces rapports réciproques des composantes de la structure sont imposés, par quoi sont-ils donnés ? Certains d'entre eux sont donnés par la nature du matériau, par exemple le grain

de la pierre utilisée comme matériau d'une œuvre sculptée ou sa dureté relative se manifeste obligatoirement aussi bien dans l'apparence de la surface de la statue que dans sa forme (tvar). Cela est démontré plus clairement encore par la poésie dont le matériau est la langue, un SYSTÈME de signes dont les composantes sont tissées de rapports réciproques obéissant à des lois avant même d'entrer dans une œuvre poétique. C'est ainsi par exemple qu'un certain type d'organisation de l'intonation sera obligatoirement lié à un certain type de construction de la phrase, que le choix de mots d'une constitution syllabique déterminée, par exemple pluri-syllabiques, entraîne certaines catégories lexicales, etc. Mais tous les rapports de la structure sont-ils imposés par les propriétés du matériau ? S'il en était ainsi la structure d'une œuvre d'art serait la conséquence automatique des contraintes données par le matériau. Prenons l'exemple suivant : nous sommes devant un poème et l'une des composantes de sa structure est le plan métrique, le mètre. Ce mètre n'est pas seulement un certain schéma, mais aussi, comme il a été démontré de multiples façons, une certaine signification. Certain mètre sonne par exemple solennellement, un autre a une nuance quotidienne, courante ; certain mètre est typiquement épique, un autre typiquement lyrique ou dramatique — et ce sont aussi des significations. Des significations des mètres encore plus concrètes sont possibles (cf. là-dessus l'étude de Jakobson « *Apport à la description du vers de Macha* » (2) dans le recueil « *Inachevé et mystère dans l'œuvre de Macha* », Prague, 1938). La signification dont le mètre est porteur entre en rapport avec les autres composantes sémantiques de la structure poétique, se trouve en accord ou en opposition avec elles. Cette signification des différents mètres est-elle de quelque manière contenue a priori dans le matériau ? En aucune façon, mais elle est l'héritière d'une tradition poétique passée : le mètre a été utilisé en liaison avec tel ou tel thème (solennel, etc.) ou avec tel ou tel genre poétique ; et la conséquence en est que le mètre a acquis une coloration signifiante correspondante, qui peut éventuellement se perdre dans l'évolution ultérieure...

... Mais reportons maintenant notre attention sur la notion de tradition vivante. Posons-nous tout d'abord la question de savoir où existe cette tradition vivante. La réponse peut évidemment dire que c'est dans les œuvres d'art antérieures (temporellement). Seulement quel lien y a-t-il entre elles et l'œuvre nouvelle ? Il ne reste qu'à admettre que l'existence propre de la structure antérieure et aussi évidemment de la structure de l'œuvre nouvelle est non

(2) Karel Hynek Macha (1810-1836) : poète romantique qui a permis, après la période de la renaissance nationale, l'essor de la littérature tchèque moderne ; son poème « *Mal* » (« *Maj* », 1836) est l'œuvre la plus populaire de la poésie tchèque ; il est à l'origine de la création d'un groupe littéraire de disciples et d'admirateurs : le groupe « *Mal* » (Majovka družina) dont J. Neruda fut un des créateurs.

dans les œuvres matérielles (celles-ci n'en sont que des manifestations extérieures), mais dans la conscience. La corrélation des composantes, de leur hiérarchie, leurs accords et leurs oppositions, tout cela constitue une certaine réalité, mais une réalité fondamentalement immatérielle — ce n'est aussi que pour cela qu'elle peut être dynamique. Le lieu de son existence est la conscience. Mais quelle conscience ? On pourrait dire : naturellement celle de l'artiste. Mais si une telle affirmation peut avoir l'apparence de la légitimité dans le cas d'une œuvre qui vient d'être créée ou qui est juste terminée, elle ne tient pas si on pense à la tradition vivante. L'artiste a précisément la même relation à celle-ci que tous ses contemporains, que l'ensemble de la collectivité qui, étant les porteurs de la tradition vivante, perçoit les œuvres d'art. La tradition artistique vivante est donc une réalité sociale, de la même façon que, par exemple, la langue, le droit, etc. Et cette réalité que nous avons provisoirement appelée tradition artistique vivante, change sans cesse, évolue, dure sans interruption. Elle est la structure artistique au sens propre du mot, les structures des œuvres d'art matérielles sont donc des réalisations de ces moments particuliers, réalisations qui sous l'influence du développement ultérieur de la structure artistique peuvent acquérir des sens totalement différents de celui qu'elles avaient à l'origine. Nous ne nous lancerons pas ici dans les problèmes de la structure en art...

Conférence au Cercle Linguistique de Prague, 1945 ;
Estetika, 1968, n° 3, p. 173-181.
 « Les voies de la poétique et de l'esthétique »,
 Prague, 1971, p. 85-96.

NOTES BIOGRAPHIQUES

11-XI-1891 Pisek (Bohême du Sud) / 8-II-1975 Prague

- Fils d'un professeur d'enseignement secondaire.
- Etudes au lycée de Pisek (baccalauréat en 1910), puis à la faculté des Lettres de l'Université de Prague (Linguistique et esthétique).
- Docteur en 1915.
- 1915-1925 : professeur de tchèque et de français au lycée de Pizen (Pilsen).
- 1925-29 : dans un lycée de Prague.
- 1926 : devient membre du cercle linguistique de Prague.
- 1929 : assistant d'esthétique à l'Université Charles de Prague.
- 1931-37 : enseigne également à l'Université de Bratislava où il est nommé professeur en 1934.
- 1938 : nommé professeur associé.
- 1948 : nommé professeur titulaire.
- 1948-53 : recteur de l'Université Charles.
- Dès la fondation de l'académie des sciences tchécoslovaque devient académicien.
- Fondateur de l'Institut pour la littérature tchèque qu'il dirige en 1951-1952.
- 1953-43 et 1945-51 : membre de la rédaction de la revue « Slovo a Slovanost ».
- 1953-62 : rédacteur en chef de la revue « Ceška Literatura ».

Notes et informations

VICENTE HUIDOBRO : *Manifestes* — *Altazor*. Transformations de Gérard de Cortanze.

On sait que la poésie chilienne est dominée par trois figures prestigieuses : Gabriela Mistral, Pablo Neruda et Vicente Huidobro. De l'aveu même de P. Neruda cette trinité purement fictive reste morcellée et les relations entre les trois personnages furent difficiles, pour ne pas dire tendues. Pourtant, comme doit dire Jacques Lacan : *pour en savoir plus c'est trois*. Par un retour attendu de l'histoire, c'est donc le plus méconnu des trois qui nous revient aujourd'hui, présenté par Gérard de Cortanze et Saül Yurkievitch. Il faut dire d'abord que cet ensemble est tout à fait remarquable, mis en page avec un soin inventif et minutieux. Outre les présentations, l'édition est complétée par une biographie comparée et par une bibliographie qui à elle seule est un exemple de précision et de documentation.

