

Cahiers du Centre
Hector-De Saint-Denys-Garneau

II

Sous la direction de
Vincent Charles Lambert

LEÇONS DU POÈME



Éditions Nota bene

LEÇONS DU POÈME

CAHIERS DU CENTRE
HECTOR-DE SAINT-DENYS-GARNEAU
NUMÉRO 2

Publication du Centre d'études Hector-De Saint-Denys-Garneau
du Centre de recherche interuniversitaire sur la littérature et la culture québécoises (CRILCQ),
site de l'Université Laval

LES AUTEURS

Réjean BEAUDOIN
Étienne BEAULIEU
Michel BIRON
Michel BOURQUE
Denise BRASSARD
Jacques BRAULT
André BROCHU
Marc André BROUILLETTE
Denise DESAUTELS
Jean-François DOWD
Louise DUPRÉ
Anne-Marie FORTIER
Christiane FRENETTE
André GERVAIS
Philippe HAECK
Jean-Pierre ISSENHUTH
Marcel LABINE
Vincent Charles LAMBERT
Gabriel LANDRY
Josée C. LAROCHELLE
Karim LAROSE
Paul Chanel MALENFANT
Lise MARTIN
Clément MOISAN
Pierre NEPVEU
Pierre OUELLET
Claude PARADIS
François PARÉ
Pierre POPOVIC
Bruno ROY

Sous la direction de
Vincent Charles LAMBERT

LEÇONS DU POÈME

ÉDITIONS NOTA BENE

Les Éditions Nota bene remercient le Conseil des Arts du Canada,
le ministère du Patrimoine canadien
ainsi que la Société de développement des entreprises culturelles du Québec (SODEC)
pour leur soutien financier.

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Programme d'aide au développement
de l'industrie de l'édition (PADIF) pour nos activités d'édition.

Le Centre Hector-De Saint-Denys-Garneau et les Éditions Nota bene remercient
le Centre de recherche interuniversitaire sur la littérature et la culture québécoises
pour sa contribution à la préparation et à l'édition de cet ouvrage.

© Éditions Nota bene, 2008
ISBN : 978-2-89518-280-1

AVANT-PROPOS

Vincent Charles Lambert

Centre Hector-de Saint-Denys-Garneau, Université Laval

On conviendra que la première lecture d'un poème se produit généralement en milieu scolaire, quelquefois au hasard des rayons de la bibliothèque, par soi-même, mais le plus souvent dans un cours de français ou de littérature. Pourtant, on enseigne de moins en moins la poésie, à tel point qu'il a paru nécessaire d'interroger certains professeurs – aussi poètes pour la plupart – sur les causes de cette désaffection et sur leur pratique d'enseignement.

Les questions suivantes furent soumises à leur réflexion : l'expérience de la lecture poétique doit-elle faire partie de la « formation de base » des étudiants ? De quelle façon en expliquer la nécessité ? Qu'en est-il des possibilités laissées à l'enseignement de la poésie par le système scolaire actuel ? En dehors des obstacles déjà rencontrés par l'enseignement de la littérature, quels sont ceux que l'on peut associer en propre à l'enseignement de la poésie ? La chanson étant généralement plus familière aux étudiants, l'enseignement de la poésie aurait-il avantage à profiter de cette parenté ? Du reste, peut-on vraiment enseigner la poésie ? En quoi cet enseignement comporte-t-il un « risque », si c'est bien de cela qu'il s'agit ?

On parlera souvent dans ces pages d'une étrangeté de la poésie, et ce mot, entre tous, semble associé de près à toute lecture du poème, plus directement lorsque cette expérience a lieu en classe, et pour la première fois. Que faire de cette étrangeté ? Doit-elle être compensée au plus tôt, rendue familière, ou, au contraire, devrait-on s'efforcer de la rattacher à l'étude du poème ? Et l'étrangeté qui tient l'élève à distance lors d'une première lecture, est-elle la même que

celle qui se rencontre dans un poème au bout de quelques analyses ? Sur ces questions comme sur celles qui précèdent, les points de vue divergent et se recoupent.

Ce livre est un cahier. Il nous semble honorer le caractère plutôt libre et composite de ce genre d'écrit, d'abord en colligeant des textes de longueurs et d'approches très diverses, parfois plus proches de l'article scientifique, d'autres fois plus proches de l'essai, voire du poème, ensuite en faisant se côtoyer les points de vue les plus variés. Il est rare en effet de voir rassemblés, autour d'un même objet, professeurs d'établissements d'enseignement secondaire, collégial et universitaire. Nous avons cependant choisi d'organiser les textes autrement que par niveaux scolaires, en les regroupant d'abord selon deux angles d'approche : une première section, « L'insertion contre la marge », rassemble des textes qui ont en commun d'interroger la situation relativement marginale de la poésie dans l'enseignement de la littérature et, plus largement, de mesurer la nécessité d'un tel enseignement, tandis qu'une deuxième section, « Un poème dans la classe », comprend des réflexions plus pragmatiques ancrées dans une situation réelle d'enseignement. Deux autres ensembles, plus courts, sont venus s'ajouter en fin de volume : d'abord, deux analyses, l'une sur un poème d'Anne Hébert et l'autre sur un poème de Tristan Corbière, et, en manière d'ouverture, trois textes qui se situent à mi-chemin de l'essai et du poème.

L'INSERTION CONTRE LA MARGE

LA POÉSIE A-T-ELLE SA PLACE DANS L'ENSEIGNEMENT ?

Denise Brassard

Université du Québec à Montréal

La question me renvoie invariablement à mon expérience doctorale, en particulier à la réaction de certains collègues devant mon sujet de thèse ou mes textes de fiction : une attitude dubitative, dont le mutisme ne dissimulait pas toujours un brin de mépris. Si je ne souffrais pas de cette réception, je m'en étonnais (comment des étudiants en littérature pouvaient-ils se targuer de ne rien entendre à la poésie ?) et j'étais consciente de ses implications ; j'y voyais le symptôme d'un malaise généralisé.

Je ne suis pas entrée en guerre contre mes collègues. Je n'engage pas mes étudiants lorsqu'ils admettent ne pas lire de poésie bien qu'ils prétendent en écrire. Mais je n'oublie pas que la poésie, quel que soit l'« usage » qu'on en fait, comporte des risques. Ainsi, bien avant d'entrer en poste à l'université, je savais que la légitimité de mon objet de recherche ne serait jamais tenue pour acquise. Qu'il me faudrait de fois en fois en refaire la démonstration, justifier mes choix. Or cette nécessité a ceci de paradoxal qu'elle rend nécessaire mon activité. Il est capital d'enseigner la poésie, car elle figure, au Québec comme chez plusieurs jeunes nations, parmi les formes de la pensée et de la sensibilité les plus importantes. S'il y eut une époque où la pensée politique et philosophique ne pouvait s'exprimer autrement, maintenant que les moyens lui en sont donnés, il semble bien, puisqu'elle persiste sous cette forme contre toute logique marchande et tout horizon d'attente, qu'elle ne souhaite pas s'exprimer

autrement. Cela, abstraction faite du système de subventions qui soutient le marché de l'édition, doit bien signifier quelque chose.

Avant d'écrire ce texte, j'ai voulu aller voir ce que mes prédécesseurs avaient dit sur le sujet. Un numéro de *Liberté* de 1968 (n° 57) présente un dossier sur « Les écrivains et l'enseignement de la littérature ». André Brochu et de Michel van Schendel y évoquent cette double exigence de *distanciation* et de *proximité* posée par la lecture. On n'a en effet jamais lu, jamais fini de lire un poème. Une oreille inquiète de la mouvance du sens, attentive à son impossible épuisement, refusant tout cadre fixe et forcément réducteur caractérise le lecteur de poèmes. Or, une telle exigence ne concerne pas que la poésie. Par ailleurs, on doit reconnaître que cette dernière a servi de creuset à la modernité, que les philosophes y ont largement puisé et qu'elle a inspiré les théoriciens de la littérarité. Cette inquiétude n'est donc pas le propre – ou du moins ne devrait pas l'être – du poète professeur de poésie.

Si rien, en principe, ne distingue l'enseignement de la poésie de celui de la littérature « en général », dans les faits, une distinction se pose : en poésie, on se voit obligé de procéder à un déblayage générique, une sorte de mise à niveau avant d'aborder le sujet. Les professeurs du primaire, du secondaire, et même ceux du cégep, aux prises pour une grande majorité avec l'angoisse de mes anciens collègues devant ce qu'ils ne connaissent pas, ne l'enseignent tout simplement pas. Dans la vacuité actuelle, on doit saluer l'effort de certains éditeurs pour aider à combler ce vide, quelques réserves qu'on puisse avoir envers de tels projets. Quoi qu'il en soit, jusqu'à nouvel ordre, le risque demeure, pour le praticien de la poésie, s'il en écrit : de ne pas avoir de lecteurs ; s'il l'enseigne : de se heurter à l'ignorance satisfaite ; s'il y consacre ses recherches : de voir leur intérêt mis en doute. C'est qu'en poésie, la mouvance, le doute, l'incertitude, l'inachevable ont une valeur épistémologique, ce qui bien entendu ne laisse personne tranquille et s'inscrit mal dans un programme d'enseignement par « acquisition de compétences ».

L'enseignement de la poésie exige que l'on consente à oublier ce que l'on sait, à se déprendre de ses cadres interprétatifs, pour ensuite les retrouver et les confronter à une lecture intuitive de l'œuvre ; remonter aux origines de la poésie, en considérant tout poème comme

le premier, le dernier ; oser déconstruire, défaire ce que l'on fait : sitôt une règle, un principe énoncés, envisager la possibilité de les transgresser, de les contredire. Avoir le goût du risque, donc, mais aussi l'esprit d'humilité. Peut-être cela suffirait-il à en faire un modèle pédagogique...

L'INSERTION CONTRE LA MARGE

Gabriel Landry

Collège de Maisonneuve

Bien que les difficultés relatives à l'enseignement de la poésie ne soient pas toutes différentes de celles qui affectent les cours de littérature en général, il est évident que la singularité irréductible que l'on reconnaît à la poésie, à tort ou à raison et de part et d'autre, se trouve à en rendre la pratique pédagogique plus malaisée que celle du théâtre ou du roman, par exemple. En effet, de l'élève à l'enseignant et de celui-ci au poète, en toute naïveté ou à grand renfort d'assertions savantes, il semble que l'unanimité continue de se faire, aussi implacablement que s'il s'agissait d'une question de vie ou de mort, sur la nature très unique, excentrique, *spéciale* de ce « mode aussi peu ordinaire d'exercice de la fonction langage » (J. Roubaud). C'est à se demander si cette espèce de préjugé en apparence favorable, qui a l'air de revêtir la poésie d'un prestige sans égal, n'est pas tout à la fois l'aliment et le poison des cours qu'on lui consacre. Ça me paraît en tout cas expliquer, au moins en partie, la manière dont la poésie se trouve fortement singularisée dans l'enseignement, indépendamment des *mythes* qui continuent de l'auréoler en dehors du cadre scolaire. Ajoutons que dans la mesure où la littérature est elle-même une nouveauté pour beaucoup d'élèves qui arrivent du secondaire, ou simplement un parcours dont l'imposition paraît discutable sur le plan des apprentissages, la poésie, si on la présente comme un art tout à fait à part (je ne nie pas qu'elle l'ait été ni qu'elle puisse l'être) ou si on la refoule carrément, fait figure de marginale *dans la marge*, région limitrophe d'un domaine déjà suffisamment

inconnu et inquiétant, chose étrange au possible, n'ayant d'égale que la philosophie au rayon de l'innommable.

La relative absence de la littérature – je ne dis pas de la *lecture* et des résumés qui s'ensuivent – et donc de la poésie dans l'enseignement d'avant le collégial, fait écho, comme un phonème répond à un autre pour constituer la rime, à la présence frileuse de la poésie dans le champ socioculturel en général. Il n'y a pas lieu de s'en indigner trop, c'est ce qu'on m'a dit pour noyer mes alarmes candides, et c'est ce dont m'ont convaincu diverses expériences. L'éducation, pour sa part, a d'autres chats à caresser : rentabilité, compétitivité et bien d'autres *té*. Du reste, et j'ai le regrettable devoir d'honnêteté de le répéter après tant d'autres, l'apprentissage puis la maîtrise de la langue écrite et parlée, quoiqu'en prétendent certains consolateurs à face de guimauve, sont eux-mêmes si problématiques, au pays de Québec, que l'éducation doit penser à ça d'abord, en priorité, poème ou pas. Sans blague, on est loin du poème. Vous vous dites que je m'écarte du menu du jour et que je grimpe comme un petit sermonneur dans mon emportement, n'y allant pas avec le dos de la main morte, mais je veux simplement parler d'une manière qui soit à la hauteur de ma démangeaison. C'est un truisme, ou plutôt ça devrait l'être : la rencontre réelle avec la poésie ne peut se faire qu'à la faveur d'un apprentissage réel de la langue. Je parle évidemment d'une rencontre ayant lieu dans le contexte scolaire, une rencontre « intra-muros », pour ainsi dire, tout en sachant que la rencontre buissonnière a meilleure presse.

Si l'on veut que la poésie ne soit plus repoussée dans les franges de l'enseignement, il faut cesser de la tenir pour une bizarrerie textuelle ou pour le seul domaine d'élection de l'écart en matière de langage. Il faut cesser de la *réduire* à certaines œuvres géantes et exigeantes, à telle expérience limite. Le préjugé d'inaccessibilité à l'égard de la poésie est sans doute une des raisons de sa pâle présence dans l'enseignement. Certes, le *Coup de dés* – mais qui aurait la folle audace de mettre ça au programme ? –, les poèmes d'un René Char, de certains herberougistes, d'un Paul-Marie Lapointe, sont difficiles d'accès. Mais Hugo, Baudelaire, Verlaine, Nelligan, Loranger, Prévert, Péret, Guillevic, Saint-Denys Garneau, pour s'en tenir à des noms entendus, et de nombreux poètes d'aujourd'hui sont à coup sûr aussi

lisibles, si c'est de cela qu'il s'agit, que Proust, Virginia Woolf, Joyce, Kafka, Faulkner, Paul Auster, Anne Hébert et de nombreux romanciers d'aujourd'hui. La poésie comme catégorie générique plus difficile que les autres, voilà une opinion courante qui ne me paraît pertinente qu'au regard d'un certain état de la poésie, surtout contemporain (ou très ancien : Louise Labé ou Villon, par exemple, mais alors la difficulté est affaire de français ancien, justement, et ne concerne pas seulement le genre poétique). Et depuis quand, de toute façon, l'enseignement doit-il s'en tenir au *facile*? Rien de tel qu'un livre qui vous résiste pour vous réveiller ou vous adoucir. On pourrait encore faire valoir qu'une œuvre n'a pas de devoir moral quant à sa lisibilité. Pas de raison pour que l'huître se laisse ouvrir aux premiers doigts qui la retournent.

Autre vue largement partagée, qui ne concerne pas ou concerne beaucoup moins le théâtre et le roman : la poésie est affaire d'émotion et la lecture d'un poème est *propre à chacun*. Cette opinion en camoufle une autre, plus pernicieuse : la poésie n'admet pas l'investigation. Autant dire qu'elle ne tolère pas l'étude, qu'elle s'accommode mal de l'objectivation de l'analyse, donc que l'enseignement gagnerait à la refouler dans la marge de la subjectivité – ou, ce qui revient parfois au même, dans l'alcôve des ateliers de création, lors desquels on ne manquera pas de vous faire savoir, si vous avez le douloureux plaisir d'en *animer*, qu'un poème, *ça se sent*. Cette conception bien peu aristocrate n'est pas toujours exprimée par les élèves, certains enseignants se prétendent eux aussi très aptes à sentir le poème. Aptitude émouvante, sans doute innée, mais qui ne me convainc guère. Si l'idée que je ne puis m'expliquer Rimbaud une fois pour toutes me ravit, l'idée que je ne le comprends pas me désole.

Parler de la poésie dans l'enseignement, c'est soulever une roche sous laquelle les fourmis sont aussi nombreuses que fuyantes. Il y aurait beaucoup à dire sur la relation entre cours de poésie et création. Dans un programme de lettres, c'est le plus souvent au cours de poésie, s'il y en a un, qu'échoit le volet de la création, et ce n'est pas seulement affaire de formats, c'est révélateur d'une disposition de l'esprit fort éloquente, de même que cette manie qu'on a, dans les cours de littérature de la formation générale, de destiner à l'écriture d'un poème la part qui revient à la création.

