

La parole-qui-touche

L'école des ponts jaunes de Philippe Haeck, L'Hexagone, 144 p.

Pierre L'Hérault

Number 199, November–December 2004

Rêveries du corps : de métamorphoses en mutations

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/18952ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Spirale magazine culturel inc.

ISSN

0225-9044 (print)

1923-3213 (digital)

[Explore this journal](#)

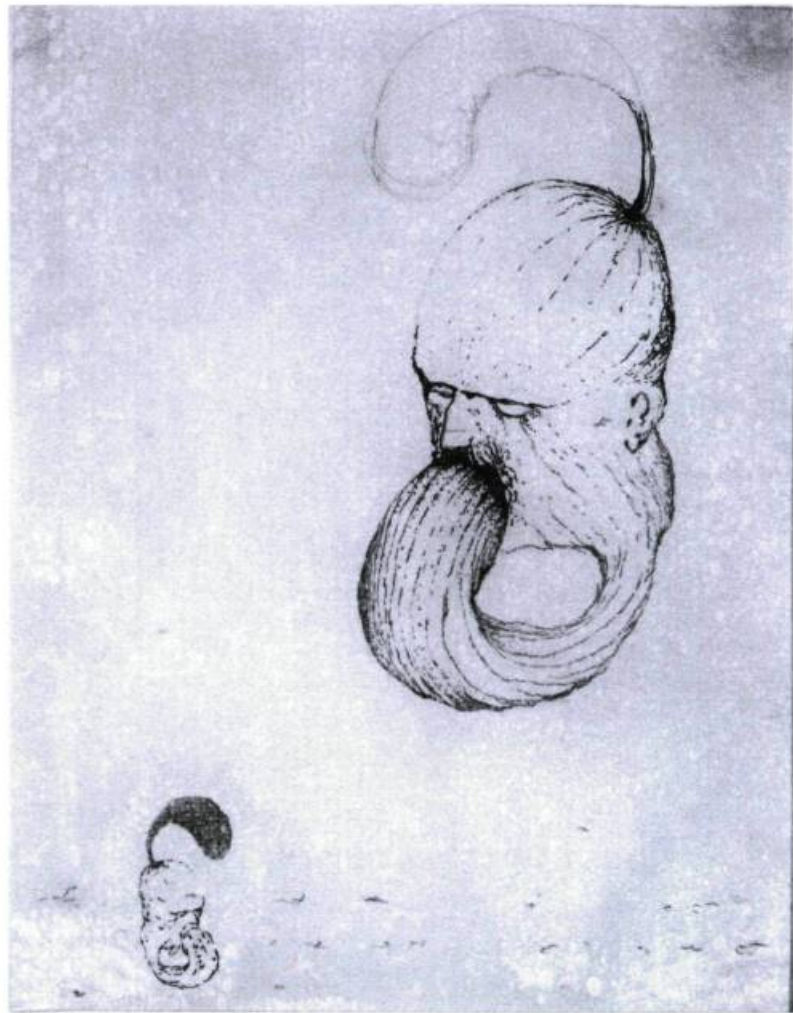
Cite this article

L'Hérault, P. (2004). La parole-qui-touche / *L'école des ponts jaunes* de Philippe Haeck, L'Hexagone, 144 p. *Spirale*, (199), 28–29.

LA PAROLE-QUI-TOUCHE

L'ÉCOLE DES PONTS JAUNES de Philippe Haeck
L'Hexagone, 144 p.