On aperçoit assez bien maintenant, par ce travail de documentation, comment la liaison constante — et le goût — de Vicente Huidobro pour les mouvements d'avant-gardes du temps : le futurisme, le cubisme, le dadaïsme, ont donné à sa poésie les caractéristiques qui accroissent sa force aujourd'hui. Je dirai principalement que c'est le dispositif élaboré par le futurisme et le cubisme qui permet à Huidobro d'exploiter, de contourner et de réduire son lyrisme latent. Et d'en jouer pour nous donner ces exemples de poésies.

Aussi le jeu des mots à l'intérieur de ce dispositif est-il conduit à ses limites extrêmes. Le travail de Gérard de Cortanze a consisté à reproduire dans notre langue ces formes périlleuses : traductions/transmutations dont le résultat est souvent passionnant :

« ainsi
soif traversière
ou faim et soif
et nuage et joyau lent
nuage
aile houle olé aile aladin
latrlnisme ailé andin du dinème ail et digne là
aristal nuage
là
ou ici
lent lente
alle houle
houle houle la trine la tinne
il demande CEIL
JE fait nacre
sur soie cristal nuage si sule
cristal-cell et parfums

*boutique belle
cristal nuage*

mort joyau ou

endre... »

(CANTO VI, p. 121.)

Voici de qui déconcerter (et non décourager je l'espère) nos paragrammatistes zélés : encore un effort !

Je ne reviendrai pas sur les éléments de la polémique avec Pierre Reverdy. On connaît la susceptibilité ombrageuse de P. Reverdy, et sa mauvaise foi en l'occurrence. Il est pourtant le rare poète qui a l'intuition de ce que le dispositif futuriste apporte à la poésie. Les autres poètes français ne voient que l'exotisme de la formule : on écrit RADIATEUR ou BOXING-CLUB en travers de la page pour faire moderne, ou l'on compose des poèmes en formes de « *poires* » ou de « *jets d'eau* ». (C'est pourquoi les « *calligrammes* » sont la plupart du temps de grossiers contresens, en ce qui concerne la langue.) Pierre Reverdy trouve très vite, quant à lui, la forme particulière de ses poèmes. Disons simplement qu'il utilise ce dispositif avec une volonté particulière de concision et de pauvreté. Je dirai que V. Huidobro choisit exactement le parti-pris inverse, qui est d'exploiter éperduement toutes les ressources du langage dans ce dispositif qu'il invente à la mesure de ses besoins. Il faudrait pourtant dégager Huidobro de la gangue esthétique et idéologique des avant-gardes pour comprendre vraiment son importance. Cependant, on saisit assez bien pourquoi ce travail a été si longtemps méconnu. C'est qu'il rompt à sa manière avec l'identification lyrique du poète à sa langue pour proposer des solutions plus objectives. C'est sans doute cela que nous reconnaissons plus volontiers aujourd'hui après le passage de quelques grands barbares : T. Tzara, E. Pound, W. C. Williams.

« *ô salaud nard
rio aurore rare roulis amants tôle
mellâh lia yard
car mur [honnit
norma hormot h haume amac marle] oss
mitre ardente
mitre à panse
mitre à lange
matrice au lard
mitard tare
matrice au lemme
ma trique*

osseuse... »

(CANTO VII, p. 128.)

Vicente Huidobro, dit notre ami Saül Yurkievich : « *travaille aussi le langage comme quelque chose d'extérieur au poète comme une réalité indépendante...* » C'est ce qui donne un caractère à cette reconnaissance aujourd'hui du mal-aimé de la poésie chilienne. Qui fait retour à sa manière pour démontrer la solidité des solutions poétiques dans le brouillard des idéologies et des utopies d'avant-gardes, ou non.

PAUL LOUIS ROSSI,
juin 1976.

JOSEPH GUGLIELMI : *Sur la table devant soi* (1).

... « *Place contrescarpe cuisses de
couscous*

*allez
bouffez ensemble*

III

Ceremonial de la vida nuit cassée... » comme dit le compafiero Ferlinghetti, nuit cassée à l'aube, rue Thouin, rêvant du numéro « *cuisine* » d'*Action Poétique* et commençant à écrire ceci, rêvant-le-camarade-Lawrence-il-est-un-peu-débile-avec-ses-Kyrie Eleison Kerista, tandis que *the yok-soleil* se lève, éclairs verts dans l'arbre dans le square de Saint-Médard...

And you wonder how many flowers have fallen ; retour à la mémoire de ce vers du poème *T'ang... Réponse de Tristan Tzara :*

*« du préau de l'école montent les voix nues
dans la rue s'alentit le pas du solitaire
nulle heure n'est plus juste pour celle qu'on attend
tandis qu'à la fenêtre que le ciel découpe
l'amour donne l'appel par braisées de soleil
l'attente accomplie...
et je n'ai plus rien à dire
toute l'ombre du monde en poussière... »*

Poussière de mots, poussière de pensées, débris... Tout tourne « *sur la table devant soi* » ; le titre est emprunté à l'ami Vargaftig... Attention ! son *Jables* est un joli petit livre où *Tout un savoir / Un passé d'abstraction / Et d'inventaires* éclate avec du creux, des entailles ; ces putains d'entailles, de coupes qui nous gouvernent et nous décrivent et nous écrivent ! Lui il semble les prendre par la main ces éclats de paysage, ce puzzle d'*oublis fendus* et il veut fraternellement nous les faire *tenir ensemble* dans le déchiqûtement qui revient à chaque page qui tourne où, dans l'*entre*, toujours se glisse comme une feuille du *Cassia tree*, l'arbre *T'ang : I watch the white clouds endless in the distance...* Quoi de plus beau, dis-moi, que ces vers, *The moon hangs like a hairpin*, du huitième siècle chinois ? Et encore *The feeling of departure / Clings like a wet leaf to my heart ?* *Nommant divisés...* merci Bernard... déjà les mots se détachent...

*« ... et quand on cherche le soleil il danse dans les nuages comme
dans de l'eau
comme une lune... »*

(1) Ce texte est composé à partir des lectures en cours des livres :

Jongleur du temps, de Tristan Tzara.

Jables, de Bernard Vargaftig.

Pages blanches, de Dominique Grandmont,

et *Voyage à Walzata*, de Marcel Cohen, aux Editeurs Français Réunis.

Poèmes de Vladimir Bouritch, traduits du Russe par Léon Robel, aux Publications

Orientalistes de France, 4, rue de Lille.