La fréquentation courante du poème, cette chose généreusement polymorphe, pourrait assez vite, pour beaucoup de jeunes lecteurs, ravir la poésie aux préjugés et aux marges dans lesquels on veut bien la cantonner. Sans la banaliser, sans devoir la rendre accessible à tout prix, sans qu'il soit besoin d'en passer par la chanson, par exemple, ce mode d'expression (ou cette expression de la mode) dont le rayonnement n'est pas toujours lumineux. C'est une question de choix, pour parler comme nos élus. La poésie, faut-il le dire, peut très bien se passer de l'enseignement. Mais il n'est pas sûr que l'enseignement gagne à se priver de la poésie.

Je termine, non sans l'impression d'avoir trop papillonné et dit bien peu, sur deux anecdotes qui pourront laisser croire que je me suis prévalu du droit de me contredire. J'ai évoqué plus haut la poésie comme une chose qui semble étrangère aux étudiants. Mais il arrive aussi qu'à cette étrangeté l'on substitue la simplification. Ou plus simplement que l'ignorance de la poésie génère sa schématisation. Dans un atelier d'écriture où j'avais demandé, comme premier exercice, un poème de forme et de sujet libres, sans autre prescription, les trois quarts des étudiants me remirent des quatrains rimés (ou presque) de vers mesurés (qui se voulaient tels sans y parvenir). La plupart des autres rendirent des textes absolument insensés, sans queue ni tête, schizophrènes, à la grammaire échevelée. J'ai répété l'expérience l'année suivante, obtenant à peu de choses près le même résultat. Le poème devait donc prendre l'un de ces deux visages à l'exclusion de l'autre : texte enrégimenté, carré dans ses corsets ou n'importe quoi informe. La liberté du créateur, une fois de plus, s'était souverainement exercée. Mais peu de poèmes avaient réussi à susciter des commentaires valables, communicables, partageables. Il aurait mieux valu, ce jour-là, que chacun reste chez soi à lire un poète de son choix. Car les produits de la création étaient demeurés prisonniers des carcans de leurs créateurs trop peu familiers de la poésie, les poèmes n'avaient pas, ce jour-là non plus, réussi leur *intégration*.

En revanche, alors que nous assistâmes l'an dernier, mes préjugés défavorables et moi, à une lecture des étudiants du cours de poésie, j'eus la certitude que ceux-là avaient pour de vrai fréquenté le poème autant qu'on peut le faire dans les limites d'une session. Certains textes étaient admirables si l'on considère qu'ils furent écrits dans le

cadre d'un cours, et les poètes en herbe lisaient bien. C'était meilleur que certains soirs à Trois-Rivières, j'en mets ma main au feu des forges. On faisait ce soir-là une vraie place à la poésie, à n'en pas douter elle était davantage qu'un prière d'insérer dans le livre assez long et variablement captivant de l'enseignement.

ENSEIGNER LA POÉSIE : ÊTRE OU NE PAS ÊTRE

Christiane Frenette et Josée C. Larochelle

Cégep de Lévis-Lauzon

Lundi matin, huit heures. Quarante-cinq paires d'yeux vissés sur l'enseignante qui, d'un ton guilleret, lance en guise d'introduction : « Aimez-vous la poésie ? Ce matin, on l'étudie ! » Quarante-cinq visages se crispent, tandis qu'une voix courageuse se fait entendre : « Ah, non ! Beurk ! » La moitié de la classe sourit ; l'autre, renfrognée, se demande pourquoi une telle punition. Les quelques individus intéressés essaient de se fondre à la masse – il ne faut surtout pas que ça paraisse.

Il semble donc que le premier obstacle auquel se bute l'enseignant soit celui de la résistance des élèves. La poésie, ce mystère du langage, exige de l'élève un effort de décodage tout autant qu'un abandon inconditionnel, attitude aussi paradoxale qu'inquiétante. Et l'exercice est difficile, surtout un lundi matin, quand il faut partager sa bulle avec 44 autres bulles. Cette « peur ancestrale de ne pas comprendre », selon l'expression de Pennac, expliquerait en partie le fait que la poésie n'attire pas les jeunes. Et c'est peut-être aussi la raison pour laquelle bien des jeunes ont trouvé une réponse commode pour justifier leur incompréhension : les poètes seraient tous fragiles, malades, déséquilibrés ou complètement bourrés. Mais il y a pire encore : les élèves ont connu depuis leur tendre enfance la pédagogie de la bonne réponse, celle qui stipule qu'à toute question posée n'existe qu'une seule réponse possible : celle de l'enseignant. Or, l'interprétation d'un poème amène-t-elle une réponse unique ? Comment distinguer une bonne réponse d'une mauvaise et, surtout, comment éviter une réponse ridicule ? Mieux vaut se taire, se dit l'élève.

D'autres facteurs contribuent aussi à nourrir cette résistance des élèves à la poésie. Parmi ceux-ci, l'univers culturel actuel, qui a évacué toute promotion d'une certaine littérature : pas intéressé si pas rentable. La chanson est connue. Mais quelle littérature la société propose-t-elle ? Celle qui a suivi le mouvement dicté par les impératifs de l'économie de marché. La poésie ne peut rivaliser contre les *best-sellers*. Le poète est donc devenu une sorte d'*outsider* forcément inintéressant puisque personne n'en parle, et si personne n'en parle, il n'existe pas. Lire un poème ne donne rien, lire de la poésie ne sert à rien : voilà le message que retient l'élève.

Dans un pareil contexte, devrait-on persister à enseigner la poésie au collégial ? Cet enseignement est-il vraiment nécessaire ? Est-il même important ? Tout enseignant répondra que la transmission de la culture est fondamentale. Mais quelle est-elle justement, cette culture ? Par qui est-elle définie ? La réforme imposée à l'enseignement de la littérature au collégial en 1994 semblait vouloir renforcer la place de la littérature. N'y a-t-on pas fait passer les cours de 45 à 60 heures ? Cependant, force est de constater que la littérature a, au contraire, subi un recul important. Les choix culturels et pédagogiques qui ont été faits ont été calqués sur une vision nostalgique de la culture : celle des chefs-d'œuvre, des classiques, des grands auteurs... La résistance des élèves – jeunes Nord-Américains francophones de naissance ou d'adoption – ne proviendrait-elle pas du fait qu'on cherche à leur imposer une culture qui ne leur appartient pas, tout en croyant qu'ils se l'approprieront d'emblée ? Il existe donc en ce moment un réel écart entre la culture des élèves et celle qu'on cherche à leur transmettre par l'intermédiaire de la littérature et de la poésie, en particulier. Le problème réside-t-il dans l'enseignement de la poésie aux jeunes ou dans la façon de s'y prendre ?

Faudrait-il tout simplement abdiquer ? La poésie ne serait-elle pas mieux servie si elle ne faisait plus l'objet d'une étude imposée ? Qui m'aime me suive ! affirme le vieil adage. La poésie au collégial : un choix, une option. Alors, devant un auditoire consentant – et sans doute très restreint –, l'enseignant pourrait explorer, de concert avec les élèves et sans interférence, les voies multiples et contradictoires du poème. Et surtout, prouver à l'élève que la poésie ne saurait se résumer à une matière scolaire, qu'elle est avant tout une expérience

intérieure, une sorte de vertige, même un lundi matin, même avec 44 compagnons à ses côtés.

Mais, en faisant de la poésie une option, ne contribue-t-on pas à perpétuer l'idée que le texte poétique ne peut être compris que par les seuls initiés ? Ne prive-t-on pas les élèves d'un contact privilégié avec eux-mêmes, si on ne leur permet pas de se découvrir dans les textes de Louise Labé, Baudelaire, Rimbaud, Nelligan ou Marie Uguay ? Non, ce qu'il faut repenser, ce n'est pas la nécessité de l'enseignement de la poésie au collégial, mais la façon de le faire – parce qu'il ne suffit pas d'aimer la poésie pour la faire aimer. Il est impératif que tous aient une chance, au moins une fois dans leur vie, d'être appelés personnellement par un texte lyrique. Et le cégep est souvent le lieu de la dernière chance, pour la culture...

L'ATELIER DE POÉSIE

Louise Dupré

Université du Québec à Montréal

1

Comme professeure de création littéraire, j'ai donné à plusieurs reprises des ateliers de poésie aux étudiants du baccalauréat. La création littéraire, on le sait, a souvent fait l'objet de discussions, voire de polémiques autour de cette question : peut-on enseigner à écrire ? Je n'aurai pas la prétention d'avancer qu'un atelier fait nécessairement d'un étudiant un écrivain, mais je peux par contre affirmer que cette expérience permet à la plupart de devenir de meilleurs lecteurs. C'est d'ailleurs souvent lorsqu'ils ont à écrire des poèmes que les étudiants comprennent – de l'intérieur – les différentes voies qu'offre la poésie contemporaine. Et commencent à l'apprécier.

Rares en effet sont les étudiants qui connaissent des poètes récents, au Québec ou en France. Quand on leur demande ce qu'ils ont lu, les noms de Baudelaire, de Rimbaud et de Nelligan reviennent sans cesse. Ces dernières années, le nom de Miron s'est ajouté, et un ou deux autres poètes qui varient selon l'horizon dont viennent les étudiants. Ils ont lu parfois davantage s'ils ont étudié dans des collèges où ils ont eu la chance d'avoir des poètes comme professeurs. Mais généralement leur culture est mince. Il appartient au professeur de montrer que l'écriture commence par la lecture. Or, on ne lit pas de la même façon un texte poétique quand on le fait dans l'intention d'écrire. Lire de la poésie devient alors confrontant : cet acte engendre une réflexion sur des questions qui dépassent souvent les

interrogations qu'on rencontre dans un cours magistral portant sur un corpus poétique.

2

Même à l'université, la poésie fait peur. Depuis leur plus tendre enfance, les étudiants ont une habitude du récit sous toutes ses formes : contes, romans, bandes dessinées, nouvelles, films et téléfilms, etc. Et même si les règles du récit sont souvent subverties aujourd'hui, il n'en reste pas moins que celles-ci leur paraissent plus claires que celles de la poésie contemporaine. Ils arrivent à dire pourquoi tel roman est bien construit, alors qu'ils ne savent pas comment on arrive à définir les critères de ce qui fait un bon poème. Mais sauf les spécialistes et les lecteurs qui ont une culture poétique – il y en a, heureusement ! –, qui le peut ? On rencontre tellement de tendances, de visions, d'esthétiques différentes qu'il est loin d'être simple pour un profane de s'y retrouver.

Il est bien difficile en effet, pour des étudiants formés à la rigueur de la dissertation, de saisir la valeur d'un texte produit à partir d'une autre logique, une logique qui, revenant au processus primaire, opère par condensation, déplacement et surdétermination. On peut écrire n'importe quoi ? demandent-ils. Force est alors de leur montrer que tout poème doit s'élaborer à partir d'une cohérence interne qui, bien que différente de celle du récit ou du texte d'opinion, n'en est pas moins stricte. La critique collective de poèmes écrits par les étudiants nous conduit rapidement à une analyse de textes. Aussi maladroits que peuvent être ces poèmes, la méthode d'analyse, elle, est un acquis précieux : en apprenant à se critiquer entre eux, les étudiants se familiarisent aussi avec la théorie du discours poétique.

3

Que ce soit dans le cadre d'un atelier ou dans un cours sur un corpus précis, l'enseignement de la poésie pose la question des objectifs d'éducation depuis le primaire, dans un système qui impose aux élèves de développer leur « intellect conscient » au détriment de leur « intuition inconsciente », selon Anton Ehrenzweig dans *L'ordre*

caché de l'art. En effet, l'art moderne témoigne du processus même de la création en rendant visible un ordre autre, qui opère de façon apparemment chaotique, mais qui n'en est pas moins structuré rigoureusement selon des paramètres sériels. Dans un atelier de poésie, on doit arriver à faire comprendre – et ressentir – l'importance de l'architecture du texte à partir de champs sémantiques cohérents, qui trouvent des résonances dans toutes les couches du signifiant (au sens saussurien du terme).

Montrer qu'il existe plusieurs formes de rigueur, que la raison raisonnante peut – et doit – se concilier avec l'intuition n'est pas une petite tâche quand les étudiants sont rendus des adultes. Voilà le problème qu'on rencontre à l'université, où les étudiants nous arrivent formatés, habitués qu'ils sont à répondre depuis leur entrée à l'école à des objectifs d'apprentissage clairs et précis, sans les remettre en cause. Enseigner la poésie, c'est favoriser un désapprentissage, une déconstruction des processus de pensée qu'ils ont mis tant d'années à recevoir – et à se donner.

J'ai parfois entendu : « Est-ce que j'ai le droit de travailler de cette façon ? » On peut voir à quel point la souplesse d'esprit est laissée pour compte : dès lors, on ne peut pas s'étonner de la résistance qu'on rencontre chez certains, qui sont parfois près de l'affolement. Mais ceux qui, au point de départ, se montraient les plus réticents deviennent souvent les plus passionnés. Une façon différente de concevoir la rationalité devient alors possible et c'est tout l'univers mental qui s'en trouve enrichi. L'enseignement de la poésie suppose non seulement un élargissement de la culture personnelle, mais d'abord et avant tout l'ouverture à un autre mode de pensée.

4

Il ne faut pas rêver : combien d'étudiants sont inscrits dans des programmes de littérature et, parmi eux, combien deviendront des lecteurs de poésie ? Les enfants devraient être en contact avec la poésie dès le primaire, mais ceux qui font les programmes d'enseignement ne le voient pas. Aussi faut-il saluer des initiatives comme celle des éditions de La courte échelle, qui ont constitué récemment une collection de poésie pour la jeunesse à l'intention des enseignants et

LEÇONS DU POÈME

de leurs élèves. Il s'agit d'un caillou jeté dans la mer, mais ne sommes-nous pas confinés à des actes minuscules ? Comme celui de faire lire les préadolescents et les adolescents afin de développer, chez certains du moins, un intérêt pour la poésie. Si on se soucie de l'état de la culture au Québec, il est navrant de constater que, dans une société de plus en plus scolarisée, la grande majorité des gens n'ouvriront jamais un recueil de poésie.

CHANSONS ET POÉSIE : DE BELLES INTENTIONS PÉDAGOGIQUES

Bruno Roy

L'idée de proposer une étude comparative des esthétiques de la poésie et de la chanson est une idée toujours féconde. À l'origine, on le sait, poésie et musique ne faisaient qu'un. Aujourd'hui, l'on se demande si le pédagogue ne voudrait pas revenir en arrière pour éviter de les distinguer. Souvent, pour l'enseignant, le tandem poème-musique nous reporte au temps des trouvères où la querelle des mots s'efface devant la poésie populaire inhérente à la compréhension et à la vie d'un peuple. La poésie et la chanson ne sont que des chemins différents qui conduisent tous deux à la qualité de certains instants que s'accorde l'homme ou la femme pour traduire sa vision du monde.

Cette conception unificatrice de la poésie et de la chanson, en raison de ses assises historiques, a directement influencé l'enseignement de la poésie, particulièrement au secondaire. En effet, depuis une quarantaine d'années, dans les écoles, la chanson sert directement d'introduction à la poésie. Pour les pédagogues, son pouvoir d'expression est sa principale qualité :

Plus que le poème dans sa forme contemporaine, la chanson se soumet à des règles ; elle a davantage le souci de la communication. Plus que le poète, l'auteur-compositeur-interprète cherche à se faire entendre et au besoin de faire chanter. Cela le rend suspect auprès des intégristes de la poésie, à juste titre soucieux de préserver sa part d'incommunicable. Mais de plus

en plus, on peut entendre des chansons qui servent leurs secrets et ne se révèlent que lentement à l'auditeur. [...] Poésie ou pas, le fait importe peu. La chanson existe comme moyen d'expression¹.

