

La poésie à l'école Pour une écriture du risque

Bruno Roy

Number 69, March 1988

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/45157ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Roy, B. (1988). La poésie à l'école : pour une écriture du risque. *Québec français*, (69), 30–31.

Quant à la seconde, ils ont dû imaginer que le personnage principal rate son autobus et se rend à moto au stade olympique. Chemin faisant, il rattrape l'autobus et il suppose que ses camarades vont «rire jaune» quand ils verront qu'il est arrivé à destination avant eux (voir annexe 2).

Il nous resterait à parler des consignes de relecture et de réécriture, puis des difficultés rencontrées, ce qui fera l'objet de la deuxième partie de cet article, dans le prochain numéro de *Québec français*. De surcroît nous y livrerons des témoignages d'élèves pour appuyer nos dires et convaincre nos lecteurs que de telles expériences sont souhaitables et fructueuses à maints égards.

Notes et Références

1. Par «outils» nous entendons tout ce qui va aider l'élève à exécuter le travail demandé; ils sont essentiellement de trois ordres: les consignes de production, les ouvrages de référence, les fiches documentaires.
2. Il faut environ 20 heures pour étudier un roman de manière systématique. À cela s'ajoutent une dizaine d'heures pour rédiger la 1^{re} version d'un roman collectif puis une autre vingtaine d'heures pour la relecture et la réécriture.
3. À l'Université Laval, sous la direction de M. Joseph Melançon.
4. MARTEL, Suzanne: *Pi-Oui*, collection Katimavik, Montréal, Héritage, 1982.
5. MARTEL, Suzanne: *Jeanne, fille du Roy*, collection *Mille Isles*, Montréal, Héritage, 1980.
6. MARTEL, Suzanne: *Nos amis robots*, collection Katimavik, Montréal, Héritage, 1981.
7. HAMON, Philippe: «Pour un statut sémiologique du personnage», *Poétique du récit* (collectif), Paris, le Seuil, 1977.
8. GENETTE, Gérard: *Figures III*, Paris, le Seuil, 1972.
9. BARTHES, Roland: «Introduction à l'analyse structurale des récits», *Communications*, n° 8, Paris, CECMAS, 1966.
10. BREMOND, Claude: «La logique des possibles narratifs», *Communications*, n° 8, Paris CECMAS, 1966.
11. GREIMAS, A. Julien: *Sémantique structurale*, collection Langue et Langage, Paris, Larousse, 1966.
12. GOLDENSTEIN, Jean-Pierre: *Pour lire le roman*, Bruxelles et Paris, De Boeck et Duculot, 1980.
13. PAQUIN, Michel et RENY, Roger: *La lecture du roman, une initiation*, Belœil (Québec), C.P. 389, La lignée, 1984.
14. NOËL-GAUDREAU, Monique et GAUDREAU, Romain: *Écrire et publier un roman en classe*, Cap-de-la-Madeleine (Québec), C.P. 211, Éditions du Réseau-U, 1988.

La poésie

à l'école:

bruno roy

L'école s'est approprié depuis longtemps l'apprentissage de l'écriture poétique. Si l'on est parfois tenté de changer ce monopole d'initiation littéraire, il faut en même temps se rappeler que l'école est souvent et tristement le dernier lieu de rencontre avec la poésie. Tout le monde n'est pas l'élite et toute l'élite ne s'intéresse pas à la poésie. L'on conçoit trop la poésie comme l'apanage des autres. Ne pas écrire des poèmes, pourtant, n'est pas une tare, ni une faiblesse, et cela, même en milieu scolaire. S'il en est ainsi, c'est que la démarche pédagogique proposée inverse le processus créateur.

Par ailleurs, pouvons-nous parler de la part des élèves, dans leur rapport avec l'écriture poétique, d'une exploration systématique et efficace du langage? Généralement, non. Pour briser ou rompre avec certaines formes, il faut d'abord passer par la maîtrise de celles-ci, ce qui, à l'âge qu'ont les élèves, est loin d'être assuré. Leurs textes laissent bien paraître certains éléments d'écriture originale, mais leur écriture semble s'appuyer sur une base principalement sémantique et très peu, tout compte fait, sur une base sémiotique, disons, qui prendrait en considération les signes phoniques, syntaxiques ou rythmiques. À cet âge, travailler sur ces aspects, c'est éliminer le sujet créateur, le Je justement. Il faut comprendre qu'en pleine recherche d'identité, ils tentent d'abord de se situer, et lorsqu'ils prennent en charge des signifiants, ce n'est que pour situer ce qu'ils disent entre eux. Leur préoccupation n'est pas d'abord formelle. Loin des modèles littéraires, leur performance est plus humble, moins intellectuelle, si l'on veut. D'instinct, d'ailleurs, ils n'iront jamais vers la poésie «telle une série de gammes qui ne mèneront jamais à la mélodie». Aussi, quand un cliché est renversé, la matérialité du langage, lorsqu'elle intervient dans l'expression, sert de tremplin à l'aventure poétique. Il y a alors découverte.