Littérature soviétique : questions... de Léon Robel (*Action Poétique*).

Louvre Essai, de René Roche, au Seuil/Fiction et Cie.

Mezura, de Jacques Roubaud, d'atelier, 1, rue Dante.

Le Livre des Ressemblances, d'Edmond Jabès, Gallimard.

Le Travail du Nom, de Claude Royet-Journoud et Lars Fredrikson, L'Ablatif Abeolu,

de Michel Couturier et Pablo Palazuelo, chez Maeght.

Ce qui n'a pas de visage, de Jean Frémon, Textes/Flammarion.

Les fleurs, le soleil, la lune, les nuages... Il semble qu'on ne puisse écrire d'autre chose depuis Meng Hao-Chuan, Wang Wei, Li Yu jusqu'à Dominique Grandmont ?

Mais ses fleurs à lui poussent dans la nuit des villes où il marche et ça me fait penser à un soir où ensemble on se gelait les couilles, dans une manif près de la Bastille, en comptant les pieds des slogans (c'était la mode à l'époque) :
ta ta / ta ta ta / ta ta ta ta / ta ta...

Dans la nuit des hôtels de passe de l'immigration et des cinés pornos, les bars de la poésie (qui) sentent simplement l'urine, loin du genre-sabots-populogaucho-préfabriqué de la Mouffe, dans cette splendeur moite et déroutante des banlieues, du côté des Boulevards extérieurs, Au bar de l'Etoile du Parthénon, car vous savez que Dominique est un peu grec... Un peu Ulysse, *Involuted/Entangled* avec toujours en lui ce *feeling of departure*, comme disait le roi Li Yu à l'époque où les rois étaient poètes ! Tu vois d'ici le pauvre Giscard écrivant :

« *and have a mass exchange fuck
a fucking real exchange program !* »
(pour reciter Ferlinghetti) ou
« *The carved pillars and the jade steps are still here.* » !

Autre grand voyageur, Marcel Cohen, autre explorateur de villes, arpenteur du lointain et des lambeaux de mémoire... Une mémoire qui à vouloir se saisir n'en creuse que plus l'étendue du manque et révèle l'inanité de toute attente... Dans un Sud encore agité par la guerre récente, Paul va de ville en ville comme en effeuillant les pages d'un livre. Il voyage pour rencontrer. Qui ? Quoi ? Peut-être pour « *se repaître de solitude et entrevoir soudain sa face cachée : ce gouffre, au fond de nous, où passe le monde...* » ?

L'interrogation subsiste de pays en pays et, à la dernière page du livre, le voyageur semble revenu, par la mémoire, au point de son départ. Alors, un étrange et trouble bien-être l'envahit, un apaisement se dessine aux couleurs d'une attente qui a tout changé. L'enfance est loin, révolue, mais le voyageur a recueilli dans l'errance, a éprouvé le goût violent et l'odeur irrefrénable de la vie.

Vladimir Bouritch, écrivait Nazim Hikmet (comme nous l'apprend Robel dans une introduction excellente) : « *... ne gazouille pas comme un oiseau ni ne rugit comme un lion...* » et cependant sa poésie nous touche fort et loin. Une anti-poésie, pourrait-on dire, corrosive, un peu *dada* sur les bords :

« *contre ma jambe se blottit
la bouillotte phoque tiède
ma tête est serrée
par les écouteurs des hémisphères
le thermomètre
extrait de sous mon aisselle
indique
la température de l'océan* »

En fait, c'est l'humour qui prédomine chez Bouritch. Un humour qui lui fait rejeter toute posture et idéologie poétisantes :

« *... le temps de la lecture des vers
dépêchez-vous
il ne viendra jamais* »

Une démarche neuve pour la langue russe ; cette langue dont Robel est l'inlassable et intransigeant explorateur, comme en témoigne son livre *Littérature soviétique : questions...*

Laissons-lui la parole : « ...Il me semble que ce travail, dans ce recueil, ne se situe ni sur le terrain de l'histoire littéraire, ni sur celui de la critique littéraire, bien qu'il y passe souvent. C'est une sorte d'interrogation globale (à travers quelques cas plus ou moins particuliers, avec la nécessité de passer par toutes sortes d'obstacles qui sont de nature idéologique) sur l'existence de cette littérature soviétique. Avec ses aventures et mésaventures, sa complexité, ses difficultés et ses créations inédites. » Les cas particuliers, en cet immense domaine, sont, entre autres, Gorki dont Robel ne manque pas de souligner les aspects contradictoires du rôle qu'il a joué « à la fois d'animation, d'impulsion, d'organisation... », mais aussi « de grande figure patronant le mouvement littéraire, un peu patriarcale, un peu paternaliste... » avec « des choses qui sont moins satisfaisantes et qui préfigurent l'instauration d'une mise sous surveillance de la littérature et de la critique. »

Et Robel d'évoquer la dogmatisation et les idées fort éloignées du marxisme qui caractérisent la période du culte de la personnalité de Staline et d'en démontrer le processus, de rappeler, en outre, l'influence anti-marxiste d'un Tolstoï mais, également, que Lénine « ne considérait nullement que les dirigeants politiques avaient à exprimer publiquement des idées esthétiques et à intervenir dans la vie propre de la littérature et de l'art... »

De Jdanov à Khrouchtchev, de Bogdanov à Soljénitsyne, Robel informe, dévoile, contredit. Il s'avère tour à tour historien, critique, théoricien. Son recueil est un outil indispensable à qui veut comprendre ce qui se passe dans cet immense réservoir de langues, de drames et d'espairs (Robel ne manque jamais de souligner ce qui est nouveau ou valide) que représente la réalité soviétique. L'heure de la lucidité est venue ; les chars de Prague 68 ne sauraient étouffer l'écho des recherches dans le domaine de la théorie du texte. Se nourrissant du passé et jetant au crible le présent, Robel nous ouvre, dans des pages foisonnantes d'idées, à une archéologie du futur.