Mon propos, ici, n'est pas de faire un état des lieux de l'enseignement de la chanson comme forme populaire de poésie. Je cherche seulement à rappeler les premiers arguments pédagogiques qui ont servi à introduire l'enseignement de la chanson dans une classe de français, au Québec, dans les années 1970. Cet argumentaire d'hier maintient, aujourd'hui, dans les écoles, une même approche pédagogique. Ce dernier point de vue pourrait faire l'objet d'une analyse plus approfondie dans un deuxième article à venir. Pour l'instant, je me contenterai de retracer les éléments du discours qui ont fondé une telle approche.

En retrouvant donc les premiers fondements pédagogiques de ce discours, on saisira mieux pourquoi la poésie, dans les cours de français au secondaire, ne va pas sans la chanson, et que celle-ci ne va pas sans la poésie d'où elle tire son origine. Couple inséparable qui nous permet, sur le plan pédagogique, d'assister à un retour aux sources : « La chanson, pense-t-on dans les officines scolaires, n'est pas un art parapoétique, elle en est la source même². » Au cours des ans, même l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF) est entrée dans la danse. Dans le cadre de ses colloques annuels, elle a présenté des dizaines d'ateliers autour du thème la chanson ; certains ateliers, plus spécifiquement, proposent la chanson tantôt comme introduction à la poésie, tantôt comme soutien à l'apprentissage de la langue, tantôt paroles et musique, ceux-ci, par exemple : *Chanson et enseignement du français* (Denis Mouton, 1983), *Poésie et musique : Piaf et Cocteau* (Vilma Lyra Dantas, 1984), *Le rôle de la chanson française dans l'apprentissage du français* (1984), *Utiliser la chanson dans le cours de poésie* (Denys Lelièvre, 1985), etc.

1. COMMISSION SCOLAIRE RÉGIONALE DE CHAMBLY, *Projet de programme expérimental option français : La chanson*, Services éducatifs, enseignement général, 1977, p. 3.

2. *Ibid.*, p. 3.

Au milieu des années 1970, une certaine théorie commençait donc à se répandre. Brian Thompson et Denis Mouton, tous deux chercheurs et professeurs, avaient signé conjointement, dans la *Revue Chanson* (1982), un texte qui fondera les prémisses pédagogiques d'une application de la chanson dans une classe de français : « La chanson : outil pédagogique et premier pas vers la poésie ». Pour sa part, le professeur Denis Bégin en vint même à concevoir, au profit des enseignants, une *Introduction de la chanson québécoise dans l'enseignement littéraire au cours secondaire*³. Ainsi qu'on le verra, nombre de pédagogues partaient et partent toujours, sur le plan formel, d'une prémisse malheureusement erronée. Poésie et chanson, chanson et poésie : bonnet blanc, blanc bonnet. C'est un peu comme si on faisait une introduction de la télévision dans l'enseignement du cinéma au cégep. Pourtant, comme la chose est claire, le fait sociologique de la télévision est différent du fait cinématographique ; de la même manière, le fait sociologique de la chanson est différent du fait littéraire.

Nonobstant que la popularité de la chanson est incontestable et que la poésie ne rejoint pas toujours son public, il n'est pas montré que la poésie est moins adaptée à la sensibilité de l'élève. Et si l'élève y a moins accès, c'est parce qu'il y a une misère de l'enseignement de la poésie. Particulièrement au secondaire – le constat est là –, les professeurs ne la lisent pas ou si peu, ne la connaissent pas. Encore moins la poésie québécoise d'aujourd'hui. Une évocation poétique ne fait pas un poème. En cette matière, sauf exception, il n'y a pas de transmission rigoureuse de la poésie en tant que telle. Je vais tenter de dire humblement pourquoi.

LA CHANSON : UNE POÉSIE COMMUNICATIVE

Puisque la chanson marque le monde contemporain, puisqu'elle s'adresse au plus grand nombre, puisqu'elle est une forme populaire de poésie, puisqu'il faut éviter de voir la chanson comme de la sous-

3. Denis BÉGIN, « Introduction de la chanson québécoise dans l'enseignement littéraire au cours secondaire ». Thèse de doctorat, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 1979. Thèse publiée en collaboration avec Richard PERRAULT, sous le titre *La chanson québécoise*, Cap-de-la-Madeleine, Les Éditions du Réseau U, 1987.

poésie, puisqu'elle a sa propre autonomie, puisqu'elle peut faire réfléchir, puisque les élèves peuvent recevoir, par la chanson, une initiation aussi approfondie à la littérature, pourquoi, alors, ne pas considérer la chanson au même titre que le roman ou la poésie ? Le recours à la sociologie – qui influencera l'approche pédagogique – est ici intéressant. Les justifications sont nombreuses. Retenons en deux :

- la soif de merveilleux et d'évasion qu'éprouvent les adolescents et la place réduite qui est faite dans leur vie et dans leur culture à la poésie expliquent peut-être en partie le développement prodigieux, dans notre société, de la chanson⁴ ;
- dans une société où la poésie a peine à se faire connaître et aimer, il peut paraître singulier et agaçant qu'une grande partie de la jeunesse, qui traditionnellement est la plus sensible à la poésie, se soit presque désintéressée des poètes qui écrivent et se soit passionnée de poésie chantée⁵.

Désormais, dans le monde moderne, la poésie vraiment sociale et communicative est la chanson. C'est elle, dorénavant, qui préside aux échanges entre les hommes et les femmes. Surgit alors l'incontournable question : au Québec, la chanson poétique a-t-elle relégué aux oubliettes la poésie écrite ?

*La tentation est grande, répond Gilles Marcotte dans Le temps des poètes, de croire que la chanson poétique prend la relève du poème, et réalise le rêve d'une poésie faite pour tous. Cette tentation est particulièrement forte au Canada français, où la prolifération des chansonniers, leur qualité et leurs préoccupations thématiques ont fait d'eux les porte-parole d'une jeunesse avide de communication*⁶.

Comme l'a si bien souligné Yvon Daigneault, la chanson poétique appartient à la littérature orale, et on ne doit pas en déduire qu'elle

4. Voir Georges JEAN, *La poésie*, Paris, Seuil, 1961.

5. Voir Yvon DAIGNEAULT, *La chanson poétique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, coll. « Archives des lettres canadiennes », t. IV, 1969.

6. Gilles MARCOTTE, *Le temps des poètes*, Montréal, HMH, 1969, p. 123.

est condamnée au mauvais goût de l'incurable naïveté populaire. Ce dont, naturellement, veulent se protéger les pédagogues, en choisissant des « chansons de qualité » dont la « chanson poétique » des chansonniers constituait la première référence, voire le premier modèle littéraire.

Cependant, croient certains pédagogues, on a beau ne pas connaître la mélodie d'une chanson, son texte peut être apprécié. On peut le lire comme on lirait un poème. Ainsi, Mouton, dont la sincérité ne peut être mise en doute, affirmera :

La poésie n'emploiera que rarement le niveau de langue familier ou populaire. De plus, aussi étonnant que cela puisse paraître, c'est la chanson qui a conservé une structure « classique ». Pas de vers libres en chanson, tout est calculé, rigoureux. Le souci d'une bonne réception et de la mémorisation influence la structure, c'est-à-dire le rythme, la musique des sons, la musique des mots. À ce niveau, la poésie est beaucoup plus « libre »⁷.

C'est ainsi que certains préjugés ont été très souvent communiqués à l'élève. Encore aujourd'hui, trop de professeurs se font une fausse idée de la poésie. Ils s'en font une idée si floue qu'ils prennent ce flou pour de la poésie⁸. Pourtant, à l'instar du poème, la chanson peut être étudiée en tant que forme d'art. Peut-on l'utiliser en tant qu'outil pédagogique pour l'enseignement de la poésie ? Oui, en distinguant bien l'une de l'autre. Ce qui n'a pas suffisamment été fait.

LA CHANSON : PRÈS DU VÉCU DE L'ÉLÈVE

L'argument pédagogique était toutefois trouvé. Il nous venait du Moyen Âge. À cette époque – et pourquoi ne pas transposer la pratique à l'école en faisant écouter des chansons –, la chanson s'inscrivait dans une relation directe du chanteur avec l'auditeur. Puis vint cet autre argument pédagogique : la chanson se présente comme un outil

7. Denis MOUTON, *Analyser une chanson*, Polyvalente André-Laurendeau, document pédagogique, 1977, p. 6.

8. C'est une idée de Valéry, je crois.

pour améliorer l'apprentissage de la langue à l'école. C'est donc comme moyen d'expression que la chanson est privilégiée à l'école. Il est des professeurs comme l'Américain Thompson qui voient la chanson comme une clé pour enseigner les langues secondes ou le français aux étrangers. Celui-ci considère la chanson comme « une arme secrète et subversive au profit d'une pédagogie nouvelle⁹ ». L'hypothèse que contient son livre *La clef des chants* s'appuie sur l'idée que la chanson peut servir efficacement d'outil pédagogique pour enseigner une langue seconde, particulière la langue française. Thompson a la conviction que la chanson moderne est comme une clé qui donne accès à toute culture et dont elle est une des expressions les plus accessibles. Il s'ensuit que l'enseignement d'une langue par la chanson a ses propres exigences et s'y soustraire fausse l'apprentissage qu'il sous-tend. Il ne s'agit pas pour lui que de faire écouter les succès du jour.

Mouton écrira à son tour :

Peut-être, parce que ce dialogue entre la note et la syllabe est un moyen de communication extraordinaire. La chanson est plus adaptée que la poésie aussi bien à la sensibilité du public moderne qu'à une façon moderne de dire les choses. Le microsillon est devenu le véhicule privilégié de la poésie¹⁰.

En effet, on l'a vu, sur le plan de l'expressivité, quel moyen pédagogique qu'est la chanson moderne pour tenir l'élève éveillé ! La chanson le révèle à lui-même, croit-on. Puisqu'elle est capable de susciter la réflexion, il n'y a pas de raison de ne pas considérer la chanson, voire de la proposer comme façon de dire, voire de créer.

Cette prémisse, donc, que la chanson est la forme poétique la plus proche de l'univers de l'élève, possède son corollaire, elle est en même temps la forme d'art la plus accessible et souvent la forme privilégiée. Ici, la pédagogie, par l'intermédiaire de la sociologie, justifie son approche en faisant du « vécu de l'élève » le principe central de tout apprentissage.

9. Brian THOMPSON, *La clef des chants. La chanson dans la classe de français*, Cambridge, Polyglot Productions, [s. d.], p. 13.

10. Denis MOUTON, *op. cit.*, p. 1.

Toute cette collaboration s'inscrit dans la ligne de pensée du programme-cadre en français. L'option « chanson » ne se situe pas en marge de la vie réelle mais s'insère dans le quotidien de l'élève et dans son milieu. Elle rejoint ainsi les contenus demandés dans les directives (mars 1970) à savoir que les œuvres étudiées dans les options du programme expérimental « se rapprochent le plus de l'univers de l'élève¹¹ ».

Et c'est bien l'approche que privilégie Bégin dans sa thèse de doctorat qu'il a intitulée « Introduction de la chanson québécoise dans l'enseignement littéraire au cours secondaire ». Sa thèse cherche à établir le rôle de la littérature chez les adolescents. De là est née, pour lui, une conception dite organique qui intègre, dans les apprentissages, des objectifs scolaires liés aux situations significatives de l'élève. Sur le plan pédagogique, cette notion du « vécu » est dévastatrice, car elle referme l'élève sur lui-même et l'enferme indûment dans son univers¹². Cela dit, l'intérêt pour cette forme est là, croit Bégin, et ne demande qu'à être développé chez toutes les catégories d'élèves. Voilà, selon lui, comment son utilisation dans une classe de français va permettre une voie d'accès à d'autres domaines de la littérature. C'est ainsi que ce qui prévaut, dans le vécu de l'élève, au regard d'un genre littéraire, ce n'est pas la poésie, c'est la chanson. Car, prétend-on, celle-ci est plus proche du « vécu » de l'élève, ce à quoi – dans le non-dit – la poésie ne peut prétendre.

Une notion similaire, pour justifier l'enseignement de la chanson, repose sur la notion d'authenticité. C'est par elle que l'enseignant assure l'efficacité pédagogique de l'apprentissage des savoirs culturels. Cet apprentissage formel s'accompagne de contacts naturels : tel un disque ou un film. Le document authentique se présente alors comme un allié dans l'apprentissage d'une langue seconde, par exemple. Il permet d'initier une culture vivante puisqu'il explore le terrain par excellence de la subjectivité. Il constitue sans conteste un milieu naturel de communication. C'est ainsi qu'il mobilise des domaines situés au-delà de la seule rationalité du discours informatif. À ce titre, la

11. COMMISSION SCOLAIRE RÉGIONALE DE CHAMBLY, *op. cit.*, p. 8.

12. On trouvera un développement de cette idée dans mon livre *Enseigner la littérature au Québec*, Montréal, XYZ, 1994.

chanson résume à elle seule les qualités pédagogiques que l'on accorde habituellement au document authentique. Le contact est direct : sons, rythmes, couleurs, émotions, accents, vocabulaire, contexte, thèmes, etc. Une pédagogie du document authentique privilégiera des rencontres avec la chanson marquées par un climat de spontanéité et d'empathie. Elle est d'autant plus privilégiée qu'elle prolonge la préoccupation de rejoindre l'élève dans un contexte signifiant connu de lui ou, plus intéressant encore, à découvrir. Comme l'écrivait Georges Coulonges dans *La chanson en son temps*, « [l]a bonne chanson c'est celle qui a la sincérité en plus¹³. »

DES VERS RÉGULIERS NE FONT PAS UN POÈME

Grâce au programme des années 1970, à partir de l'hypothèse qu'elle pouvait permettre d'aborder la poésie, la chanson a trouvé sa place dans les programmes d'enseignement. L'on y prétendait, à l'époque, que la chanson, art populaire à multiples facettes, était un genre littéraire plus près de la langue de l'élève. La chanson moderne, s'inspirant du programme-cadre de français (1969) du ministère de l'Éducation, *Langue et littérature*, devient un soutien pédagogique à l'enseignement du français. Ce fameux programme proposait aussi l'exploitation de la chanson « comme une situation d'apprentissage d'ordre littéraire » et dont s'inspireront nombre de pédagogues dont, au Québec, Mouton, Bégin, Denis Lelièvre et bien d'autres. En 1977, la polyvalente André-Laurendeau (Commission scolaire régionale de Chambly) a remplacé le cours de base en français par un cours appelé *L'option chanson* dont les attentes sont résumées ainsi : « Les élèves découvrent la poésie à travers la chanson. Le cours est difficile car la belle chanson est poésie et exige réflexion, analyse, approfondissement. La nécessité de dépasser le sens apparent des mots (c'est le propre de toute poésie) forme l'esprit. En général cette formule plaît aux élèves¹⁴. »

13. Georges COULONGES, *La chanson en son temps*, Paris, Les éditeurs français, 1969, p. 59.

14. André RICHARD, conseiller pédagogique en français, *État du dossier de l'option chanson à la polyvalente André-Laurendeau*, Commission scolaire régionale de Chambly, document interne du 31 janvier 1978.

Il n'est pas surprenant que Bégin, à l'époque, se soit inspiré largement de cet aspect du programme-cadre. Sur le plan pédagogique, il a voulu tenter une expérimentation en chanson québécoise axée sur la créativité et structurer une démarche dont les éléments auraient été transférables à d'autres genres littéraires en leur apportant les adaptations voulues. Or, Bégin faisait l'hypothèse suivante : « La chanson peut servir d'introduction à la poésie¹⁵. » Pour lui, la chanson emprunte, en effet, certaines caractéristiques du poème, comme la rime et la strophe. Son allure ressemble à celle d'un poème en vers réguliers. Pourtant, le texte d'une chanson, même mis en page dans un livre, ne tient pas du poème. En effet, à la lecture des chansons regroupées dans les pages d'un recueil, les paroles posent le problème de la linéarité des textes, surtout privés de leur musique, devant l'obligation de les lire et non plus de les entendre. Certes, reconnaît-on, les poètes revendiquent pour chacun de leur recueil une unité interne que l'on ne trouve pas dans les recueils de chansons, à de rares exceptions.