Trop souvent les clichés

Beaucoup des poèmes d'élèves se lisent comme des suites de paragraphes, leurs vers, comme des suites de phrases. Plus près d'une prose poético-descriptive, le rythme est basé sur l'accent du mot parce que, justement, on leur a appris que le rythme naît du choix des mots, de leur sonorité, de l'agencement des mots dans la phrase ou le vers. Ce qui n'est pas rien. Mais voilà, la prose est handicapée à la poésie parce que celle-ci est enseignée comme la première. Dites que la neige descend sur la terre si vous voulez dire qu'il neige. Faut-il s'étonner, alors, qu'il y ait marge entre désir et langage? Absolument pas! La poésie serait impossible, écrit Paul Valéry, si elle était astreinte au régime de la ligne droite. Moins la lecture d'un vers est linéaire, plus celui-ci est poétique. Faut-il aller dans la direction souhaitée par André Breton: abolir la distinction traditionnelle entre prose et poésie? L'on comprendra que ce n'est pas mon propos.

Mais c'est parce que les «clichés» des élèves sont liés à une écriture linéaire et dénotative, c'est-à-dire à un langage utilitaire, que trop de leurs poèmes, dits tels, se transforment en bavardages andins.

L'écriture comme apprentissage

L'écriture est ici découverte; plus, l'élève découvre son écriture. Lorsqu'il y a refus chez certains élèves, j'oserais dire refus d'imagination, c'est toute une part d'eux-mêmes (découverte et invention de soi) qu'ils refusent. Se libérer des

Je pousserais

pour une écriture du risque

mécanismes qui ont été montés en nous suppose aussi qu'il faille combattre les arguments plausibles derrière lesquels se camoufle un certain conformisme académique, nécessairement social.

Pourtant, une pratique d'écriture automatique, par exemple, transforme les clichés que les élèves emploient en images nouvelles. Ce qui n'avait pas de sens en prend soudainement un. Même difficile, cette approche du texte surréaliste ouvre des possibilités au niveau de l'écriture qu'ils n'entrevoyaient, jusque-là, à peu près pas. Au centre de cette écriture, il y a surtout la faculté d'invention, de clairvoyance, de résistance à la pensée stéréotypée. En fait, en poésie, ce qu'ils apprennent, c'est que rien n'est déconcertant puisque tout est découverte. Le jeu est là. La fête aussi. Il faut que les désirs jaillissent. À l'école? Pourquoi pas!

Même si une telle écriture n'est qu'un moyen et qu'elle éveille chez l'élève des questions concernant l'acte même d'écrire (retouches, conditions d'inspiration, rôle de la poésie, l'écriture automatique au Québec, le hasard et l'inconscient, etc.), l'enjeu pédagogique dépasse la simple question de l'écriture. Il vise le fonctionnement même de la parole quotidienne et, fatalement, le langage en voie de structuration chez l'élève. S'ajoute l'impact psychologique (qui est réel) de cette libération du « moi » castrateur.

Cependant, par les associations libres, graphiques ou phoniques, notre intuition n'est pas d'exorciser les manies d'écriture formalisante au profit d'une inflation verbale. Tremper les élèves dans le langage, les faire aller au bout de l'exagération, les éloigner de la logique utilitaire, cela n'est pas innocent. Ne pas s'inquiéter lorsque le désir l'emporte sur le contrôle, l'imagination sur la logique et la folie sur la raison. Pour rester humain et finalement significatif, tout cela doit être non plus rationnel ou intellectuel, mais sensoriel.