« En fouillant la merde pétrifiée d'aujourd'hui », ce vers du camarade Maïakovski m'amène à *Louve basse*, la bombe Denis Roche l'anti-belle-âme, le fouteur impénitent. Je trouve dans son livre la sauvagerie pornographique d'un Burroughs avec les obsessions sexuelles d'un *Gaituyau* (Guyotat pour Roche)... *Louve basse* ; comme les matelots qui montaient à l'assaut du palais Smolny à Petrograd (citation), Denis Roche tire à bout portant, brutalement sur toute littérature... Littérature, à terre ! On pourrait parodier le grand Vladimir :

« Ton dernier jour arrive (roman) bourgeois » ! « ensemble rongeur », rate basse qui examine et mine de façon obscène le texte, projet dada, anar, agité d'un vaste désespoir qui me fait dire, pour être un peu vache, bouve lasse, que Roche est le dernier Romantique : « En fin de compte, rien ne me parut vraiment irréductible à la vocifération humaines généralisées, par quoi la Mort ne cessait de m'asticoter, et l'écriture de m'envahir. »

Et, malgré sa volonté de casser la baraque, un bel et bon écrivain : « Le ciel très haut, d'un bleu splendide, vire lentement à l'orange et enfin au violet. En contrebas, le fleuve de verre avec une couche d'écume blanche qui paraît flotter à quelques mètres au-dessus. Au loin le découpage sombre de la ville qui vient maintenant se placer derrière et sur les côtés — comme s'était profilée la vieille cité de Mantoue depuis l'autre bord du lago di Mezzo, sur la route de Padoue, l'après-midi même où des photos de moi avaient été prises au palazzo del Te devant les géants de Julio Romano. L'eau vive alors à son tour, les rues, les façades aussi et l'herbe est humide de rosées. »

Autre subvertisseur de la poésie, Jacques Roubaud qui dans *Mezura* nous donne un exemple de prose en poésie, comme il dit, laquelle se doit de répudier toute scansion régulière... Par ailleurs, les points cardinaux du roman roubaldien sont une sentence occitane de Bernard Marti, le nombre pi et le sermon théorique de Gertrude Stein. Arthur a grammar...

Notre troubadour (le dernier ?) à l'écriture verticale (voir livre), quelque peu acrobate-jongleur aussi, faisant le grand écart entre grammaire et sentiment

(pour le titiller) / *car c'est une règle...* Et je remarque aussi toutes les petites aiguilles obliques (/) qui cousent et décousent le discours :

« *Dlsloquée / c'est l'heure / où elle apparaît / contrite
Aiguilles / dans sa grammaire / aiguilles / dans sa bourrache* »

Ici, les mots ne font pas l'amour, ils jouissent. Jouissent de nous montrer *comment* ils fonctionnent, *comment* ils se jouent du sens pour multiplier les sens : et tu peux fouiller, te perdre, trier, chercher des clefs, accoupler, découpler *brides* et *séquences*, le tissu est si riche que toujours un autre mode de fonctionnement se présente avec sa *discordance tranquille*, sa *différence*.

Ces copies fascinantes, jouées dans leur pluralité, mettent en scène une Elle (Gertrude, une autre femme, l'autre ou toutes à la fois ?) qui est la *grammaire* profonde du roman, avec les corps, *Les mains / qui vont / aux mains...*

Il y a comme une étrange *copulation* entre les choses, un *couplage Interne* tout à fait déconcertant avec un jeu subtil de connexion/déconnexion annulant *Le compagnonnage De marché* (du sens)...

Citons pour le plaisir :

« *La laine / d'hélène
E Ebouriffée / dans l'entraînement / à cette relation /
sans consignes / précisément
simplement / le consensus / (yes. or no)
... Mais si elle bouge / adopter
l'attitude / d'indifférence paisible / de l'amoureuse / intègre
devant l'inondation précieuse
c'est-à-dire / assise / à gué / sur l'allongement...* »

Le Livre des Ressemblances inaugure un nouveau cycle dans l'œuvre d'Edmond Jabès. Comme il dit : « Un nouveau *Livre des questions*, se présentant, à la fois, comme son double arbitraire et son tyrannique vis-à-vis, voit le jour. Ce jour nous met aux prises avec une réalité qui, jusqu'ici, se dissimulait derrière sa précaire apparence et, à son tour, relance, dans sa totalité engagée, l'interrogation. »

Engagement. Oui il s'agit bien de cela avec Jabès. *Engagement* contre la prison-livre où l'écrivain croyait pouvoir enfermer le monde comme ses économies en un coffret, pour en jouir dans ses vieux jours avec ses vieux lecteurs.

Engagement dans l'extrême ouverture du projet du livre sans modèle. Questionnement ici du même... Lisez Jabès ; rien n'est plus libre et moins à la mode. Mais on commence à s'en rendre compte en ce Paris où ça recommence à bouger sans que ça ressemble à 68. Et pas de nostalgie !

Et avec Jabès qui écrit, déjà, depuis longtemps pour demain avec une violence, une négativité *passionnantes* !

« *Ma pensée est un poignard et je suis ma pensée... Nous nous sommes emparés des pensées de Dieu, nous L'avons désarmé, c'est pourquoi Il n'existe pas.* »

Moi, que voulez-vous, je trouve ça très fort (et je n'arrête pas de le dire), ce travail de sape de l'idéalisme livresque, *Sa mise à sac...*

Les livres de Jabès comme arme, comme fonction critique (l'expression est de Louis Althusser dont je vous conseille le dernier livre, *Positions*, aux Editions Sociales, un recueil *Contre la dénonciation simplement morale des mythes et mensonges, pour leur critique rationnelle et rigoureuse...*).

Dénonciation. Oui. Le livre de Jabès est une *dénonciation écrite*, contre la *fascination du sens...* contre l'idéologie dominante qui fait de la culture un moyen subtil de mise au pas des consciences...

Grande circulation d'air en même temps que la métamorphose joint et disjoint les formes. Suspensions sérielles où le souffle, la musicalité de la langue opèrent la dissipation, mais aussi le renouvellement et l'expansion. Les formes se substituent aux formes jusqu'à ce que surgisse le vide, grand ordonnateur du poème, son moteur elliptique, *l'occupation ouverte...* Signée Couturier...

Ce qui n'a pas de visage, de Jean Frémon, est le roman de l'interrogation de l'image, du questionnement de la mémoire (visuelle ou non) par quoi obsessions et angoisses tissent le réseau littéral des fantasmes... Derrière, il y aurait, cachées, les instances d'une histoire. Et le récit se meut et se lit au fur de son déroulement *hasardeux...* Dans l'aveuglement échangé du sujet et de l'autre. Mais c'est de cet aveuglement, précisément, de ce manque à voir que naît le regard, j'allais dire du poète ou du peintre, que se creuse le désir de tout voir, que s'alimentent la fiction et la conscience, que le travail d'écriture est tributaire d'une perte essentielle. Blanchot, Jabès, Noël, bien sûr à cet endroit me viennent à l'esprit ; une réflexion sur la vacance et l'effacement, la coupure et l'errance, telle est la tâche du *fabulateur* ; tâche infinie et déceptive dont la condition est « ce qui nous manque gravement »... Le discours *tourne à vide*. Mais cependant, ce *vide* semble être l'unique ferment, la perte et, à la fois, le salut du texte. L'élément sans lequel l'écriture n'aurait pas lieu... Tout est fragmentaire et en suspens, la *folie* est là qui guette... *C'est au matin que les livres finissent...* La table est maintenant vide, les lectures épuisées. Un mot encore. Cette *illumination*, cette perte, cette *dérive...* ? Cette mort de l'ego qui introduit le pluriel en effaçant le nom dans la nuit blanche du livre ?...
Eluard écrivait :

*Ma limite et mon infini dans ce minuit
Qui nous a confondus pour la vie à jamais
En nous abandonnant nous étions davantage*

Ivry, 18 avril 1978.