NE PAS TENTER LA VOIE LITTÉRAIRE

Dès que le poème fut imprimé, il cessa d'être un art du peuple. L'imprimerie a longtemps emprisonné le poème dans l'encre noire de ses pages oubliées. La poésie a quitté le peuple pour devenir « une curiosité de bibliothèque ». C'est cette conception historique qui a confirmé, dans les années 1970, ce grand préjugé qui consiste à penser que la chanson, à l'école, est préférable au poème et que la poésie est trop exigeante pour l'élève. Gilles Vigneault lui-même, a-t-il déjà reconnu, est conscient de ne pas vendre ses bouquins en raison de leur qualité. C'est plutôt la chanson, pense-t-il, qui les impose au public. On l'a vu, c'est ce que pensent les pédagogues de la chanson.

Pour qui fréquente la poésie, une chanson n'est pas un poème. Contrairement au poème, justement, la chanson se rencontre dans des systèmes non linguistiques : musique et scène, par exemple. La langue et la musique sont très clairement liées, ici, par le rythme. La chanson participe à la phrase, au vers, sans jamais se réduire à une

15. Denis BÉGIN, *op. cit.*, p. 10.

somme des phrases. La chanson n'appartient surtout pas à l'imprimé. Les concepteurs du cours *L'option chanson* le reconnaissaient, ayant exprimé malgré tout une intuition qui prend la forme d'une question : la chanson est-elle une branche de la poésie ? Leur réponse est claire : « Certes, la poésie n'est pas réductible à la chanson et toute chanson n'est pas poème même quand elle développe un climat poétique¹⁶. » Nombre de pratiques dans l'enseignement de la chanson n'ont pas fait cette distinction. Elles confondaient chanson poétique et poésie, chansonnier et poète. Puis, il y avait ce préjugé extrêmement favorable : l'éclat de leur parole poétique rivalisait avec la maîtrise de la langue française. Chez les chansonniers, le degré zéro de la chanson à texte, c'était la chanson française. Dans l'apprentissage de la langue française à l'école, le modèle était tout trouvé. Ce modèle « chansonnier québécois » avait aussi le mérite de « simplifier » l'enseignement de la poésie que, par ailleurs, dans les faits, on écartait.

J'aime la phrase de Jean Cocteau qui dit : « Détester la chanson prétentieuse qui s'imagine dire beaucoup de choses. » On pourrait bien sûr appliquer cette remarque à la poésie. En matière de chanson, l'adjectif *poétique* ne peut être synonyme d'« intellectualisme ». Vigneault lui-même s'en défend : « La chanson ne doit pas tenter la voie littéraire en soi. [...] Elle est une poésie pour tous, à tous les niveaux¹⁷. » La chose est claire : la chanson n'appartient pas au genre littéraire dans son sens le plus formel. Se prenant pour de la poésie, le texte de chanson peut paraître affecté, éloigné de sa fonction communicative. La chanson doit ignorer la prétention, justement, parce qu'elle est destinée à être chantée, à être populaire, à être accessible. Si le texte et la musique font coalition, ils doivent le faire dans la simplicité. « Sensations » d'Arthur Rimbaud, poème mis en musique par Robert Charlebois, rencontre cette exigence. Ainsi que les musiques que Gilles Bélanger a déposées sur les poèmes, exemples du jour s'il en est, que chante si magnifiquement Chloé Sainte-Marie¹⁸. S'il y a chanson et poésie, il y a aussi la poésie en chanson :

16. COMMISSION SCOLAIRE RÉGIONALE DE CHAMBLY, *op. cit.*, p. 4.

17. Marc GAGNÉ, *Propos de Gilles Vigneault*, Montréal, Nouvelles Éditions de l'Arc, 1974, p. 36.

18. Écouter ou réécouter les albums *Je pleure, tu pleures* (1999), *Je marche à toi* (2002) et *Parle-moi* (2005).

La chanson a permis à la poésie de franchir beaucoup de seuils, de pénétrer dans beaucoup d'oreilles et de cœurs où elle n'aurait jamais été invitée autrement. La poésie mise en musique et chantée peut également servir en classe de langue ou même en classe avancée de littérature car, comme l'a dit Aragon, la mise en chanson d'un poème est une forme supérieure de critique poétique¹⁹.

Les poèmes mis en musique, en effet, lorsqu'ils sont réussis, présentent d'abord des rencontres heureuses que seul le génie d'une âme créatrice peut réaliser. Ce qui n'empêche pas de penser qu'une chanson peut revêtir les mêmes critères de qualité d'un poème. La chanson née d'un accord entre les rythmes poétiques et les rythmes musicaux, affirme Coulonges, permet une certaine rencontre entre la poésie et la musique : « Nous savons encore que la poésie de la chanson qui peut certes venir de son texte, peut naître de bien d'autres prodiges, le meilleur de tous étant simplement ce mariage heureux et furtif de la note et du mot²⁰. »

L'importance littéraire d'une chanson ne s'évalue donc pas au nombre d'auditions qu'elle permet. Bien sûr, il arrive que le texte joue dans l'adoption d'une chanson. « La poésie étant plus vaste que tout, affirme Vigneault, étant ce je ne sais quoi d'insaisissable, s'incarne, en sa forme la plus pure, dans le poème écrit. Ou mieux dans la musique. La chanson est une forme possible de cette incarnation. Une forme irremplaçable même, puisqu'elle exprime à la façon d'aucune autre²¹. »

Bref, la chanson, comme la technique, n'est pas la poésie même si, à l'école comme dans la vie, elle peut en être le chemin.

19. Brian THOMPSON, *op. cit.*, p. 68.

20. Georges COULONGES, *op. cit.*, p. 186.

21. Marc GAGNÉ, *op. cit.*, p. 35.

ENSEIGNER LA LANGUE

Jean-Pierre Issenbuth

Dans les années 1980, à titre de coauteur de manuels de français pour le deuxième cycle du secondaire, j'ai conçu deux petits volumes consacrés à la poésie. Le programme de français de l'époque plaçait la lecture de poésie au nombre des objectifs à atteindre. En vérité, pour m'acquitter de mon mieux de cette tâche, il m'a fallu mettre mes convictions en veilleuse.

Au-delà du fait qu'il procure un gagne-pain aux étudiants en lettres – c'est déjà quelque chose ! –, je n'avais jamais cru au bien-fondé de l'enseignement de la littérature.

La littérature est un ensemble de livres. Pour y accéder, aucun enseignement ne me semble utile : les bibliothèques existent, et la passion y conduit. Par la suite, la passion suffit également à provoquer les réactions, les interrogations, les réflexions qui s'imposent. Un enseignement superposé à la passion ne peut guère qu'installer, sur la littérature, un point de vue uniforme et conventionnel, voire conformiste, et je ne crois pas que ce soit souhaitable. Plutôt que dans cet enseignement, je placerais des fonds dans l'enrichissement des bibliothèques publiques.

Ce qui compte, c'est l'enseignement de la langue. Orwell a mis en évidence l'importance de s'approprier, pour la maintenir, la richesse de la langue, à titre de protection contre les abus de pouvoir. Pour ma part, en trente-cinq ans de métier qui m'ont mis en contact avec tous les degrés du système scolaire, de la maternelle à l'université, j'ai eu le sentiment que l'enseignement de la langue n'était pas poussé assez loin pour donner à la jeunesse la capacité de détecter,

dans les mots, la poudre aux yeux, la fraude ou les méfaits des simplificateurs de langue, et je me suis convaincu que c'était une lacune importante, très difficile à combler sans enseignement.

Si j'étais donc responsable de la conception de programmes d'études, la littérature n'y figurerait pas en tant que telle. On ne trouverait, même à l'université, que des programmes d'enseignement de la langue, qui s'alimenteraient au magasin d'exemples et de contre-exemples de la littérature.

Forêt des Landes, le 27 février 2004.

LETTRE AUX INTERNAUTES

Jean-François Dowd

Collège de Bois-de-Boulogne

Comme la matière stellaire, la matière poétique est distribuée au hasard, plus dense ici, là plus dispersée.

Georges-André VACHON,
Esthétique pour Patricia.

On me dira que je prends les questions qui nous sont soumises de façon hardie, que pour un sujet noble comme la poésie et son enseignement, je ne m'encombre guère de prudence, que ma participation a des allures d'abordage, le sabre entre les dents. Voudra-t-on au moins convenir, à ma décharge, que l'école québécoise – et tout ce qui s'y rattache ou englué – est familière des échauffements d'humeur? Voyez les émois provoqués par les palmarès de diplômés du public et du privé, par le *hit-parade* des cégeps et des secondaires, voyez la remise en question passionnée des méthodes, des programmes, des allocations, écoutez les doléances des professeurs, la lourdeur insupportable de leur tâche à laquelle on s'est permis d'ajouter dernièrement des travaux administratifs qui tiennent, au goût de plusieurs, de la corvée de galère. Allez, je lance mes grappins. Pour une fois qu'une chose de peu comme la poésie ferait des ronds dans cette mare...

Quinze années d'enseignement collégial ne m'ont pas dérangé une seconde – elles m'ont raffermi, en fait – dans ma conviction selon laquelle nos aptitudes sont inscrites dans nos gènes. L'homme est presque tout dans l'enfant qui est presque tout dans le bébé qui est,

lui, on s'en doute, dans son brouet chromosomique. Les dés seraient-ils jetés à partir de la rencontre du spermatozoïde et de l'ovule ? En tout cas, la part de nos ombres et de nos lumières qui se trouve déterminée par les coïncidences, tours du destin, prévisions des écoles ou autres abracadabras ne me paraît pas autrement que dérisoire. (Mais j'enseigne au cégep, ne l'oublions pas.) On peut se déblanchir la chevelure, se plaquer des pastilles de couleur sur les yeux pour tromper la galerie, cela n'a pas davantage d'honnêteté, de vérité sur les conséquences, que de faire apprendre la poésie à de jeunes adultes déjà déterminés à devenir qui ingénieur, qui biologiste, qui infirmier, qui professeur de kayak ou magistrat. Je n'ai pas besoin de me faire rappeler le paradoxe que représente ce point de vue chez quelqu'un qui fait métier d'enseigner : c'est vrai qu'il invalide, ce point de vue, non seulement l'enseignement de la poésie au cégep mais l'ensemble du programme de formation générale et jusqu'à la notion même de pédagogie. Au moins l'étymologie viendra-t-elle, peut-être, me prêter un peu d'appui : on se rappellera, en effet, que le pédagogue, longtemps avant que le mot atteigne son sens abstrait, était celui qui tenait la main de l'enfant sur les routes pour le mener non pas à la connaissance mais sur les marches de l'école, en une époque où les campagnes grouillaient de bêtes sauvages et de coupeurs de bourses. (Le « taxage » était endémique dans l'Antiquité ; lisez Homère.)

Bref, à la question : « L'expérience de la lecture poétique doit-elle faire partie de la "formation de base" au niveau collégial ? », je répondrai, ma foi, oui, pourquoi pas, mais au même titre que l'expérience des arts martiaux ou du trombone à pistons qui pourrait, aussi bien, trouver ses tenants dans une époque où la fragmentation des horizons est telle qu'on ne sait plus où donner de la tête (à moins d'une inclination chromosomique, justement).

Les éducateurs dans les garderies, les instituteurs du primaire ont probablement de la poésie, avec ses avant-gardes un peu mollasses, la comptine et la chanson, l'auditoire le plus large, l'abord le plus direct et l'influence la plus effective¹. Très vite, les choses se corsent ;

1. Au cégep, l'influence effective que les professeurs du programme de formation générale (français, philosophie) ont sur leurs élèves est à peu près nulle : pour

la poésie commence à prendre la place qui lui est dévolue dans l'esprit des uns et des autres. Le rôle du professeur, alors, est peut-être d'amorcer ses pièges, de reconnaître et de nourrir les quelques oiseaux qui savent se déprendre des grilles et qui, par défi, redemandent de l'appât. On pourrait affirmer, à ce compte, que le professeur *secoue* bien plus qu'il ne *secoure*, si l'on veut me passer un jeu de mots simplet (je vais finir par devenir poète...). Le professeur le plus marquant, celui du moins qui est perçu comme tel, en poésie comme ailleurs, ne fait que révéler à l'élève une vocation qui était déjà en lui de longue date et que des contingences de temps ou de moyens ont empêché d'autres professeurs de reconnaître ou d'exploiter.

On n'inculquera pas le goût des poèmes à un élève de niveau collégial, un point, c'est tout, surtout s'il suit une formation technique, c'est-à-dire, littéralement, s'il a choisi une voie, et qu'il s'y est engagé à mi-course. Quelqu'un prétendra-t-il que la poésie s'enseigne ? Montaigne – ce douteur langoureux, à mille lieues des internautes qui se ruent sur les certitudes – répliquerait que l'on ne peut guère enseigner que ses trophées, que les astuces de chasseur qui mènent sur ses erres, mais rien de l'épaulement ni du déclic de la gâchette, rien du sang de la bête qui lentement vous récompense².

une ou deux vocations révélées, un ou deux appétits excités, que de coups de sonde en vain, que de prêches dans le désert ! À ces professeurs, les gratifications sont accordées de loin en loin, étoile communiquant avec une autre étoile. Rien à voir avec ces actions d'éclat des vedettes de la politique, ces bons coups des gens d'affaires qu'une toute petite fraction de leur vie suffit à enlever, un seul tour de pédalier, et qui peuvent ensuite, s'ils le veulent, continuer en roue libre jusqu'à la retraite. Rien à voir non plus avec ces professeurs de techniques qui se penchent, eux, sur un « matériau » souple, volontaire, compréhensif, qui laisse peu de limaille après le taillage. « Enseigner », disait le poète et professeur de lettres Georges Perros...

2. Pour compliquer les choses, les poètes ne vont pas tous sur les mêmes brisées : le Beau a d'abord été dans l'imitation, puis dans la surprise, puis dans l'imprécision, puis dans les fumées de l'inconscient, puis dans tout ça à la fois avec un désordre de guêpier. Il faut admettre, à la décharge de nos cégépiens peu portés sur la poésie, que l'étrangeté sédimentée des poèmes écrits depuis Baudelaire offre un paysage inquiétant, tout au rebours de la rigueur à l'américaine qui ordonne leurs vies, quoiqu'ils s'en défendent (cartes à puces, musiques sur mesure, liens cellulaires ou Internet, centres commerciaux ouverts de l'aube au crépuscule, etc.). La poésie est l'exact contraire d'un achat à crédit.

Le linguiste Georges Mounin s'est interrogé longuement sur ce qui fait d'un énoncé linguistique un poème. Ici, un professeur pourrait énumérer au tableau : la grâce qui s'épanouit dans l'alignement des signes, les piétements, galbes des muettes, poinçons de la virgule, rampes de lancement qu'imitent les tirets et les barres obliques, les allitérations, redoublements de consonnes, quoi encore, la manière dont tout ce tremblement s'équilibre dans le vers, dans le poème, et prête au lecteur – s'il s'y entend – le sentiment d'un *surcroît de signification*, d'un « pur délice sans chemin », d'une « matière-émotion reine instantanément », de la tête qui « éclate » sous la poussée des mots... Ça se complique, oui, on s'égare un peu avec ces pédagogues-là ; et Mounin de préciser qu'il faut justement se garder de la dérive, qu'il faut demeurer honnête dans son intention de communiquer, c'est-à-dire, somme toute, de tenir la main du lecteur.

Et l'on voudrait nous faire croire que cette obsession dans l'exécution, que ce prodige dans le résultat *s'enseigne*? Écoutons ce qu'en dit Montaigne, dans un passage souvent cité (*Essais*, I, XXXVII) :

A certaine mesure basse, on la peut juger [la poésie] par les preceptes et par art. Mais la bonne, l'excessive, la divine est au-dessus des règles et de la raison. Quiconque en discerne la beauté d'une veüe ferme et rassise [encore le déterminisme !], il ne la void pas, non plus que la splendeur d'un éclair. Elle ne pratique point nostre jugement ; elle le ravit et ravage.