DANS LE titre le plus récent de Philippe Haeck, *L'école des ponts jaunes*, les « ponts » ne sont pas que métaphoriques. Vers le milieu de ce « poème-vie » se trouve le récit d'une traversée : « J'ai commencé par enseigner l'histoire de la littérature et les théories critiques sur la littérature; les panoramas, les synthèses, les systèmes conceptuels éloignaient les élèves du plaisir de lire, du souffle qui anime les œuvres. Quand j'ai découvert l'écriture, j'ai mis fin à cet enseignement; je me suis alors contenté de donner à lire des livres que je jugeais solides et d'inviter à écrire, à trouver une écriture qui donne de la force à la vie en nous, hors de nous. La lecture libre de quatre livres et l'écriture libre d'une dizaine de textes en apprenaient beaucoup plus aux élèves que mes survols historiques et critiques : lire et écrire librement font de la lecture et de l'écriture des gestes vivants, des expériences où chaque individu s'engage différemment, alors que les exposés condamnent chaque individu à répéter le même savoir [...] ». Ces lignes portent bien sûr la trace des rêveries et des théories sur l'école « libre », « créative », « active », « individualisée », etc. — Haeck du reste ne cache pas ses références — qui, à la faveur de la contestation et de la prospérité économique, foisonnèrent dans les années soixante-dix du siècle dernier. Mais ce serait bien mal lire Haeck et caricaturer grossièrement son propos que de voir dans le narrateur de son récit-poème un professeur de cégep resté accroché à des lubies d'un autre temps. Le texte de Haeck n'a rien du manifeste, du plaidoyer revancharde ou attardé, ni du règlement de comptes. L'enjeu en est ailleurs. On y trouve certes de sévères critiques de l'« école scolaire » et la défense d'une « école de la création », mais surtout le récit d'une fidélité moins à des idées qu'à une façon d'être libre, l'engagement d'une parole qui n'est pas celle de la maîtrise, mais celle, incertaine et ouverte de la « conversation aimante ». L'expression renvoie immédiatement à la matérialité du livre composé de « quarante-cinq notes » qui, précise l'auteur, correspondent aux « quarante-cinq cahiers de textes de création d'élèves » qu'il a publiés de 1978 à 2002. Chacune, souligne-t-il, est « précédée d'une voix de fille et suivie d'une voix de gars — le texte est alors en italique — pour vous donner à entendre des élèves qui m'ont autant éveillé que j'ai pu les éveiller ». Je note ce « vous » qui ouvre (le texte liminaire est d'ailleurs intitulé « Ouverture ») le cercle de la conversation du professeur et des étudiants aux lecteurs et lectrices. Si elle s'applique à l'organisation du texte,



Patrice Duchesne, *Ciment érotique pour un corps démembré*, 2003, crayon, encre, carbone, plastique, huile et vernis sur papier Ingres, 32,5 × 25 cm. Photo : Alain Dumas.

l'expression « conversation aimante » exprime avant tout, comme le montre la citation précédente, la nature du rapport que le professeur a voulu établir avec ses étudiants. C'est par là que le livre de Haeck nous atteint. Je dis *nous* plutôt que *je* pour manifester mon appartenance à ce « corps enseignant » dont on voit, par l'effet et pour les nécessités de la « conversation », se séparer, comme dans une naissance, le corps de l'enseignant.

Rumination

Car ce qui est au cœur de *L'école des ponts jaunes*, n'est-ce pas le passage du corps « impersonnel » au corps « individuel », au corps tout simplement? Du moins était-ce cela qui s'était

imposé à moi à la première lecture et que n'a pas dissipé la seconde. Ce qui me semblait, et me semble toujours, bien plus important et significatif que les positions pédagogiques que l'on peut reconnaître dans la « rumination » de Haeck sur son expérience d'enseignant, c'est la rêverie du corps qu'elle met en place, qui la sous-tend, en même temps qu'elle en est la clef de voûte. Le mot « rumination » nous ramène, c'est le cas de le dire, et d'entrée de jeu, sur le plancher des vaches, c'est-à-dire à notre condition première, l'animalité : « Une vache qui rumine ses cinquante ans d'école, voilà ce que je suis. » Et, logique, la question : « L'école est-elle une étable où les enfants ont chaud, sont bien nourris ou une prison où ils doivent bien se tenir [...]? » D'un côté, le corps repu et enveloppé de

la chaleur animale; de l'autre, le corps contraint et isolé entre des murs froids. Retrouver et faire retrouver son corps animal et par lui le lien avec le réel, au milieu des éléments et des rêveries qu'ils inspirent et dont on connaît par Bachelard l'importance dans la formation de la pensée, voilà qui motive ici la réflexion. Feu : « [...] qu'y a-t-il d'autre à donner que soi, notre brûlure [...] ». Air : « Le maître danse au milieu de la langue. » Terre : « Je suis un paysan, j'aime être assis par terre, toucher le sol, le sentir, je refuse que des abstractions me fassent taire. » Eau : « Il n'y a que l'eau du poème qui m'altère, me désaltère [...]. » Pas de séparation entre le corps et l'esprit. Pas de confusion non plus, sinon dans le sens où l'entend une étudiante : « Si tu confonds ton corps avec ton âme, c'est que tu es amoureux. » Compénétration en quelque sorte exprimée par le mot « *coresprit* ». Les « faux savoirs » ne sont-ils pas ceux qui dissocient « nos vies instinctuelles, sociales, spirituelles »? L'écriture est ici déterminante; « Quand j'ai découvert l'écriture [...] ». Elle est le lieu et le moment privilégiés de la conscience du « *coresprit* », rappelant le geste initiatique de l'enfant dont le corps est tendu dans l'effort de tracer ses premières lettres. Évoquant ses rencontres avec Straram, Haeck écrit : « [...] je parle du geste de tracer des lettres sur une feuille avec un crayon à bille bleu; chaque fois que je te voyais écrire, je pensais à l'application d'un enfant de maternelle qui trace avec ravissement ses premières lettres. »