SANG ET FLEURS — Le chemin du poète To Huu. Entretiens, traductions, présentation de Mireille Gansel. Préface de Pierre Emmanuel. Les Editeurs Français Réunis.

Un remarquable petit disque, à l'intérieur du livre, où sont « cantilés » des poèmes de To Huu, témoigne ici de ce qu'est cette poésie : un chant, musique et voix d'un peuple, issu de lui, par lui reconnu. Que nous offre, en si profonde simplicité, ce « chemin », ce montage alternant propos et poèmes (dont les traductions par Mireille Gansel sonnent merveilleusement frais et juste) ? De préciser ce que la poésie vietnamienne est proprement, de connaître mieux celui qui sans doute est le plus grand poète vietnamien d'aujourd'hui, de prendre à nouveau mesure du rapport entre poésie et politique.

Ce qui caractérise essentiellement la poésie vietnamienne, c'est qu'elle est à la fois, indissolublement, poésie de la nature et poésie de l'histoire. La nature est celle d'un pays immensément, fidèlement aimé, dont la la poétique présence apparenterait la poésie vietnamienne à celle de la grande poésie chinoise. Mais qu'est-ce que c'est que ce pays aimé ? Un pays qui n'a cessé millénairement d'être envahi, saccagé, détruit, une nature inséparable d'une histoire.

« on n'a jamais connu une longue période tranquille, non, il y a toujours eu des invasions, qu'elles viennent du Nord, du Sud, parfois même de l'Ouest. c'est une histoire tragique. car les invasions engendrent des émeutes : à l'intérieur contre le régime féodal, à l'extérieur contre les envahisseurs de toutes parts. et puis il y a toujours eu les crues, les typhons. de tout temps cela a rendu si dure la vie du peuple : morts, malheurs, calamités de toutes sortes. il n'y a presque jamais eu la paix. chez nous, on ne connaît presque pas la paix — même en 4.000 ans. »

L'histoire n'est donc pas volonté poétique, elle est le destin d'une nature : entre histoire et nature il n'y a pas de lien artificiel, entre le monde des hommes et le monde des choses, entre l'« engagement » et la « gratuité ». Le malheur et la chance à la fois de la poésie vietnamienne est là, dans le fait que les choses composent une nature historique, dans le fait que le simple possessif « nos » devant monts, dunes, rivières et mers, signifie à la fois dans l'espace et dans le temps, dit à la fois l'amour et le combat. Le caractère interne de cette unité donne à cette poésie une discrétion, une subtilité dans l'efficace, ainsi qu'une fraîcheur, presque interdites à toute autre poésie militante. Et le secret de sa puissance émotive est cette fatalité qui veut que la nostalgie est pour elle action, l'action nostalgique : écoutons To Huu.

toi qui rentres, te souviens-tu des maquis
la boule de riz trempée dans le sel, la charge lourde à l'épaule ?

.....
toi qui pars, te souviens-tu des maisons
le fréuissement des roseaux gris, l'éclat sombre du cœur vermeil ?

Né à Hué en 20 ; militant dès le collège, à l'époque du Front Populaire, et fréquentant assidûment deux librairies, l'une « politique », l'autre « littéraire » ; arrêté en 39 préventivement, la veille du 1^{er} mai ; évadé en 42 et ne cessant plus la lutte, alors, jusqu'à la Révolution d'août 45, jusqu'à la fin de la première résistance en 54, jusqu'à la fin de la seconde, et secrétaire du Comité central du Parti ; quelques repères sur le chemin d'un poète de ce siècle, d'un poète qui lui-même s'est nommé To Huu. Mais le fil des propos, le « fil rouge », est irréductible au schéma : la parole de To Huu, c'est une abondance de souvenirs, de commentaires, de récits, d'anecdotes. Et la plus significative n'est-elle pas celle qu'il raconte (et tout le livre est sur ce ton simple, enjoué, malin, familier, amical) à propos de ses « premières publications » alors qu'il était prisonnier ?

« et comme je ne pouvais pas sortir, on m'avait fait passer des feuilles vertes, des feuilles de bananiers et d'autres encore. des feuilles lisses, épaisses, et puis avec des épingles, j'ai écrit là-dessus. c'était lisible, très lisible. pas besoin de produits chimiques, non, des feuilles bien vertes, bien épaisses suffisent. et cela donnait une belle couleur violette, noire, très jolie. et les prisonniers qui allaient travailler dehors les apportaient à des camarades qui les attendaient là. ce furent mes premières publications, mes premiers exemplaires : des branches, toute une branche, petite, mais avec beaucoup de feuilles. comme ça, c'est public ! une branche... une branche avec des feuilles vertes !... c'est innocent ! inoffensif, une branche poétique et... politique. »

Quel plus bel emblème, en effet, pour un combattant amoureux d'une terre ! Et poète vietnamien, To Huu l'est ici à chaque pas : écoutons-le ainsi parler de son pays après la victoire, écoutons-le pour entendre par quel miracle histoire et nature sont une seule présence, sont une même parole, pour comprendre de quelle eau peut être l'histoire et pour savoir ce qu'est la pluie.

« et je découvre mon pays : le toit de mon pays. je ne savais pas que mon pays avait un toit aussi élevé. de la Grande Cordillère je vois mon pays beaucoup plus grand, plus beau. les averses trempent le ciel, toute la terre — c'est l'eau — maintenant c'est la pluie de joie. avant chaque goutte pesait de tout son poids — son poids d'amertume — c'était presque des gouttes de désespoir, avant... »

Pierre Emmanuel, dans sa préface, demande : « cette conception militante, si forte et si légitime qu'elle soit, suffira-t-elle toujours au poète et au peuple dont elle ne mobilise pas tout le génie ? » Un mot de To Huu, plutôt que de répondre, fait malicieux écho :

« on croyait que la poésie est une aventure, ouverte à tout le monde — à tous les aventuriers. oui, l'art est toujours une aventure, mais... pas pour les aventuriers. »

Quelle serait la réponse ? Entre politique et poésie y a-t-il nécessaire union, certes, mais accidentelle, historique, et non essentielle ? L'exemple de To Huu, pleinement poète et révolutionnaire pleinement, ne nous éclaire-t-il pas ? Quel rapport, possible et souhaitable, existe-t-il entre destin en acte et destin en parole, entre pratique du monde et pratique du langage ? « Il ne suffit pas que l'écrivain soit maître de son style. Il faut que son style soit maître des choses » disait Léopardi. N'est-ce pas en fonction du rapport entre ce « il ne suffit pas » et ce « il faut » que le rapport entre politique et poésie est à comprendre ? Et la pratique du monde unie à celle du langage en une mutualité critique, est-ce alors le plus sûr moyen, sinon le seul, d'accéder à la maîtrise vraie ?