Oui, ces signes tracés avec art par un introspectif pointilleux, ou bien ils induisent le sentiment d'une vérité absolue, la « splendeur d'un éclair », ou bien ils ne portent qu'à se gratter le fond de la tête ; certains ne feront que *lire un son* là où d'autres entendront l'harmonie. Toujours, il aura fallu une disposition préalable, qu'elle ait été révélée d'un coup ou nourrie peu à peu d'expériences périphériques. Moi, c'est un professeur de Saint-Jean-sur-Richelieu, Jacques Boulerice, qui m'a amené à la poésie, qui l'a fait littéralement *prendre sur moi* quand j'avais 18 ou 19 ans. Vocation tardive, oui, dont on pourrait croire qu'elle va contre mes convictions déterministes. Mais la minutie que commande la poésie, je l'appliquais déjà dans le dessin, dans

l'élaboration passionnée de modèles réduits, assemblés puis peints à la loupe ; la solitude qu'elle exige, je la cherchais déjà par nature, au grand dam de ma famille qui s'ingéniait à me distraire ; je quittais les romans policiers aux deux tiers, insoucieux d'en connaître le dénouement, content d'avoir seulement entendu une voix, d'avoir appris une façon d'accorder les mots pour produire une attente ou un étonnement. Ai-je mentionné que Jacques Boulерice est poète³ ? Je voyais, chez lui, de la passion là où d'autres ne voyaient qu'appesantissement ; je goûtais ses ateliers quand d'autres n'y trouvaient qu'une occasion d'améliorer leur moyenne à peu de frais ; je dévorais ses livres et beaucoup d'autres qu'il nous recommandait ; j'étais, par sa main, gagné à la poésie, rendu à l'activité naturelle de mes neurones et de mes synapses.

*
* *
*

Mais par quoi justifier le salaire d'un professeur de poésie si ce n'est par l'influence effective qu'il a sur ses élèves ? Que peut donc donner un professeur, devant ses élèves, seize heures par semaine, si la plupart de ses emportements demeurent lettre morte ?

Il peut nommer les poètes (ce sont encore, pour combien de temps, des noms qui *tombent* bien dans une conversation...). Il peut les classer, comme on fait des éléments chimiques – ce qui fournit, en même temps, des occasions de fierté nationale ou de promotion sectaire. Il peut, s'il se sent héroïque, tenter de réduire le débit de lecture des élèves, condition expresse pour avoir une chance de participer au miracle poétique. Le fait est que nos cégépiens, en cette époque de fibre optique, n'ont tout simplement plus le temps de goûter les nuances, de *réfléchir*, tant le flot d'information qu'on leur sert les gave et les stupéfie. J'en ai fait l'expérience dernièrement en

3. Principaux ouvrages publiés : *Le cœur à ça*, Saint-Jean-sur-Richelieu, Mille Roches, 1985 ; *Apparence*, Paris, Belfond, 1986 ; *Reliquaire*, Montréal, L'Hexagone, 2002. Je profite de l'occasion pour remercier, ici, cet extraordinaire professeur aujourd'hui à la retraite sans qui je serais devenu ou bien un piètre avocat, ou bien un homme d'affaires peu convaincu, ou encore un dessinateur convenable, marié, père de famille, heureux à l'occasion, comme tout le monde, mais toujours en porte-à-faux avec moi-même.

mettant à l'examen de brefs essais de Jacques Brault, de Gilles Archambault, de François Ricard, qui tous comportaient une bonne part d'ironie moqueuse face aux travers de notre société. Résultat ? On m'a servi des contresens retentissants : même les élèves les plus forts ne voyaient pas l'ironie (*surtout*, en vérité, les élèves les plus forts : ambitieux, impatients, plus « en prise » que les autres sur les valeurs de l'époque). Aurais-je dû leur en tenir rigueur ?

Dans une société où l'on voit la contagion des centres commerciaux et des magasins-entrepôts comme un bien – à la rigueur comme un pis-aller –, dans une société où l'aluminium et le vinyle triomphent des matériaux naturels (eux-mêmes devenus presque étranges), dans une société d'ingénieurs-conseils tout entière asservie à l'utile, où les questions d'économie (au sens de grappillage) ont complètement anéanti les notions de cohésion et de noblesse, les professeurs devraient se prêter à l'hypocrisie d'enseigner la poésie comme étant *nécessaire* ? Allez vous asseoir sur les chaises de plastique des cégeps et des universités : on n'enseigne plus ni l'histoire aux futurs architectes ni le nombre d'or aux apprentis ingénieurs. Selon quelle logique devrait-on enseigner à tous la poésie ? On n'enseigne plus ni le grec ni le latin, que diable ce dialecte d'étourdis viendrait-il faire à leur place ? L'école est réformée presque chaque année, elle tombe dans tous les panneaux pédagogiques sous couleur de compétitivité ou de rendement, les fonctionnaires empruntent leurs méthodes aux gens d'affaires les plus véreux, les plus serviles⁴. La poésie avait peut-être encore une place, à son état fébrile, dans les plis de la subversion, dans les tremblements nationalistes, car les nationalismes, comme on sait, font la part belle à l'enthousiasme. Mais aujourd'hui,

4. Écoutons Jean-Pierre Le Goff (*La barbarie douce*, Paris, La Découverte, 1999) : « Le rôle des enseignants se rapproche de celui d'un prestataire de service en savoirs et connaissances utiles [aux] usagers avec "obligation de résultat". La qualité de la prestation se mesure de plus en plus au degré de satisfaction des usagers qui tendent de fait à être considérés, à l'instar de ce qui se fait dans les autres "services publics", comme des clients. » Au cégep où j'enseigne, on ne corrige plus la langue écrite que dans un échantillon de 150 mots choisi aléatoirement parmi les 1 000 mots que peuvent comporter les travaux d'élèves. On reporte ensuite le nombre d'erreurs qu'on a trouvées sur l'ensemble du travail grâce à un « indice moyen de fréquence d'erreurs » (ça ne s'invente pas). Le but avoué de cette entreprise est de favoriser la réussite.

dans un univers de « compétences transversales », de « pédagogie de la réussite », d'expression du « vécu », de « diplômes de création » ?

Allez, on peut se rassurer en songeant que l'heure de l'osmose entre l'informatique et la biologie n'est plus si lointaine, et que la poésie, à défaut de se survivre parmi les hommes et les femmes numérisés, amnésiques, tout entiers livrés à l'hypnose cathodique et à la course aux loisirs, aura sa chance au sein des machines – elles-mêmes devenues pensantes, moqueuses, prises à l'occasion d'envie ou de tristesse, désirant mieux que leur condition de machines, liées les unes aux autres et se communiquant leurs lectures comme des commères assises sous la même tonnelle. On retiendra d'ailleurs, pour la chronique, que le présent texte a été composé sur un Think Pad 380 XD d'IBM. Il a été surveillé par un correcteur d'orthographe automatique, assisté par un dictionnaire virtuel, justifié, mis en page, chiffré puis déchiffré à répétition ; aucune version imprimée, retouchée à la main, n'a précédé celle que vous avez sous les yeux, qui sera probablement pilonnée dans quelques années (comme les programmes scolaires auxquels je me sou mets présentement). Restera le texte numérisé, étoilé dans le grand vide virtuel, attendant sa chance⁵.
lol

;)

5. Ceux qui voient les verres à demi pleins plutôt qu'à demi vides prétendront qu'il y a une sorte de platonisme dans l'enseignement de la poésie. Les cours donnés au collégial fonderaient, en effet, un lieu élémentaire, générique, auquel retourneraient les ingénieurs, les criminologues et les commis de bureau tout au long de leur vie, dans ce que l'on pourrait appeler des occasions de poésie. Chacun reconnaîtrait alors la poésie, pour l'avoir « apprise », de la même façon qu'on reconnaît des émotions d'enfance ou d'amour à la faveur d'un dépaysement, d'un parfum, d'un éclat de rire. C'est Montaigne affirmant que, même si l'on « n'a goûté des sciences que la crouste première », le tassement, le ressassement de la matière à demi perdue, adaptée, produit un homme « meilleur et plus sage ». Bah, cela est aussi vrai, après tout.

LE CHANT DU POÈME NE HURLE PAS À PLEIN VOLUME

Réjean Beaudoin

Université de la Colombie-Britannique

La poésie, je l'enseigne le moins possible. Pourquoi faudrait-il qu'on apprenne à se jeter à l'eau ? Ce que je tâche de montrer, c'est une soumission complète à la leçon du texte, car c'est sa voix qu'il importe de faire entendre, pas la mienne. Plutôt consentir tout doucement à entrer dans cette solitude, espace tapissé de signes étroitement cousus, rythmés, confondus et enluminés tout à la fois. On n'y séjourne jamais seul. Tel est le paradoxe. Rien n'est plus peuplé que la méditation qui se donne pour laboratoire *La fabrique de la langue* (titre d'un essai de Lise Gauvin, publié aux Éditions du Seuil). C'est tout le reste qui paraîtra vide en comparaison.

Ce n'est pas la peine d'entrer en religion, ni de prendre l'habit, ni de prononcer des vœux perpétuels pour déchiffrer quelque texte sacré. C'est plutôt la préface de toute parole qui ne soit pas déjà vidée de ses mots, avant même de se dire. Redonner son poids au verbiage ambiant, ce qui l'allégera, comme disait Stéphane Mallarmé, en l'obscurcissant, mais c'est la nuit qui transporte la lumière stellaire.

Vous redoutez ce que vous désirez le plus profondément. Tel est mon premier point. Vous le repoussez de toutes vos forces, ce calice pourtant rempli par vous-même jusqu'au ras bord. C'est ainsi. Comme elle vous semble amère, la coupe des plus fines liqueurs. Il ne s'agit pas tant de la boire que d'en redistiller les ténébreux parfums par une dégustation discriminatoire. Lire un vers consiste à décliner les vous-sures d'un palais imprégné de saveurs. Ici commence la lecture. On imagine le supplice d'un acharnement continu, lourd et ardu,

parcours de longue haleine, dont on ne peut embrasser tous les portails d'un coup d'œil. Il y a une joie secrète dans le labeur d'une pensée en acte, qu'on ne soupçonne pas sans s'y livrer à fond. Ni sans risquer de s'y perdre. C'est un enseignement dont le seul maître est le travail lui-même.

Un peu candidement sans doute, je tiens la poésie pour la mère de toutes les moutures textuelles, peut-être parce qu'elle fut d'abord la première créature libre de toutes les paroles enchaînées. Elle délie les contraintes de la langue qui n'est que jeu de conventions plus ou moins mal ajustées. C'est aussi simple que de commencer à tracer des lignes dans le sable chaud de la plage. Ce geste est redoutable, il est vrai. Les témoins qui observent les figures apparaître sous la main qui les ébauche sont saisis d'une fascination mêlée d'effroi. Un destin à peine décrypté s'y attache sous la marée montante qui va tout effacer. « Poème et lavis tremblent sous la loi. »

Une fois le pas franchi cependant, toute trace de malaise s'évanouit pour laisser place à de nouvelles interrogations, mais au moins ce sont des questions qu'on peut aborder sous un angle pratique : une allusion à débrouiller, un mot à élucider, un autre à laisser planer en direction d'un contexte qui gagne à ne pas se laisser préciser tout à fait, le non-dit si riche d'insinuation, telle observation à rédiger avec exactitude et à lier au grouillement des notes lâches, etc. Ce sont des tâches à accomplir et qui remplissent le jour, avec son vieux cortège de préoccupations pressantes et d'illuminations passagères, à l'occasion. Les rares moments de trouvaille brève sont des éclairs inattendus. Ainsi se manifeste la leçon du poème qui ne hurle pas son chant à plein volume. Il n'y a plus qu'à veiller au progrès continu des menus événements du travail, maintenir le rythme, rectifier le mouvement, se faire attentif au cheminement qui se poursuit, sans excès de sévérité ni sursaut d'impatience. On y apprend à devenir maître de soi et à se montrer docile à sa propre règle, sous la dictée du vers. Souplesse d'exécution, d'une part, vigilance de l'esprit, d'autre part. Coordination du double attelage d'une force tranquille. Voici la vie offerte dans l'enroulement d'une poignée de mots dont la suture est solide, mais le point délicat.

J'évoque moins la continuité appliquée d'une réflexion analytique que l'autodiscipline d'un travail intellectuel qui, de ce point de vue,

ressemble davantage à l'atelier d'un artisan. Il n'y a pas de production de la pensée qui ne sorte de cette régulation sereine de soi-même par soi-même. On ne gagne rien à se malmener. La lecture du poème constitue le plus pur enseignement de cette discipline, mais c'est aussi vrai de toute lecture, pour peu que le texte soit le moins possible « écrit » et que le lecteur ne rechigne pas à la besogne.

La lecture est donc à elle seule une école. Elle est toute l'éducation. Ce n'est pas qu'elle la résume. J'affirme plutôt qu'elle la contient, la déploie et l'accomplit tout à la fois. Il n'existe aucun fruit de la pensée qui ne s'engendre autour de la lecture. Vous êtes donc au bord du poème comme au seuil d'une gestation. Le soin en est vaguement palpitant, comme les abords de la pulsion érotique. La poésie est l'écho le plus pur du désir dénudé dans l'ordre de la création. Vous me soupçonnez de filer une métaphore douteuse et, de surcroît, médiocrement poétique. Je vous assure que je parle au premier degré :

La page a deux faces
L'une rature l'autre
Le livre reste¹

1. Réjean BEAUDOIN, *Alea*, Colombie-Britannique, Éditions Lucie Lambert, 1982, p. 10.

DONNER À LIRE. POÉSIE ABSENCE

Karim Larose

Université de Montréal

Rien n'est plus aisé, parlant de l'enseignement de la poésie, que de se payer de mots. On peut en rester aux généralités ou aux vœux pieux. On peut également parler de passion et de plaisir, on peut évoquer les coups de cœur et le frisson sacré. Ce n'est pas rien, mais c'est somme toute bien peu. J'aimerais recentrer pour ma part la discussion sur la seule chose qui, en dernière instance, compte à mes yeux, en l'occurrence le geste interprétatif, c'est-à-dire la lecture – approximative ou approfondie, cheminante ou aboutie – qui a quelque chance de durée, en soi et pour autrui. « J'ignore ce qu'est la poésie, d'où elle vient, où elle va, j'ignore jusqu'à son nom, son visage. Mais je connais à en mourir son absence¹ », écrivait Jacques Brault. Ces quelques mots, je me les remémore toujours dès qu'il est question d'enseignement. Qu'éclairer dans un cours, sinon le sentiment du défaut de poésie, qui seul mène jusqu'à elle ?

L'université demeure, aujourd'hui comme hier, un lieu où l'on pense et, en ce sens, il est nécessaire de se garder de tout catastrophisme. Les étudiants sont vifs, diserts et attentifs à la chose littéraire. On peut cependant se demander ce que quelques rares cours de poésie, souvent les seuls de leur scolarité postsecondaire, peuvent bien laisser en partage à ceux qui quittent l'université.

L'interprétation est avant tout une pratique, une connaissance de terrain, un « amour actif » des œuvres. Et c'est précisément là où les

1. Jacques BRAULT, « Quelque chose de simple », dans *Chemin faisant*, Montréal, La Presse, 1975, p. 13.

choses se compliquent, car le contact des étudiants avec la poésie au cours de leurs années d'études est trop peu fréquent pour que les lieux communs de l'époque ne fassent pas écran à l'interprétation et ne l'envahissent, littéralement. Cela touche la manière même d'approcher le texte. Au risque de la lecture, plusieurs réagissent ainsi en se réclamant d'une neutralité « active », si je puis dire, qui se noue en un paradoxe commode. Il consiste à refermer simplement la porte du sens derrière soi, soigneusement, consciencieusement, en rappelant du même souffle que chaque interprétation possède la même pertinence². On ne saurait monologuer davantage, et par avance. Un tel renoncement laisse songeur, sans doute parce que ce refus de se mesurer aux œuvres se fonde sur une humilité imaginaire, fragile paravent d'un « moi » vorace qui signe l'impossibilité d'une rencontre véritable avec le texte poétique.

Dans *Le nu perdu*, René Char rappelle que la lecture littéraire se fait toujours à contretemps lorsqu'il écrit que, toujours « levé avant son sens », le mot du poème, mystérieusement, « nous éveille, nous prodigue la clarté du jour³ ». Aujourd'hui le travail du professeur est double, en réalité. Non seulement il doit apprendre à de jeunes lecteurs en herbe à « lever » le sens du poème en des alliages toujours fragiles, mais il faut pour cela qu'il réussisse d'abord à « éveiller » les étudiants aux mots, à leur appel, à leur présence.