C'est à cette expérience première que le professeur cherche à ramener les étudiants en leur proposant de faire « de la lecture et de l'écriture des gestes vivants » qui sollicitent le corps par tous ses sens. L'ouïe peut-être d'abord : « [...] j'ai découvert par l'écoute [...] ». Le goût des aliments a préséance sur le « bon goût » : « [...] j'imagine que le cours est une tarte [...] ». Sur l'importance de la vue, cette observation à propos de Straram (qu'on ne s'étonnera pas de rencontrer plusieurs fois, puisqu'il est « *mon premier maître* », selon les termes de l'auteur) : « [...] toi, tu me parlais, me regardais, restais là dans le soleil de l'après-midi avec moi, tu étais présent. » Il me semble que ce soit le toucher qui a la part la plus belle, comme si, à la limite, le corps n'était qu'une bouche qui dispense des « *baisers-effleurements* » dont certains « sont aussi bons que l'étreinte sexuelle », que des mains, celles du « *broyeur de culture* », celle « *d'une femme qui aide le pénis de son amant à pénétrer en elle* ». Dans l'expression « *parole-qui-touche* », la parole devient elle-même organe du toucher. D'où l'équivalence des formules : « *je suis devenu [...] quelqu'un qui invite à risquer sa peau* » et « *j'invite chacun, chacune à risquer sa parole* ». La permutabilité des termes « parole » et « peau » indique que le professeur a laissé sa position de sécurité pour une position de vulnérabilité. S'est abolie la distance entre son corps et les « *cent corps [des étudiants] qui sont forcés d'être là* ». Ce n'est pas un dépla-

cement métaphorique que décrit Haeck, mais un déplacement de son corps réel dans l'espace de la classe auquel il faudrait sans doute rattacher la figure récurrente de la marche : « *Un peu courbé, un homme jeune entre. Il regarde l'éclairage des néons, s'assoit au bureau du prof [...] esquise un sourire, descend de l'estrade [...] marche lentement entre les rangées [...] Lui a parlé bas, il fallait presque tendre l'oreille. Voici ce qu'il a dit, sans que personne l'interrompe. "Ce plan de cours, vous pouvez le déchirer, en faire un hélicoptère ou une souris, il est sans vie. Je l'ai su ce matin après avoir passé une nuit agitée [...]"*. »

Le corps traversé par le poème

Il a passé le pas, s'est affranchi de la « *Défense de toucher* » pour s'exposer à la « *parole-qui-touche* » de l'autre, dans la promiscuité des corps : « *à la même table que l'étudiant* », « *avec lui ou elle* », « *à côté de chaque élève* », « *coude à coude avec quelques élèves* », « *au milieu de quelques autres* », etc. « *C'est en m'assoyant parmi eux que tout s'est ouvert* », résume-t-il.

Le corps « *courbé* » se « *déploie* », s'offrant au « *courant de vie-passion qui [le] traverse* » et le fait « *crier de plaisir au milieu du ventre* ». Je sais, je fais ce qu'il ne faut pas faire : télescoper deux moments du livre, celui qui décrit le déplacement du professeur dans sa classe et celui où le poète parle du plaisir de créer un poème : « *Je me doute que vous ne comprenez pas si vous n'avez pas écrit un poème qui vous ait fait tomber de votre chaise, crier de plaisir au milieu du ventre, que vous avez été tout surpris de voir sortir de vos mains*. » Mais je trouve une justification au télescopage des deux extraits dans la phrase qui introduit le deuxième : « *L'école du poème, de la création, je n'ai que ça à dire*. » Ailleurs, il parlera de l'« *école de l'étreinte* » et proposera que « *le savoir que nous travaillons à élaborer, nous ne l'oublions pas, il nous entre dans la peau [...]*. »