MAURICE REGNAUT.

DE QUELQUES REVUES...

Verticales 12, n° 27-28 (C. Da Silva, B.P. 4, 12300 Decazeville) essentiellement consacré à J.-P. Schneider et à une « jeune » poète, Anne Berger. Disons que mes préférences vont à Anne Berger, mais il est toujours possible d'avoir un avis différent.

Le n° 1 de *Givre* (P. Pruvot, 3, place Condé, 08000 Charleville-Mézières), daté de mai, n'a vu le jour qu'au printemps. Cette revue n'est d'ailleurs pas une revue spécialement consacrée à la poésie puisque, si l'on nous annonce un numéro Bernard Noël et un numéro Perros, celui-ci est entièrement consacré à Julien Gracq. Il y a un peu de tout dans cet ensemble, du bon et du moins bon, le lecteur fera le tri.

La troisième revue est toute petite, de format du moins, elle se glisse aisément dans les poches de jeans et s'emporte facilement en vacances, elle est ronéotée et donc très bon marché, ce qui ne gâte rien.

C'est le *Dé Bleu* de Louis Dubost (Chaillé-sous-les-Ormeaux, 85310 Saint-Florent-des-Bois) : une collection de recueils plutôt qu'une revue mais la modestie du support et son coût la tirent plutôt de ce côté. Elle défend une poésie qui se veut « sensible » et « médiate », traduction verbale du réel : il y a bien là une certaine naïveté — mais elle est certainement consciente et voulue tant elle recoupe le thème du poète-enfant-innocent-etc. — mais c'est parfois réussi et agréable à lire. Citons entre autres : P. B. Biscaye : *Kokoro*, F. Barillet : *Adventices*, R. Dailie : *Le petit véhicule*, W. Lambersy : *Dialecture du cercle inquiet*. De toutes façons, n'hésitez pas, chaque exemplaire ne vous coûtera qu'un franc cinquante et vous aurez peut-être envie d'y revenir.

Enfin, je ne peux résister à la tentation de dire quelques-uns des recueils que j'ai récemment aimés. Ce sera bref : ce n'est pas marque de mépris mais paresse — un peu — et manque de place.

Zébrures d'abord, de Sévy Valner, aux éditions de l'Athamor : la vision d'un monde au-delà de la vitre de la réalité, des paysages en suspens, comme figés dans un arrêt cruel du temps, d'où la nécessité pour tenter de dire cet « indicible » d'un foisonnement, on pourrait presque dire d'une luxuriance d'images, une chassant l'autre dans cette tentative de saisissement d'un quelque part qui n'est peut-être qu'un ici vu autrement. La démarche a quelque chose de mystique mais certains des textes sont beaux.

Puis, *Feu la Nuit* d'Yves Janot, aux éditions Oswald : un texte dense, agréable à lire, par lequel il faut d'abord se laisser porter comme par une vague tant le rythme importe et s'impose. Au-dessous, une fois crevée la surface des mots — bien que ce soit sur elle qu'il aurait fallu insister —, peut-être un itinéraire — mais on sait bien qu'il faut, en poésie, se méfier de ce que l'on croit comprendre, chaque lecteur mettant beaucoup du sien dans sa lecture —, celui d'un homme se découvrant et se faisant au travers de l'écriture : une aventure intellectuelle.

Microsphères de Claude Held (éd. Millas-Martin) propose cent textes de dix vers chacun, un millier de vers donc, un chiffre carré et ce n'est certainement pas un hasard chez Claude Held qui attache une importance extrême à la « construction » de ses recueils sans que, pour autant, la charpente gêne la lecture ; au contraire, elle crée des séries d'associations, de renvois, de retours en arrière générant des lectures plurielles, faisant du tout un seul poème enfermant en lui quantité de textes possibles — qui ne sont pourtant pas des sous-textes —, la lecture pourrait en être inépuisable.

Equerre Embarcation d'Hugues Labrusse, paru dans la collection de la revue Sud, qui publie régulièrement d'autres textes de bonne tenue, une écriture incisive, hachée comme une succession de coups de fouets dont les multiples images ont parfois la fulgurance, celle aussi de ce soleil qui, plus même que la mer, inonde les quelques 120 pages.

Enfin, *Le solstice d'hiver* de Jeanne Bessière, aux éditions du Temps Parallèle. La voix est ici plus ténue, plus timide presque, on sent tout au long du texte une retenue, une pudeur des mots laissant beaucoup de force aux silences, aux non-dits dans lesquels se love avec délices le rêve-couleur du lecteur ne se rendant compte que trop tard qu'il est pris dans un étau d'angoisse et que, inexorable, le froid le gagne.

J.-P. BALPE.

N^{os} disponibles

action poétique

26. — INÉDITS DE PIERRE MORHANGE - SIX POÈTES ET UN CRITIQUE (*Bellay, Cousin, Della Faille, Godeau, Perret, Venaille et G. Mounin*)... (9 F.)
- 28-29. — RENE CREVEL, numéro spécial. (12 F.)
30. — NOUVEAUX POÈTES HONGROIS, POÈTES DE LA R.D.A. Et : *Sten, Malrieu, Zili, Venaille.* (9 F.)
31. — UMBERTO SABA (*traduction et étude de Georges Mounin*). Et : *Alberti, Enzensberger, R.-F. Retamar.* (9 F.)
- 32-33. — VLADIMIR HOLAN. Et : *Salvatore Quasimodo, Pierre Morhange, René Depestre...* (12 F.)
34. — OU EN EST LE ROMAN ? par *René Ballet, Yves Buin, Claude Delmas...* (9 F.)
36. — LA 1^{re} POÉSIE LYRIQUE JAPONAISE. Et : *A. Liehm, A. Barret, P. Lartigue, F. Venaille...* (9 F.)
38. — (*Formule « poche »*) POÈTES POPULAIRES CHINOIS, trad. et prés. par *M. Loi*. QUATRE POÈTES TCHÉCOSLOVAQUES. Et : *Wilhelm Reich, Jouffroy, Faye...* (9 F.)
39. — POÈTES IRANIENS D'AUJOURD'HUI, trad. et prés. par *A. Lance*. Et : *A. Adamov, Biermann, Bialik, Frénaud, M. Regnaud, M. Vachey, F. Venaille...* (9 F.)
40. — PROSES POÉTIQUES. Et : *Celaya, Kirsanov, Boulitch.* (9 F.)
- 41-42. — « TEL QUEL » et les problèmes de l'avant-garde. Et : *M. Regnaud, B. Vargaftig, H. Deluy, Ritsos.* (12 F.)
44. — (*Nouvelle formule.*) DU RÉALISME SOCIALISTE. Et : *Ismaël Kadaré (poète albanais), P. Lartigue, C. Dobzynski, P. L. Rossi, C. Delmas...* (9 F.)
45. — POÉSIE YIDICH, trad. et prés. *Ch. Dobzynski*. Et : *J. Roubaud, J. Guglielmi, A. Lance, M. Ronat (sur M. Leiris), E. Roudinesco (L'inconscient et ses lettres).* (9 F.)
47. — QUEVEDO, ESPRIU, SNYDER — ESPAGNE, LES TOUT NOUVEAUX. Et : *P. L. Rossi, M. Regnaud, A. Garcia, V. Feyder, G. Le Gouic, G. Jouanard, J. Poels, M. Ronchin, B. Govy, C. Pelloux, A. Cru, P. Lagrue, J. Cadenat, Günter Kunert, Karl Mickel, Angel Valente.* (9 F.)