Le peu de rapports de la plupart des étudiants avec la poésie les empêche en effet d'être même sensibles à l'existence concrète et incontournable des mots, trop habitués qu'ils sont à les rabattre sur leurs propres expériences, à tailler trop rapidement dans le corps du poème une courteline à leur mesure. Que dire à l'étudiant qui voit dans « Portrait » de Saint-Denys Garneau une réflexion sur « l'enfant en nous » ? Comment, avant même d'entrer avec lui dans le poème, l'éloigner et le faire douter tout d'abord des slogans et des formules à la mode ? Comment arriver à lui faire saisir que l'interprétation d'un

2. Certains étudiants mettent ainsi fin au cheminement de la lecture, dont les différentes voies doivent être constamment mises à l'épreuve, en opposant au dialogue sur le poème l'irréductibilité de *leur opinion*, sentence sans appel qui engage le débat sur la poésie dans une impasse dans la mesure où pas plus le moi que l'opinion ne peuvent devenir les maîtres mots du travail d'interprétation.

3. René CHAR, *Le nu perdu*, Paris, Gallimard, 1978, p. 109.

poème ne peut se faire sans une conscience critique du langage courant et de ses mots d'ordre ?

À moins que l'on entende réserver la poésie à quelques lecteurs d'élite, ce qui est inconcevable, il n'est pas du tout assuré que l'enseignement de la poésie soit dans une bonne voie. C'est toute la question de l'objectivité de l'œuvre qui fait problème ; il est en effet bien difficile, dans le cadre d'un cours, de convaincre pratiquement que le poème doit être considéré un peu comme une langue étrangère et qu'il faut, par conséquent, se garder quand on l'aborde d'un double écueil, celui d'en faire une langue ésotérique et inconnaissable, et celui d'en faire une langue à soi, sa propre langue.

Donner à lire, c'est d'abord lire, concrètement : dire, réciter les textes, les faire entendre et les faire lire en classe en essayant d'abord et avant tout de les faire passer par la vertu de la voix. On veut ainsi espérer que les étudiants comprennent que, par ce geste d'une foi parfois malaisée, nous leur confions des textes, manifestant par là que le préalable à toute interprétation doit être une conversion : se *tourner* vers l'autre, se retourner au passage d'autrui, de sa parole. Donner à lire, c'est d'abord faire apparaître, en relief dans la voix, un texte et la silhouette d'un auteur et d'une œuvre.

Seules importent à mon avis les lectures qui constituent de véritables expériences de la littérature, c'est-à-dire des lectures durables, actives, décisives, qui sont en elles-mêmes un événement dans la vie d'un lecteur. Elles sont décisives parce qu'elles exigent décision et jugement esthétiques, discernement et discrimination, et qu'elles découlent de ce « souci » qui, selon Hannah Arendt, est au cœur du concept de culture⁴. Et sans objet, sans distance de soi à soi et de soi à l'autre, nul souci possible. Dans sa pénétrante étude sur le destin de la culture, Arendt a bien cerné le problème des sociétés contemporaines, soit la difficulté qu'ont ceux qui y vivent à entretenir de vraies relations avec un « monde d'objets⁵ ». Qu'est-ce qu'un « monde », qu'est-ce qu'un « objet » et, plus encore, un objet « poétique » ? voilà à mon sens quelques-unes des questions que nous

4. Hannah ARENDT, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, [1954] 1972, p. 270.

5. *Ibid.*, p. 30.

LEÇONS DU POÈME

devons porter, sans quoi la poésie, invisible *de facto*, continuera à être condamnée à cet au-delà de la marge : l'illisibilité.

DIDACTIQUE DE L'ÉTRANGETÉ

François Paré

University of Waterloo

Enseigner la poésie relève peut-être avant tout d'une figure particulière de la solitude. Devant le poème, dont la totalité du sens lui échappe inévitablement, le pédagogue se retrouve, en effet, en position de fragilité, comme si ce langage à la fois proche et lointain renversait les habiles stratégies de la persuasion et du pouvoir qu'il avait pu mettre en place dans l'espace de la salle de classe. La didactique du poème se transforme alors en une lutte contre les signes dans laquelle le geste pédagogique subit un déplacement furtif. Regard versé vers la page qui devrait pourtant livrer son sens et sa lumière, incapable de lever les yeux vers son auditoire, l'enseignant est assailli par le doute. Ce spécialiste de la littérature est chaque fois confronté aux limites d'une herméneutique dont il remarque maintenant qu'elle tenait au fil ténu de son inébranlable solitude de lecteur.

Il existe pourtant, il le sait bien, de très nombreuses lectures convenues de certaines œuvres poétiques. Avec le temps, l'institution littéraire a cherché à stigmatiser le sens et la structure formelle de tel ou tel poème et établi la place que chaque recueil publié occuperait dans la production de l'auteur et l'imaginaire de son époque. Qui aura enseigné Charles Baudelaire ou Émile Nelligan sait fort bien ce qu'il faut dire sur « L'invitation au voyage » ou « Le vaisseau d'or ». Il semble alors qu'un savoir préexiste au poème et qu'il suffira de l'encapsuler pour que l'auditoire y adhère de son plein gré. La notion d'institution fait d'ailleurs partie des prémisses théoriques que l'enseignant aura expliquées, avant même d'aborder l'œuvre à l'étude. Cependant, cette précaution ne dissipera nullement le malaise subtil

qui s'emparera parfois de lui, alors qu'il tentera tant bien que mal d'expliquer à ses étudiants et étudiantes, forcément sceptiques, voire ironiques, sa lecture d'un poème déjà ancien de Paul Éluard ou d'Alain Grandbois, ou d'une œuvre plus contemporaine d'Hélène Dorion ou de Philippe Jaccottet. Pourquoi a-t-il donc toujours l'impression de raconter sa vie, quand il enseigne la poésie ? Comment échapper une fois pour toutes à cette réflexivité ? Son malaise est à tel point tenace que toute sa démarche didactique s'en trouve perturbée et peut-être atrophiée.

S'il est possible d'ancrer l'enseignement des œuvres reconnues, déjà enseignées et enseignables, dans un récit parfaitement compréhensible, les textes récents, à la sémantique et à la syntaxe souvent plus obscures, n'offrent guère le même acquis de lisibilité. Le rempart d'une subjectivité, farouchement défendue, résiste à toute démarche pédagogique crédible et nulle aide ne provient de l'institution littéraire. Il convient de rappeler que la poésie a longtemps été, à l'époque de Ronsard et de du Bellay notamment, l'expression d'une masculinité affirmée et un instrument aux mains des pouvoirs politiques, ecclésiastiques et universitaires. La marginalité extrême des poètes et la circulation fort réduite de leurs œuvres dans la plupart des cultures dominantes de l'Occident sont récentes, comme on le sait, et restent déterminées par des facteurs historiques, institutionnels et économiques. Peut-être toute didactique du poème contemporain doit-elle, en réalité, commencer par cette simple mise en garde.

Pour moi, qui enseigne depuis longtemps les textes des poètes francophones à des étudiantes et étudiants canadiens-anglais dont l'héritage linguistique et culturel est tout autre, le défi est d'autant plus de taille que l'œuvre poétique surgit alors comme dépourvue de son horizon d'accueil dans la culture et dans la langue. La solitude de l'enseignant semble alors se décupler, car aucune lecture ne s'imposera « naturellement ». Si, à l'orée de « La marche à l'amour » de Gaston Miron ou de « Speak White » de Michèle Lalonde, le sens peut jaillir de source pour un auditoire québécois, tel n'est pas le cas lorsque ces textes de l'enracinement identitaire sont déplacés et en quelque sorte expurgés par une démarche qui devient forcément une pédagogie de l'étrangeté linguistique et culturelle. Un tel contexte, en vérité, servira de toile de fond aux quelques propositions, faites en

ces pages, sur l'extraordinaire didactique de l'étrangeté qui fonde, à mes yeux, toute lecture partagée du poème.

PÉDAGOGIE DE L'ÉNIGME

L'enseignement de la poésie s'enracine, en effet, dans la notion d'extériorité. C'est vers cette extériorité, souvent difficile à soutenir, souvent inélégante, que l'apprenant dirigera son regard. Il s'instaure alors une distanciation inévitable entre la communauté des lecteurs et le texte toujours revêche, dont les multiples niveaux de sens demeurent en quelque sorte cadénassés, immobilisés dans les mailles étroites de la syntaxe et du vocabulaire poétiques. Pourquoi le poème ne veut-il pas s'ouvrir ? De quelle nature sont cette résistance et cette fermeture qui entravent le geste pédagogique et en soutiennent malgré tout la nécessité ? Dans un très beau texte de *La vie promise*¹, Guy Goffette associe la lecture du poème au geste douloureux du peintre qui n'arrivera pas à pénétrer la matérialité de son tableau et qui restera ainsi pétrifié, le bras levé dans l'attente de quelque chose qui ne viendra pas et dont l'impossibilité sera constitutive de son art. Doutant jusqu'à la fin de l'efficacité du « tremblement de sa main dans la lumière », le peintre nous ressemble dans la mesure où le décalage est le mode même de son appréhension du sens : « Comme lui, nous restons debout, hors du cadre, les yeux pris dans la pâte du jour. » Rompant avec les médiations de la vie quotidienne, sans pour autant les renier, bien au contraire, la poésie nous renvoie à l'exigeante altérité du monde. Bien que le texte cherche à trouver prise chez le lecteur et à s'inscrire par son entremise dans des réseaux d'intertextualité, il ne cesse d'exprimer sous toutes ses formes cette séparation vitale, cette étrangeté mutuelle entre le sujet et l'histoire de sa construction au jour le jour dans la culture. L'impuissance du poème n'en est pas tout à fait une, néanmoins, car la matérialité irréductible du texte constitue justement l'enjeu de sa lecture et éventuellement de son enseignement.

1. Il s'agit du premier poème de la suite intitulée « La main brûlée », dans *La vie promise*, Paris, Gallimard, 1991, p. 79.

Mais qu'en est-il d'abord de l'étrangeté du poème ? Si la poésie est, comme le pense Raymond Jean, une « interruption par *étalement* de la continuité narrative », un temps d'arrêt où le sens trouve à « se réaliser² », son enseignement s'articule nécessairement autour d'un refus fondamental du récit. Du même souffle, ce refus ne peut être qu'une violence faite à toutes les formes de l'identification psychologique et à toutes les manifestations prévisibles de l'histoire. Renvoyant jusqu'à l'agacement aux figures de l'extériorité, mises en scène par le déchiffrement du poème, la lecture pédagogique fait apparaître, telle une condition du désir, la nécessité de l'obstacle. Parfois, la densité lexicale ou syntaxique du poème s'affiche donc comme un non-sens. Comment faire pour que cette opacité du texte soit porteuse à son tour d'une herméneutique et surtout d'une pédagogie qui, sans transcender l'obstacle, le donnera à lire dans une perspective commune ?

D'une certaine manière, on dirait justement que la poésie se construit en contravention du geste interprétatif qui caractérise généralement le travail sur la littérature. Ici, il ne sera jamais acquis que la clarté coulera des mots et de leur syntaxe violentée. Que le poème à l'étude ne soit pas facile à lire, qu'il résiste à l'interprétation, qu'il réduise souvent le lecteur au silence, tout cela fait partie d'un déplacement vital qui force l'étudiant ou l'étudiante à postuler la matérialité de son propre regard et à jouer sa propre ténacité devant l'étrangeté de ce qui se présente, devant cette surface à première vue imprenable et lisse. Là, un simple mot mobilise la pensée, provoque l'étonnement. Tous seront amenés à *voir* non pas l'invisible, mais la transparence des signes. Là, une redondance ou encore le souvenir d'autres lectures, d'autres écritures, exigeront un temps d'arrêt, engageront le groupe tout entier à chercher ailleurs, dans une extériorité constitutive, une signification moins évasive que prévu. Peu à peu, un léger surplomb se dessinera peut-être ; une paraphrase primitive sera formulée. Elle constituera une approche initiale de l'altérité, exprimée par les formes inédites de la langue, une première transgression de l'interdit.

2. Raymond JEAN, *Lectures du désir. Nerval, Lautréamont, Apollinaire, Éluard*, Paris, Seuil, coll. « Points », 1977, p. 74-75.

Ainsi, l'enseignement du texte poétique reposera en partie sur une pédagogie de l'énigme et une reconnaissance du fragmentaire. Ces deux aspects ne sont pas réservés à la poésie, puisqu'une part importante de la littérature moderne dans son ensemble s'y rattache, mais ils constituent le champ nécessaire dans lequel le sens du poème peut être sollicité. Une mise en forme s'impose d'entrée de jeu. L'étudiant devra se contenter de peu et de beaucoup à la fois. Il sera appelé à retourner son regard de lecteur sur lui-même et à concevoir la fragmentation comme une forme signifiante de la syntaxe. « C'est pourquoi, conclut Jean, analyser un texte dans sa matière, c'est-à-dire son ordonnance, son organisation, ses thèmes, ses images, sa grammaire, et même sa genèse, son histoire, n'est pas sortir du champ du désir qui l'a fait naître³. » Au contraire, le poème renvoie l'étudiant à une défaillance, à une nostalgie peut-être, à quelque chose d'inavoué. Pierre Nepveu le faisait remarquer, dans ses premiers écrits au sujet du silence dans la poésie québécoise contemporaine : « l'œuvre est envahie d'échos et de connotations, elle dégage une force muette qui tient à la fois à la rigueur de ce qui est dit, et à la certitude que tout n'est pas dit⁴. » Ainsi, didactique de l'énigme, l'enseignement de la poésie désigne aussi notre impuissance commune à tout comprendre, à tout dire, à tout expliquer. La défaillance, dont le poème est l'écho, renvoie le geste pédagogique à la certitude du manque et à la nécessité du désir. C'est cette défaillance qui à la fois effraie et invoque le geste de l'enseignant.

Cependant, la référence à la matière du texte ne suffit pas, si l'on veut fonder une pédagogie efficace du poème. En effet, énigme et fragmentation sont deux faces de l'éclatement du récit unitaire dans les cultures actuelles. Si nulle clarté n'émerge du texte poétique, si ce texte n'est jamais entièrement naturalisable, c'est qu'il exprime sa profonde adhésion à des éléments fondamentaux de l'expérience subjective : la dislocation, le doute, l'échec devant le sens, le geste à la fois distant et fasciné envers l'altérité et la différence. Le poème peut

3. *Ibid.*, p. 21.

4. Pierre NEPVEU, *Les mots à l'écoute : poésie et silence chez Fernand Ouellette, Gaston Miron et Paul-Marie Lapointe*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1979, p. 11.

assurément représenter le sujet dans sa culture et dans sa contingence sociale, mais il cherche à interpréter le plus souvent la subjectivité en tant que source incertaine du langage articulé et en tant que fondement d'une rupture tragique avec le langage. Cette incertitude, tout à fait fondamentale, indispose le geste didactique et le rend à son tour inquiétant.

Dans un essai récent, Hélène Dorion note que l'expérience poétique permet de retracer, comme en des ruines fragmentaires, le « passage » du sujet dans le monde : « Le poème en effet n'est-il pas essentiellement une vision du temps, une conception imaginaire du passage, de *notre* passage ? Depuis toujours, il s'agit d'habiter l'univers, de susciter l'ouverture infinie de l'être vers le monde pour qu'à travers le langage se déchiffre – ou à tout le moins s'éclaire – l'énigme dans laquelle nous sommes plongés, et que soit possible notre propre aventure⁵. » Il est clair que le poème entraîne chez le lecteur le sentiment d'une profonde fragilité du langage, coupé de ses attaches ontologiques avec le sens. Dans ce contexte, s'il relève de lieux institutionnels sûrs et reconnus, l'enseignement des textes poétiques convie néanmoins l'étudiant ou l'étudiante au tremblement méthodologique où sa lecture ne repose plus que sur une « multitude égarante » d'interprétations, une « fragile articulation » de l'altérité.