Écrire pour voir autrement

Du point de vue des apprentissages, ce dont il s'agit, c'est de mieux saisir le texte et son fonctionnement. Au terme de ces pratiques d'écriture, les élèves peuvent repérer les structures homophoniques, pour ne prendre que cet exemple, et jouer avec elles comme on joue avec une balle. Toutes les directions sont pos-

sibles, tous les sens permis. J'ai toujours pensé que l'humour, en classe, permettait un meilleur accès à la poésie. Il nous met en contact permanent avec les calembours, les allitérations, l'harmonie imitative, la polysémie, le déplacement des accents; ces jeux provoquent le démembrement des syllabes, stimulent les associations libres, bref, ils nous engagent dans le fonctionnement même du texte. Montrer la diversité des mots sans faire comprendre aux élèves que les mots sont multiplicateurs de sens, c'est réduire les possibilités mêmes du langage. Tout jeu sémantique posera toujours la question du sens dans le texte. Cependant, il s'agit moins d'étudier Sol ou Prévert, par exemple, que d'étudier leur travail d'écriture. En effet, il ne fait aucun doute que, grâce à la langue maternelle, on peut solliciter la compétence linguistique de l'élève. Écrire n'est pas seulement éviter de faire des fautes. Que changent les mentalités! « Les vers, pour moi, ça a toujours été un revers! » (Benoit Lemieux, 5^e secondaire). C'est ça qui ne doit pas être perçu comme un échec.

Certes, le langage poétique est exigeant. Je crois cependant que les résistances sont moins langagières que culturelles ou sociales. Certains élèves ne voient pas de liens, très souvent, entre la poésie et la maîtrise de la langue qu'elle permet, mais aussi, et plus dramatiquement, entre la gratuité de l'écriture et l'apprentissage scolaire. Malheureusement, le système de paye (les notes) déplace les valeurs: « Encore là, je ne vois pas le rapport entre ce qu'on a fait et la poésie. C'est comme Sol, c'était bon mais pour nous apprendre quoi: que l'on peut associer des sons, mais moi je me demande ce qu'il y aura dans l'examen et j'espère que je le saurai assez tôt » (Patrice Desroches, 5^e secondaire). Et cet autre: « Je trouve que le cours de français est trop important pour faire des exercices inutiles » (Alain Demers, 5^e secondaire).

La poésie en classe peut être vue comme une perte de temps. Les apprentissages sont lents et la progression, insensible. Les élèves veulent connaître le pourquoi et l'importance de chaque pratique d'écriture. Ce qu'ils veulent, ce sont des balises. En effet, la démarche même de la poésie provoque une insécurité certaine dont les raisons exprimées plus haut cachent des résistances autres que linguistiques.

Pourtant, rien de mieux que la poésie pour redonner à l'élève sa propre parole. À mesure que se réalise et objectif, la pratique d'écriture élimine la rivalité et les tromperies. Certains élèves découvrent moins des aptitudes qu'un intérêt insoupçonné. Leur écriture se personnalise d'autant et elle augmente leur connaissance d'eux-mêmes. Écrire les place dans la situation de l'écrivain qui prend des risques. Et reconnaître (valoriser) le risque des élèves, cela peut les stimuler à poursuivre leur écriture. Il s'agit moins d'en faire des poètes que de leur faire comprendre ce que, dans leur écriture, ils craignent. Il ne fait aucun doute que certains se refusent à l'écriture par intuition de se morceler, non pas devant les autres mais, plus intensément encore, devant eux-mêmes.

Aussi leur demande est-elle primaire: être honnête; autant pour eux-mêmes que pour l'enseignant, autant entre eux qu'entre l'enseignant et eux. C'est le premier crédit pour que tout le reste passe... pourvu que celui qui enseigne soit neuf, vif, sans prétention ni recettes. Rompre avec l'habitude scolaire: l'enseignant devient un compagnon des mots, non plus un évaluateur des mots. Car, « aux plus jeunes les plus vieux doivent donner le meilleur de leur intelligence, de leur cœur, quitte par la suite, à rivaliser de force avec eux » (Borduas).

L'adolescent, à qui il faut une langue nouvelle, parce que l'ancienne est figée et trop raisonnable, trop codifiée, a besoin d'une langue où chaque mot porte le poids de son expérience, où chaque mot dénonce, où chaque mot explose. En effet, en dehors de son vécu à cet âge, la poésie ne sera toujours que lointaine, petite et indifférente littérature. Les seuls mots qui intéressent sont ceux qui invitent au comportement supérieur. C'est pourquoi l'acte même d'écrire se prête à l'adolescent dont le désir de dire balance entre le cri du cœur et le souffle du corps, entre le chant du monde et le discours de l'existence. Même en écrivant des textes dans un contexte scolaire (mais plus tout à fait), il expérimente un savoir-écrire-littéraire qui renouvelle ses formes d'expression parce qu'il change ses visions des choses et de la vie. Ces formes qu'il pratique s'écartent des lieux communs parce que la poésie n'a rien à voir avec « ces esclaves à qui il est interdit, dès le bas âge, un comportement supérieur » (Borduas).