49. — COMMUNE DE BUDAPEST : 1919 — G. Lukacs : *La politique culturelle de la République des Conseils.* — L. Kassak : *Lettre à Bela Kun.* — Moholy-Nagy : *Un scénario.* — S. Barta, G. Illyes, T. Dery. — E. Roudinesco : *Psychanalyse à l'origine.* — A. Jozsef : *Hegel, Marx, Freud.* — C. Dobzynski : *René Char ou la Justesse.* Et : Guillevic, M. Püst, J. Guglielmi, C. Adelen, N. Naderpour, M. Delouze, R. Arnaud, C. Held, A. Raynaud, P. Lartigue... (12 F.)
50. — UNE LITTÉRATURE PERDUE (Problèmes du récit). J. C. Montel, Y. Mignot, M. de Gandillac, M. Ronat et P. L. Rossi (sur J.-P. Faye), Cl. Francillon, Ph. Boyer (sur Robert Pinget) — J.-L. Parant — E. Roudinesco (sur Raymond Roussel). — Walter Benjamin (un inédit sur la « Crise du roman »), N. Leskov. — W. Kuchelbecker — M. Lowry — *Poèmes d'O. Mandelstam, traduits et présentés par Serge Andrieu.* — Et : A. Bosquet, R. Doukhan, D. Grandmont, M. Regnaut, C. Roy, C. Tessier. (12 F.)
- 51-52. — AGITPROP et LITTÉRATURE OUVRIÈRE EN ALLEMAGNE — 1919-1933 et 1947-1972 (sous la République de Weimar et aujourd'hui en R.F.A.). — Poèmes et textes de la fin XVIII^e et du XIX^e siècles. Franz Mehring : « L'art et le prolétariat ». — Un manifeste de Grosz et Heartfield — Entretien et poèmes de H. M. Enzensberger — Extrait du scénario de « Kuhle Wampe » de Brecht et Dudow — Chronologie — Biblio-discographie. Et : E. Roudinesco : « Mao Tsé Toung et la littérature de propagande ». Et : Ferenc Juhasz, Cl. Adelen, S. Andrieu et L. Ray. (15 F.)
- Supplément au n° 53. — VIETNAM : *Poèmes de Xuang Huang, Chinh Huu, Hoang Trung Thong, H. Deluy, Ch. Dobzynski, J. Guglielmi, A. Lance, P. Lartigue, L. Ray, M. Regnaut, M. Ronchin, P. L. Rossi, J. Roubaud, B. Vargaftig.* (6 F.)
53. — L'IDÉOLOGIE DANS LA CRITIQUE LITTÉRAIRE : E. Roudinesco — M. Ronat (Chomsky et la théorie littéraire) — P. Kuentz — J. Roubaud — P. Cocâtre (sur M. Blanchot) — J. Attié — M. Ronat (sur G. Bataille) — Y. Boudier (sur P. Macherey) — H. Deluy (sur la notion de poésie) — Entretien avec J.-P. Faye — Poèmes traduits du turc : Yunus Emre, Nazim Hikmet, Ataç Behramoglu. — Et : M. Regnaut. (12 F.)
54. — S. TRETIAKOV : FRONT GAUCHE DE L'ART / RÉALISME SOCIALISTE — JOSÉ BERGAMIN — Six poètes du lycée Chaptal. Et : G. Somlyo, P. L. Rossi, J. Garelli, A. Lance, X. Pommeret, M. Petit, D. Sila. (12 F.)
56. — POÉSIES U.S.A. : L. Zukofsky, L. Eigner, J. Rothenberg, P. Blackburn. — Contre-poésie : Vietnam, Les « Caterpillar », poésie américaine traditionnelle. — Hommage à Jack Spicer. — Neruda : poèmes. (12 F.)
57. — CHILI — ANGOLA — ESPAGNE. — La poésie de la Résistance (Pierre Seghers). — Rivière le parricide (E. Roudinesco). — Et : J. Izoard, M. Bénézet, J. Roubaud, C. Dobzynski. (12 F.)

Supplément au n° 57. — Alain LANCE : *L'Ecran bombardé.* Poèmes. (10 F.)

58. — POÈTES PORTUGAIS. — B. BRECHT : Notes sur son évolution politique (F. Fischbach). — Catharsis, distanciation, identification (E. Roudinesco). — Et : P. Lartigue, L. Ray, B. Vargaftig, M. Ronchin, D. Grandmont, A. Rapoport, C. Fabrizio, E. Ardoin, G. Squires. (12 F.)
59. — PROLETKULT et LITTÉRATURE PROLÉTARIENNE (Russie/URSS : 1905-1934) : un ensemble de textes inédits dans la plupart des pays du monde ; manifestes, éditoriaux, polémiques, poèmes. — De Bogdanov au 1^{er} Congrès des Écrivains Soviétiques — Chronologie — Bibliographie — Entretiens avec Claude Frioux, Michel Pécheux, Léon Robel et Elisabeth Roudinesco — Cahier d'illustrations — POÈTES SOVIÉTIQUES D'AUJOURD'HUI : la toute nouvelle génération. — Et : Maurice Regnaut. (328 pages — 24 F.)
60. — POÈTES HISPANO-AMÉRICAINS. — Et David Antin, H. Deluy, J. Guglielmi, J. Roubaud. (12 F.)

Supplément n° 1 au n° 61. — Claude ADELEN : *Bouche à la terre* (12 F.)

Supplément n° 2 au n° 61. — Joseph GUGLIELMI : *Pour commencer* (15 F.)