En même temps, Dorion envisage la lecture du poème comme une rencontre inespérée avec l'autre, « une affirmation de l'amour contre la détresse et la mort⁶ ». Cet espoir d'interroger le monde dans sa « présence » ne se donne-t-il pas à lire, néanmoins, dans la réclusion paradoxale du geste de la lecture, l'amour ne s'affirmant que dans un exercice interprétatif privé, solitaire, intime, dans un langage impartageable, affranchi de ses entraves collectives ? D'un côté, l'enseignement du poème repose sur une éthique de la pluralité. Ce langage nous dit expressément que le sens « tremble » et que sa multiplicité est vertigineuse. À l'inverse, on pourrait aussi dire, sans douter un seul instant, que la didactique du poème ne se passe pas tout à fait ainsi. Car le rapport à la différence pétrit le texte poétique de

5. Hélène DORION, *Sous l'arche du temps*, Montréal, Leméac, coll. « L'écritoire », 2003, p. 66.

6. *Ibid.*, p. 25.

l'intérieur et le poème est justement cet espace où la multiplicité se manifeste et s'accomplit, ce qui fera dire à Dorion que le poème résume par sa structure même le destin à la fois singulier et pluriel des individus, « arrachés au néant » par l'appel des mots.

Dans une étude sur les jeux de la métaphore dans la culture, Pierre Ouellet rappelle la difficulté de lecture que nous éprouvons nécessairement dans notre approche du texte poétique. Ouellet évoque le « détachement » auquel nous convie le poème ; ce phénomène de l'écart lui semble s'exprimer par un imaginaire spatial. C'est pourquoi le texte projette dans l'espace didactique de la lecture commune un vide interstitiel, une hésitation plus ou moins longue. Dans son approche de la poésie, l'enseignant se propose donc, en premier lieu, d'interroger ce silence, non pas pour le disqualifier devant tout un chacun, mais bien plutôt pour l'inventorier, puisque c'est en lui que reposera la production du sens. Si le poème dans sa matérialité révèle l'opacité des choses familières, il nous transporte pourtant hors de cette familiarité. Le monde est alors coupé de son évidence, aussitôt naturalisée par la culture. Les textes poétiques, conclut Ouellet, « montrent l'*ici* depuis l'éloigné, l'étranger, d'où on peut le voir dans toutes ses ramifications, non encore réalisées, et dans ses racines les plus enfouies, qui échappent au regard⁷ ». Peut-être est-ce cette dislocation spatiale qui finit par gêner toute approche de l'enseignement du poème, puisque l'apprenant est ramené inévitablement, par la troublante difficulté de lecture du texte, à l'expérience de son étrangeté par rapport aux autres, à l'espace et surtout au déploiement du langage lui-même.

Ces tensions cherchent toujours à se dénouer par le hasard des rencontres. Selon Jean-Michel Olivier, « toute littérature commence à partir du moment où l'on se trompe d'adresse. Au lieu d'écrire sur l'enveloppe de la lettre d'amour un nom connu (celui de la bien-aimée, par exemple), on laisse l'adresse en blanc, par distraction ou pure inadvertance⁸ ». Cette « inadvertance » concertée conduira le

7. Pierre OUELLET, « Le changement de lieux. Culture et métaphore », dans Joseph MELANÇON (dir.), *Les métaphores de la culture*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1992, p. 211.

8. Jean-Michel OLIVIER, « Le dernier lecteur », *Écriture*, n° 55 (printemps 2000), p. 137.

lecteur à chercher ailleurs, dans la diversion, l'interprétation qui lui permettra de combler la distance avec les autres. Au bout du compte, la lettre en blanc s'ouvrira sur cette multiplicité extraordinaire du sens dont elle portait déjà, sans le dire, les augures. Si l'on a pu affirmer que la lecture d'un texte répond à une série de protocoles assez prévisibles⁹, dont la transposition et la mémorisation, on constate pourtant que ces règles, devant régir le déchiffrement du texte, ne rendent pas compte des mécanismes disruptifs dont la poésie est le support et l'illustration. Il n'est guère surprenant qu'en situation d'enseignement le texte poétique serve de métaphore à l'ensemble des forces disjonctives qui désolidarisent les comportements codés et les grammaires sociales.

CHAMBRES

Prenons maintenant, pour tenter d'aller un peu plus loin dans cette réflexion sur l'étrangeté, un exemple pas tout à fait au hasard. Il y a quelques années, j'avais mis au programme d'un séminaire de maîtrise en littérature québécoise une œuvre de Louise Dupré, *Chambres*, recueil paru en 1986 et réédité dix ans plus tard¹⁰. Dans cette œuvre majeure du corpus québécois récent, les textes en prose poétique, dépourvus de toute ponctuation, recouvrent d'abord la page d'un seul souffle, faisant place graduellement à de larges interstices, comme si l'effort de langage était emporté par son propre épuisement dans la pudeur et le silence. À tout moment, le recueil de Dupré rappelait le dispositif de l'autobiographie, mais sous la forme d'un récit de vie plutôt fragmentaire et surtout divergent. Dès les premières pages, l'image du couple enlacé du père et de la mère surgit à la conscience fascinée de l'énonciatrice. Le passé et le présent se confondent dans « ce moment où les draps font chair¹¹ ». L'amour, dont les pages pleines sont l'écho, reste empreint de nostalgie, car les amants n'émergent jamais de leur histoire singulière et restent façonnés par leur héritage familial.

9. Voir Alain VIALA, « Rhétorique du lecteur et scholitude », dans Denis SAINT-JACQUES (dir.), *L'acte de lecture*, Québec, Nota bene, 1998, p. 323-336.

10. Louise DUPRÉ, *Chambres*, Montréal, Éditions du Remue-Ménage, 1996.

11. *Ibid.*, p. 12.

Ces pages seraient difficiles à enseigner, je le savais alors d'entrée de jeu, mais je comptais sur la force mimétique de l'écriture de Dupré. Dans *Chambres*, l'énonciatrice ne cherchait-elle pas justement à signaler, de façon allégorique, le geste même de la lecture ? Bien sûr, l'intimité particulière des amants, surpris au cœur du lit nuptial, résisterait nécessairement à l'expérience pédagogique. Que peut-on dire de cette intimité que les pages de Dupré dévoilent sans pudeur ? Tout le défi posé par l'enseignement du texte intime se rapportait à cette question. *Chambres* rappelle incessamment au lecteur son statut d'observateur et l'indécence dont il fait preuve par le dévoilement interprétatif de l'œuvre. Partout la distance affleure, comme une condition du déchiffrement. Le personnage féminin est réduit, en effet, à son écart par rapport au sens, alors que son statut d'observatrice, à l'affût d'un passé obscur et douloureux, lui confère un rôle essentiel dans la démarche interprétative. Comme le lecteur, cherchant à comprendre le sens du poème, la femme se tourne vers sa propre histoire en quête de l'herméneutique qui éclairera son identité. Il est clair que cette femme nous guide explicitement vers les stratégies d'étrangeté du poème. L'étrangeté s'incarne en elle et se déploie dans la fragmentation du récit qu'elle met en œuvre.

Chambres repose ainsi sur la convergence de deux systèmes de référence. D'une part, il y a l'histoire d'une femme, assise à sa fenêtre. Nous avons l'impression de la connaître. La ville affairée lui renvoie l'image de son passé, des nuits d'étreinte et de rupture dans cette chambre aujourd'hui désertée par l'amour. D'autre part, ce lieu même est celui où se réfugie la photographe dans l'attente incertaine de voir surgir l'empreinte de son image : « une femme – la photographe – s'était retirée dans une chambre, elle s'était retrouvée intacte sur le papier glacé, comme si d'être hantée par un œil l'avait rendue à sa visibilité, c'est alors que lui étaient revenus un à un les détails la mémoire¹² ». Ainsi, le regard se situe de part et d'autre du poème. Ce qui s'accomplit dans les « chambres », c'est l'œuvre de cet œil qui déchiffre les signes émergeant du passé et du présent. Cumulant tous les rôles, la femme-photographe imite le geste de la lecture, car elle reste toujours étrangère à l'énigme de sa mémoire : « C'est d'en être

12. *Ibid.*, p. 29.

là, petite chose guettant l'illisible d'un mur, d'un rideau, la douleur ne se donne-t-elle pas toujours comme ce qui n'arrive pas à prendre forme, quand les signes persistent à se taire¹³ ? C'est pourquoi, dans les dernières pages du recueil, la femme affirmera encore une fois son statut mimétique de lectrice, séduite par la reproduction à l'infini de la figure fugitive de son origine dans la mémoire.

Mon propos n'est pas de poursuivre plus avant ici une étude approfondie de cette œuvre magnifique. Ces premiers éléments d'explication me suffiront pour l'instant. Il suffit de voir de quelle manière le poème, entrecoupé de silences et d'hésitations, reprend explicitement la « scène » primitive, répétitive, dont Dupré nous dit qu'elle est à la fois le lieu d'une énigme et d'un déchiffrement. Par l'entremise de la femme emblématique, perdue dans le geste de son regard vers l'extériorité, *Chambres* met en jeu les liens privilégiés entre la lecture et la mémoire. Si les signes que nous lisons restent opaques à notre regard de lecteur ou de lectrice, c'est qu'ils engagent profondément notre histoire personnelle jusqu'à l'obsession et au refus. Pour Dupré, la poésie convoque une enquête sur l'origine, ou plutôt sur la distance qui nous éloigne toujours plus du lit de l'accouplement et de l'enfantement : « il reste cette ligne blanche, ce contour, de quel doute sortons-nous, de quelle ville, de quels bruits ?¹⁴ ». Mes étudiants et étudiantes ont-ils saisi ces enjeux ? Je n'en suis pas sûr aujourd'hui. Chose certaine, ils se sont reconnus dans la figure dubitative de la femme à la fenêtre et dans le geste de déchiffrement de la mémoire qui la caractérise. Du même souffle, la notion de l'intime leur a paru sans doute résister à toute perspective herméneutique. Les « chambres » resteraient interdites. Comme l'observatrice de *Chambres*, le lecteur n'a pu contempler la scène originelle que dans sa répétition fugitive. Plus que jamais, l'approche didactique était privée de pertinence. Qu'aurait-il fallu enseigner ? Tout était déjà là, dès le premier instant de la conception.

Autant le recueil de Dupré fait irruption au cœur du geste pédagogique lui-même, redonnant corps et matérialité à l'enseignant, autant il désigne, sans le fournir, le mode d'emploi de son déchiffre-

13. *Ibid.*, p. 39.

14. *Ibid.*, p. 89.

ment. Du lit au lisible, cet éclairage ne s'impose pas d'emblée. Au cours de mon enseignement de *Chambres*, mes étudiants et étudiantes ont d'abord résisté à ce parallèle, car ils ne souhaitaient pas, je crois, que l'espace de la salle de classe et celui de la « chambre » parentale se confondent. Il aura fallu faire apparaître le rôle didactique de la femme-photographe, elle-même en quête du lisible, pour qu'ils acceptent de suivre cette piste et qu'ils pénètrent dans la structure de lisibilité du texte. Si, selon la belle expression de Dorion, le poème révèle « une lumière qui porte trace de l'obscurité d'où elle origine¹⁵ », son enseignement est donc une interrogation sur la langue comme lieu d'une défaillance, d'une extinction de la mémoire, qui laisse le sujet lecteur hors de lui-même. Or c'est cette défaillance extraordinaire qui justifie le geste pédagogique, si tant est que la mise en commun des différences parviendra à dégager de la surface lisse du poème un surplomb, une aspérité presque miraculeuse, une trace, une empreinte, un reste aussi ténu que décisif. Œuvre de l'extériorité et des marges, le poème renvoie ainsi l'apprenant – et l'enseignant ! – à sa propre défaillance et surtout à sa propre absence au langage.

STRUCTURE DE LA CLAIRVOYANCE

Dans *La tentation d'exister*, Emil Cioran évoque la littérature comme un espace clos et trompeur dont nous n'arrivons pas à repousser l'envoûtement : « Tant que nous sommes enfermés dans la littérature, nous en respectons les vérités et nous nous employons à leur donner corps, à étoffer leur néant¹⁶. » Structure littéralement aberrante, l'œuvre littéraire ne sait guère cacher sa vacuité ; au contraire, de toutes les époques, la littérature affiche impunément son immatérialité et son impuissance à transcender les sources de l'incertitude. Ne reste à l'écrivain qu'une quête désespérée de la clairvoyance que le philosophe roumain ne détache jamais de la souffrance et de la solitude. Une telle expérience s'apparente au dédoublement, comme si, devant l'œuvre à déchiffrer, nous n'étions plus qu'un point aveugle :

15. Hélène DORION, *op. cit.*, p. 49.

16. Emil CIORAN, *La tentation d'exister*, dans *Œuvres*, Paris, Gallimard, coll. « Quarto », 1995, p. 948.

*Soudain, en deçà de tout, je glisse vers le point d'inexistence de chaque objet. Le moi : une étiquette. Parallèle à mon visage, je me mire dans mes regards. Chaque chose est autre, tout est autre. Quelque part, un œil. Qui m'observe ? j'ai peur, et puis je suis extérieur à ma peur*¹⁷.

Dans ce passage remarquable par son ambivalence, Cioran projette sur la littérature son angoisse de l'altérité. Si l'œuvre nous fascine, c'est qu'elle résume, par son immatérialité, la dissolution du sujet dans l'édifice plurivoque de la différence.

Le mouvement est double. D'une part, la lecture des textes poétiques engendre une altérité inquiétante. Quelle est cette forme du langage qui résiste au déchiffrement ? De quel droit ce texte est-il crypté pour moi et pour l'ensemble des lecteurs ? Il n'est pas surprenant, dans ce contexte, que la poésie continue d'être aujourd'hui le mode d'expression privilégié des cultures marginalisées, puisqu'elle mime par sa structure et sa résistance l'espace congru dans lequel de telles collectivités évoluent. D'autre part, l'étrangeté stratégique mise en œuvre par le poème ouvre, comme le souhaitait sûrement Cioran, sur une logique de la clairvoyance. En situation d'enseignement, tout reposera éventuellement sur la convergence des regards vers l'objet de la lecture. Tout est dans cette lumière particulière, ce rayonnement rendu possible par l'excentricité de l'approche didactique.

Dans la salle de classe, la lecture du poème fait d'abord place à un silence prostré, comme si l'espace de la parole avait été aspiré d'un seul coup, comme si le texte avait fait le vide autour de son déchiffrement. Cette suspension critique, d'abord paralysante, peut être transformée, de sorte que la lecture commune de l'œuvre enseignée s'ouvrira sur sa pluralité interne et sur la richesse de ses significations. Le poème sera avant tout *autre* et cette rencontre avec la différence sera cruciale sur le plan pédagogique. C'est alors que chacun est entraîné « à l'extérieur de sa peur ». Le principe de l'enseignement du poème consiste alors, au bout du compte, à faire la lumière sur cette altérité magnifique qu'est le poème et à dégager

17. *Ibid.*, p. 952.

ensemble, au-delà des divergences d'opinion, sa lisibilité propre et ses structures de clairvoyance¹⁸.

18. N.B. Un peu partout dans ce texte, la forme masculine est utilisée pour des raisons de concision. Il est clair que l'auteur de cet article a voulu y représenter également le masculin et le féminin.

LEÇONS DE POÉSIE

Pierre Ouellet

Université du Québec à Montréal

On n'enseigne pas la poésie, c'est elle qui nous enseigne. On ne peut pas dire ce qu'elle est, c'est elle qui dit ce que nous sommes. On ne peut pas lire la poésie sans qu'elle nous lise à son tour, nous déchiffre, nous décrypte, nous descelle de nous-même, nous révèle qui on est. Si elle paraît hermétique, c'est parce qu'on s'y cache, s'y enferme, refusant de voir ce qu'elle nous montre : un gouffre et un abîme, une ouverture béante, qu'on s'empresse de refermer. L'homme vit clos sur lui-même : un hérisson en chien de fusil. C'est ce que le poème retient, roulé en boule sur quelques vers, quelques mots drus, qui piquent dès qu'on les touche. La lecture est le déploiement lent, patient, méticuleux, de cette pelote d'épingles auxquelles on risque de se blesser, mais qui nous soulagent du mal qu'elles nous font en nous redonnant un peu de vie, nous réveillant brusquement de cette mort clinique où l'on s'est replié depuis longtemps, recroquevillé sur ses secrets. La lecture du poème est l'événement progressif du lourd secret dans lequel on se retranche, du monde et de soi-même, en réclusion dans son existence : la rumeur qu'on y entend, le vent qu'elle fait autour de soi, libère un air où l'on se sent plus lesté, plus léger, libéré du poids de sens et de non-sens que notre vie recelait.