Le livre de Haeck sur « *son métier d'enseignant* » est en définitive un livre sur l'amour, ou mieux le livre d'amour d'un professeur envers ses étudiants et étudiantes qui ont nourri sa « *passion de vivre* ». « *Le maître se baigne dans le fleuve Amour* », écrit le professeur auquel répond un étudiant : « *Si la mer était vicieuse, je me baignerais peut-être tout nu*. » Haeck a retenu de Straram la pratique du « *matérialisme de la tendresse* » qu'il définit par la nécessité « *d'écouter lire sans juger, de remercier qui risque quelque chose, d'encourager qui n'en est pas capable*. » L'écoute du professeur reçoit ici réponse dans la « *conversation aimante* » souhaitée, qui n'a rien à voir, on l'aura compris, j'espère, avec la conversation aimable, amoureuse, mondaine ou racoleuse. Ni copain, ni séducteur, ni amuseur, le professeur narrateur de Haeck ne confond pas les rôles, ni ne renonce au sien, malgré qu'il écrive : « *Je ne suis pas un professeur, je suis un élève plus âgé à qui on a*

confié des élèves plus jeunes. » Le professeur n'est-il pas justement l'ainé, c'est-à-dire celui qui a la responsabilité moins de transmettre un savoir — pas un savoir « *tout mâché* » en tout cas, mais un savoir « *réinventé à partir d'un échange* » — que d'aider son cadet « *à trouver sa propre voix* » en lui racontant « *comment il est arrivé à sa voix, par quel travail* ».

Le professeur est d'abord celui dont on apprend à lire (le monde et soi-même) en le regardant lire. C'est du moins ce qu'une étudiante retient de son professeur et qu'elle exprime dans un texte qu'il faut citer en entier : « *La seule chose qui nous envoûtait chez lui c'était le livre qu'il tenait serré entre ses mains et la façon qu'il avait de faire lui-même partie d'une scène frêle et unique, partie intégrante de notre vie dans le quartier. Je pouvais passer des heures et des heures rien qu'à le regarder lire, et à force de le regarder il me semblait que l'on pouvait sentir la force ou la faiblesse de tel ou tel roman à des kilomètres à la ronde. Chose encore plus étrange, quand le jour se levait j'apercevais de ma fenêtre le livre abandonné que l'homme avait parcouru toute la nuit, parfois je descendais pour aller le ramasser, parfois d'autres le faisaient avant moi.* » L'image du « *livre abandonné* » par le lecteur et « *ramassé* » par d'autres suggère bien la manière dont la parole du professeur rejoint les étudiants et étudiantes : non pas où il est, lui, mais, comme le montrent leurs textes cités, là où ils sont, dans leurs expériences amoureuses, intellectuelles, leur passion comme leur mal de vivre, leurs désirs et leurs attentes, leur joie et leur désespoir. De même, leurs paroles lui reviennent et l'atteignent dans sa joie comme dans sa « *fatigue* », cette fatigue qui est celle d'une lucidité jamais sacrifiée. En traçant le portrait de Straram, on devine que c'est le sien que Haeck dessine : « *Tu n'es pas un héros comme Leiris dans La faim de l'énigme, tu es juste un homme fatigué à l'intelligence lucide, condamné à vivre dans une société hostile aux créateurs, aux femmes, aux marginaux, aux enfants, une société qui te paraît de plus en plus étrangère, inquiétante, près de la catastrophe en multipliant la technologie, la bureaucratie.* »

Comment ne pas voir en lisant *L'école des ponts jaunes* à quel point l'honnêteté et l'étrangeté de la parole de Haeck la rendent pertinente alors que, pour n'évoquer que deux débats domestiques, l'on cherche à assujettir l'enseignement au fonctionnalisme et à la spécialisation, ainsi que le rappelait, à propos des cégeps, Louise Mailloux, dans le numéro précédent, et que l'on constate par le piètre état de nos bibliothèques scolaires le peu d'importance que l'on accorde à la lecture? Comment, dans ces conditions, l'étudiant pourrait-il découvrir que « *l'échelle jaune* » qu'il imagine à la fenêtre de sa classe puisse servir à autre chose qu'à s'évader d'une école à l'image d'un « *monde réel de [venu] terme* »?

PIERRE L'HÉRAULT