61. — POLOGNE : les avant-gardes (1917-39), la nouvelle poésie (1945-73). — GERTRUDE STEIN : poèmes (tr. et pr. par J. Roubaud). — L'œuvre poétique d'Aragon (P. Lartigue). — Et C. Adelen, C. Dobzynski, B. Vargaftig, A. Bensoussan, P.-B. Biscaye, E. Fabre, C. Gilbert. (208 p. — 15 F.)
62. — 1975 : POÉSIES EN FRANCE : l'évolution récente de la nouvelle poésie française, des études, des entretiens (la prosodie, le formalisme, la « tripe », l'édition, l'idéologie, etc.) — Et : D. Biga, M. Deguy, J. P. Faye, A. Garcia, J. Garelli, J. Izoard, B. Noël, J. Réda, J. Stéfan. — « Le Français National » — « Les Français fictifs » : entretien avec R. Balibar, D. Laporte, E. Balibar, P. Macherey, M. Pécheux. (200 p. — 15 F.)

Supplément au n° 63. — Mitsou RONAT : *La langue manifeste, littérature et théories du langage* (15 F.)

63. — KHLEBNIKOV, MANDELSTAM, LE FUTURISME, L'AKMÉISME, TYNIANOV, MAIAKOVSKY : Poèmes, manifestes, analyses, interventions, positions. — Articles ou entretiens : Hélène Henry, Claude Frioux, Yvan Mignot, Léon Robel. — Aïgui, Tsvetaleva, Souleïmenov, Sloutski, Eïkhenbaum, Akhmatova. — 20 pages d'illustrations. — Chronologie. — Bibliographies. — Et : P. L. Rossi, G. Jouanard, M. Ronchin, J.-P. Balpe, C. Lorho, J. Poels, H. G. Kerourédan. — Entretien avec H. Meschonnic. (336 p. — 27 F.)

Supplément au n° 64. — Léon ROBEL : *Littérature soviétique, questions...* (15 F.)

64. — TROUBADOURS : Ensemble bilingue (xii^e et xiii^e siècles), première tentative d'appropriation collective de ces poèmes en vue d'en faire des poèmes de maintenant. — Henry Bataille. — V. Khlebnikov. — Et : J. Roubaud, P. L. Rossi, M. Regnaut, M. Benezet, L. Nagy, G. Timar, J.-F. Reille, F. Buisson, M. Etienne, J.-C. Depaule, A.-M. Jeanjean. (200 p. — 18 F.)
65. — LA CUISINE : Saint Pol Roux, Monselet, Fourier, Mathews, Braun, Snyder, Yurkievich, Klebnikov, Desnos, Gertrude Stein, Cage, Cécile Lusson, Berchoux, Perec et autres auteurs du xv^e siècle à aujourd'hui, avec toute l'équipe de notre revue, des illustrations de Pierre Getzler. (208 p. — 18 F.)
66. — POETES BAROQUES ALLEMANDS — G. TRACKL — JEAN MALRIEU — Et : J. Tortel, J. Guglielmi, A. Lance, J. Roubaud, J. Daive, C. Carlson, E. Hocquard, M. Regnaut, E. Tellermann (Beckett), M. Broda (Jouve), D. Leeuwens (Jouve). (176 p. — 18 F.)

Action Poétique dispose d'une librairie, centre d'activités et de diffusion de notre revue, de son équipe, de ses amis :

LA RÉPÉTITION

27, rue Saint-André-des-Arts, PARIS-VI^e
 (près de la place Saint-André-des-Arts)
 Métro Saint-Michel
 Téléphone : 326-31-44

La librairie est ouverte tous les jours, y compris le dimanche et les jours fériés, de 15 heures à 24 heures.

Vous y trouverez des rayons très fournis, et à jour, de : POÉSIE, PSYCHANALYSE, CINÉMA, LINGUISTIQUE, CUISINE, HISTOIRE, POLITIQUE, PHILOSOPHIE et tous ouvrages sur commande...

Vous y trouverez tous les numéros disponibles d'*Action Poétique* ainsi que certains numéros épuisés en diffusion mais dont nous possédons encore quelques exemplaires.

**LE COMITÉ DE RÉDACTION TIENT UNE PERMANENCE
 CHAQUE VENDREDI DE 19 heures A 21 heures**

action poétique

bulletin
d'abonnement
ou de
réabonnement

Nom : Prénom :

Profession (si vous désirez la préciser) :

Adresse :

— Je m'abonne pour an(s) à la revue **Action Poétique**.

1 an (4 n ^{os})	France	36 F.	Etranger	50 F.
2 ans (8 n ^{os})		70 F.		100 F.
Soutien (4 n ^{os})		100 F.	(8 n ^{os})	200 F.

— Je désire également recevoir :

- Les numéros suivant parmi ceux encore disponibles de votre revue :

— Je vous adresse la somme totale de F par :

- chèque postal
- mandat postal
- chèque bancaire
- mandat-lettre

Action Poétique, 4.294.55 Paris, 19, rue Emile-Dubois, 75014 - Paris.

A , le

Signature :

P.S. - Je vous prie de bien vouloir adresser de ma part un numéro spécimen, accompagné d'un bulletin d'abonnement, aux personnes dont les noms et adresses suivent :

EUROPE

REVUE LITTÉRAIRE MENSUELLE

Nos derniers numéros spéciaux :

DESNOS	15 F
SADÉ	15 F
RIMBAUD	15 F
NERUDA	15 F
FREUD	20 F
CORNEILLE	20 F
LE ROMAN-FEUILLETON	20 F
VERLAINE	20 F
NAZIM HIKMET	20 F
ERCKMANN-CHATRIAN	20 F
LES FUTURISMES I	20 F
LES FUTURISMES II	20 F
MIGUEL ANGEL ASTURIAS	20 F
TRISTAN TZARA	20 F
PROSPER MÉRIMÉE	20 F
VIETNAM LIBRE	20 F
1875, LA RÉPUBLIQUE APRÈS LA COMMUNE	20 F
JACK LONDON	20 F
AGRIPPA D'AUBIGNÉ	20 F
MALLARMÉ	20 F
BLAISE CENDRARS	20 F
LITTÉRATURE ALGÉRIENNE	20 F
CRÉATION POÉSIE/PROSE	20 F
CHILI	20 F
LA FICTION POLICIÈRE	20 F

EUROPE

21, rue de Richelieu — PARIS-1^{er}

C. C. P. Paris 4 560 04

action poétique

« Collection Supplément »

Alain Lance : L'écran bombardé

Claude Adelen : Bouche à la terre

Joseph Guglielmi : Pour commencer
avec deux dessins de Thérèse Bonnelalbay

Mitsou Ronat : La langue manifeste,
littérature et théories du langage

Léon Robel : Littérature soviétique,
questions...