La vie intérieure est lourde à porter : une tumeur qui se répand dans l'âme en métastases violentes mais invisibles, par les nerfs et les artères que la parole excite, irrigue, avant de nous les tordre ou de les tarir. La poésie nous décharge de cette lourdeur : elle est l'intériorité mise à nu, au jour, au vent, l'intériorité devenue aussi volatile qu'un souffle entre les lèvres, les dents, un air, un sifflement. On voit

alors que ce n'est rien, cet internement de soi en soi : quelques barreaux que le vers lime, scie, une fenêtre que le vent casse, et tout s'envole comme en fumée, soi-même aussi léger qu'une buée. Le poème nous soulage de nous, de l'excédent de poids que nous donne notre âme, enfermée toute dans nos poumons, qu'un simple souffle entre deux voyelles et trois consonnes libère à jamais : on est libre, dès lors, d'aller-venir dans cette intériorité du pur dehors qu'une dizaine de mots sur la page nous font éprouver comme si c'était ça, le monde, la vie, du vent, buée de buées, vanité des vanités. J'écris pour ça : mettre devant moi ce qui se cache dedans, derrière, m'enfermant dans son secret, dont je peux faire un horizon, une orée, un bout du monde, le bord d'un lac ou d'un océan avec quelques mots sur le papier, quelques paroles en l'air.

*
* * *

Leçons de mots, leçons de choses. On fait à tort de la lecture un enseignement ou une leçon. On n'y apprend rien, en fait, sinon que l'existence est une grande vacance, un vaste congé que la parole nous donne, une liberté de mouvement que la vie des mots avec leur rythme et leur tempo nous fait sentir avec force. Tout poème sonne comme la cloche qui annonce la fin des cours ou la récréation : une alarme dans le langage qui fait battre les cœurs et les poumons au rythme de la course en plaine ou en forêt, de la marche au bord des lacs, des océans. La méditation poétique se fait à grands pas, à larges enjambées, à folles foulées, non pas assis à un pupitre, là où l'on lit, pourtant, les coudes ancrés dans le bois, les mains attachées au livre, mais les yeux et les oreilles *ailleurs*, toute la tête aussi, immobile à grand pas comme Achille qu'aucune flèche ne peut plus atteindre. On lit avec ses talons, emporté par le souffle des mots là où le vent est plus vif que n'importe quelle flèche, plus fort que n'importe quelle mort, moins vulnérable que Dieu, et tout aussi inexistant, intangible, invoyable, incroyable même, plus invraisemblable que les fictions les plus folles que la parole invente pour nous faire croire que nous existons.

J'apprends à lire dans la poésie, j'apprends à vivre dans le poème – voilà parfois ce que nous entendons. Certains disent même :

j'apprends à mourir, j'apprends à me taire, j'apprends à disparaître. Le poème est l'occasion de toutes les expériences, de toutes les extravagances. Mais ce n'est pas une école : il n'y a pas de maître, pas d'élève, aucun disciple. Car ce n'est pas une discipline, pas même une matière. J'aimerais pouvoir dire de la poésie qu'on y *a-prend*, avec un seul *p* et un *a* privatif, qui nous montrent clairement qu'on ne « prend rien » en prenant le poème entre ses mains, qu'on n'apprend rien non plus en l'apprenant par cœur ou n'importe comment. Le poème est une déprise, non pas la prise de quoi que ce soit, d'un sens ou d'une valeur, ni prise d'air ni prise de vue, et encore moins une proie, qu'on accapare et s'approprie. La poésie nous dé-prend de nous-même : elle nous dé-prend d'elle. J'a-prends à vivre en elle et à mourir aussi, j'y a-prends même à ne plus savoir lire. La poésie : de l'écriture pour analphabètes, de la langue pour aphasiques. De la vie pour survivants, de la mort pour surmourants.

Écrire et lire de la poésie, c'est presque la même chose : voir la langue par en dessous, envisager le monde par derrière. Ne pas affronter les choses, ne pas confronter les mots, mais prendre le plus long chemin pour contourner le sens et le non-sens où l'on se trouve piégé dans sa parole comme dans sa vie, pour apercevoir, même furtivement, deviner ou soupçonner un biais du monde ou un angle de la langue qui nous avait échappé et qui permet de s'échapper à son tour, fuyant par là les enfermements auxquels nous acculent les face-à-face, où tout un chacun s'observe en chiens de faïence, le monde et soi, les autres et soi, soi-même et soi, dans le faux miroir que le sens commun nous tend et que le poème craquelle et fend, ébrèche de toutes parts.

*
* *
*

Je n'écris pas de poésie, je ne lis pas de poésie : j'écris, je lis. Point. Car lire, écrire, c'est faire ce qui n'a jamais été fait ou le refaire en entier, bref, créer et recréer, au sens strict du mot *poème* : une manufacture, du faire avec la main, du fait main mais du fait yeux et du fait bouche aussi, du fait corps et âme de bout en bout. Les poètes sont des journaliers : tel jour on les engage pour tourner un vers, tel autre pour clouer un mot, tel autre encore pour démolir une phrase

ou restaurer un sens ancien, caché sous les débris d'une strophe en ruine. Chaque jour une nouvelle tâche oblige à retrousser ses manches : raccourcir une planche, consolider cette poutre, couler ces fondations, élever cette charpente. Écrire, lire : ouvrir et ouvragier. Il n'y a pas d'œuvre, mais des manœuvres par milliers, dont le poème résulte comme une cabane dans un arbre peut naître des efforts du jeune *homo faber* que chacun incarne dans sa plus tendre enfance, expérimentant pour la première fois l'ingéniosité et l'ingénuité entremêlées.

La lecture et l'écriture du poème sont à elles-mêmes l'apprentissage sans connaissance que la poésie exige pour qu'on l'éprouve ou qu'on la vive. Il faut *faire* la lecture du poème, tout comme on « fait » de la poésie, non pas au sens où elle serait fabriquée, toute faite ou bien surfaite, mais au sens plus noble où il faut mettre la main à la pâte des mots et des choses pour faire monter le vers et la phrase et leur donner du corps, au sens où il faut toucher du doigt et de toute sa chair les voix et les silences qu'on veut habiter, ceux qui abriteront le sens et le non-sens de sa propre vie. Le poème de la lecture, le poème de l'écriture, voilà ce qui *fait* langue et monde en même temps, voilà ce qui *fait* vivre les mots et les choses dans le même moment : un acte de façonnement des existences multiples, diverses, parmi lesquelles on retrouve sa propre existence soudain méconnaissable.

*
* *
*

La poésie est la langue des écoliers qui veulent connaître la suite de leur grammaire, la fin de leur dictionnaire, peut-être le sens secret des livres de prières s'il leur en tombe encore entre les mains. La langue de ceux que la parole intrigue au point de ne plus savoir parler que par énigmes : quel est l'âge du mot *et* ? de quelle couleur est le mot *ou* ? quelle est la longueur du sens figuré de l'adverbe *lentement* ? à quelle hauteur se trouve le mot *bleu* quand on l'adjoint à l'épithète *pâle* et l'accrole à son propre nom ? Voilà le genre de questions que l'élève en poésie posera à son professeur, non pas pour l'embêter mais pour « embêter » la langue, la transformer en une sorte de bête qui se met à japper ou à miauler, à hennir ou à glapir, à

hululer et à hurler. Tout bon élève, qu'on trouve surtout parmi les mauvais, veut entendre le poème dans la langue comme le loup dans la bergerie, la chouette dans la forêt, le chat dans sa gorge, le chien dans le creux de son ventre, le cheval dans ses cheveux.

J'enseigne la poésie en la faisant dire par des étrangers dans la bouche même de ceux qui la font. Je mets dans la bouche des poètes que je fais lire la voix de ceux qui n'en connaissent la langue qu'à demi ou même pas du tout, pour que cette incompréhension ou cette étrangeté-là imprègne leur incongruité. Le non-sens qui en résulte prend un sens si fort et inattendu que la poésie surgit de la poésie comme si c'était *autre chose*, non plus un poème au sens strict, mais le choc de sons et de sens qui ne trouvent leur accointance que dans l'éloignement, dans la distance infranchissable entre les langues, beaucoup plus grande qu'entre les gens, qui se jettent dans ce gouffre comme dans un poème sans fond pour mieux s'entendre et se comprendre, toucher ensemble leur commune discordance.

Le discord des voix que le poème fait entendre est un remède puissant contre la discorde. Comme le poison est une puissante potion, le venin un vrai vaccin. Si j'entends des voix nombreuses et désaccordées, criardes, grinçantes et grimaçantes, dans ce lieu « commun » qu'est le poème au sens propre, je deviens vite familier des bruits et des fureurs du monde qui agitent notre existence d'animal parlant ; dès lors la dispute ne m'est plus étrangère, je conçois parfaitement que je puisse me disputer avec moi-même, qu'on puisse débattre entre soi, que le désaccord n'entraîne ni guerres ni conflits. Entendre un tel discord dans la voix, dont le poème se fait l'écho depuis longtemps, conduit à comprendre d'emblée les violentes discordes sur le sens des mots ou la valeur des idées qui mènent chacun à batailler et à guerroyer. Cette compréhension *par oreille*, si je puis dire, désamorce le passage à l'acte : le désaccord devient un accordement *autre* dans une langue qu'on entend sonner comme un millier de langues qui s'affrontent, un chœur de voix désaccordées, dont aucune ne chante dans la même clé.

La poésie ne donne pas de leçon mais porte en elle une exigeante morale : l'énergie propre à la parole est d'une violence radicale mais pure, elle terrorise comme l'ange de Rilke, avec ses ailes déployées, sa blancheur crue ; il faut donc la manipuler avec soin, loin de tout

LEÇONS DU POÈME

feu, sinon le feu sacré, loin de tout explosif, sa matière étant particulièrement inflammable et ignifuge. La violence qu'elle recèle est à la mesure de la prudence avec laquelle on la propage et la diffuse. À petit feu, à maigre dose. Elle ne fait pas long feu, mais elle éclaire et réchauffe d'un coup : elle détonne, explose. Je l'entends tous les matins en me levant. Je la confonds avec le réveil. Je la confonds avec l'aube. Je la confonds avec la vie. J'enseigne la poésie pour apprendre à vivre dans cette confusion.

UN POÈME DANS LA CLASSE

RÉVOLTE ?

Étienne Beaulieu

Université McGill

Quand je suis entré dans la classe, mon Baudelaire et mes notes sous le bras, je me suis répété la phrase de Joubert plusieurs fois : « Enseigner, c'est apprendre deux fois ». C'est dire à quel point je m'attendais à repartir au point de départ et à reprendre la lecture de la poésie là où j'en étais moi-même à l'époque où je m'assoiais sur ces mêmes bancs inconfortables. J'étais prêt à tout et n'importe quoi : à voir mon effigie de pendu dessiné au tableau (cela s'était déjà vu dans le collège, « il n'y a pas si longtemps », m'assurait-on), à recevoir une salve bien préparée de boulettes de papier ou, dans une gamme d'attaques moins sophistiquées, à me faire tout simplement chahuter (« Chouuu, le prof de poésie plate ! »), comme cela était déjà arrivé alors que j'étais moi-même étudiant. Mais, dans l'ignorance de jeune professeur où j'étais, je devais m'attendre à *tout*, c'est-à-dire aussi à la réaction exactement inverse. Par exemple, j'étais presque certain qu'à un moment ou à un autre je verrais briller dans quelques yeux adolescents une flamme révoltée que mes cours inspireraient et dont il faudrait ensuite dissiper le malentendu. Ou encore, je savais que j'aurais à subir les contrecoups du sentiment d'une jeune fille émue par une parole dont je n'aurais pas mesuré la portée exacte (j'étais sur mes gardes, surtout avec Baudelaire). Je savais que tout cela, tout ce à quoi je m'attendais, n'était fait que de clichés, mais justement, me disais-je, le problème avec les clichés, c'est qu'ils influent tellement sur la réalité qu'avec un minimum d'expérience, on finit par se rendre compte qu'ils sont tous, à peu de choses près, malheureusement très réels.

Rien ne s'est arrangé quand j'ai aperçu, au fond de la classe, bien calée contre le mur, la petite *bum* du groupe qui mâchait sa gomme avec désinvolture les mains dans les poches de son manteau en jean troué. Par chance, elle avait les cheveux teints en vert, ce qui m'a permis d'aussitôt briser la glace avec la célèbre anecdote (que tous ceux qui enseignent Baudelaire au collégial doivent raconter, depuis je ne sais combien de générations de professeurs) du dandy se teignant les cheveux en vert. Très fier de mon entrée en matière (« Hein, pas si *stiff* que ça, votre prof ! »), j'essaie de faire parler ma dame en vert (comme disait le personnage de Jean Eustache, qui était « en vert et contre tous »), de recueillir sa surprise et de me faire ainsi accepter. Pour toute réponse, j'ai eu droit à un : « Ah, OK », très studieux, suivi d'un hochement de tête énigmatique. Puis elle s'est penchée sur son cahier de notes, vraisemblablement pour transcrire ce que je venais de dire.

J'étais stupéfait. Elle n'opposait à ce point aucune résistance que je me suis dit qu'il devait s'agir là d'une forme de défi inversé (« *Envoye*, essaye de m'intéresser à tes affaires », semblait-elle dire). J'ai donc poursuivi la bataille en sortant l'artillerie lourde : « Pourriez-vous, ma petite dame baudelairienne, me lire à voix haute la première page de "Qu'est-ce que le haschisch ?" » Elle s'est exécutée docilement en égratignant bien sûr au passage la prosodie si ample de la phrase baudelairienne. Mais rien n'y fait, aucune surprise, aucun rejet de sa part, aucune sorte de questions à laquelle je m'attendais (quelque chose comme : « C'tait du bon, dans c'temps-là, *man* ? »). Non, rien de tout cela. Elle me demande même, le plus candide du monde, comment se prononce *Haschischins*. Je lui réponds, et j'asortis même la réponse d'une petite digression historique. Elle se penche à nouveau sur son cahier et note tout.

J'étais si désarmé que j'ai failli arrêter le cours à l'instant même. Comment surprendre un auditoire que rien ne semble pouvoir ébranler et qui devrait pourtant subir cette lecture comme un choc, qui devrait comprendre que la littérature est beaucoup plus corrosive que n'importe quel film *gore* ? Je suis revenu à la charge, cette fois avec la célèbre « Charogne », que je leur lis avec une intonation très crue, avec un souffle coupant et tout le tralala. « Ça me fait penser au film que j'ai vu hier », me dit le petit calotté boutonneux assis juste devant

moi. « Pourquoi est-ce que vous prononcez les “e” de façon aussi exagérée ? », me demande la jeune fille bien éduquée. Découragé, j’en profite pour expliquer d’une voix lasse le système de la versification française. C’est alors qu’ont surgi des « Ah, ouin ! », des « Ah, c’est comme ça que ça marche ! » et qu’ont fusé toutes sortes de questions qui m’ont accaparé pour le restant de la période.

J’ai dû me rendre à l’évidence : la poésie, la révolte qu’elle porte et qu’elle devrait inspirer à de jeunes âmes, n’a plus aucun pouvoir subversif aujourd’hui. Signe des temps, la métrique et l’hyper-classicisme formel de Baudelaire inspiraient plus mes étudiants que toutes les clowneries que j’aurais pu leur raconter sur le personnage, sur ses relations avec des prostituées ou sur la drogue, anecdotes qui ne les impressionnaient pas le moins du monde. Joubert avait donc raison : enseigner, c’est effectivement apprendre deux fois, mais au contraire d’une répétition du même, c’est bien souvent à l’envers que l’on réapprend en enseignant ce que l’on croyait pourtant connaître comme un vieux chemin mille fois emprunté.

POURQUOI ET COMMENT ENSEIGNER LA POÉSIE

André Gervais

Université du Québec à Rimouski

J'ai donné un « cours de poésie » pour la première fois il y a maintenant plus de trente-cinq ans. « C'était au Collège de Thetford Mines, à l'automne 1971... » On croirait entendre Guillaume Apollinaire : c'était « Un soir de demi-brume à Londres... », à l'automne 1903.

*
* *
*

On enseigne la poésie parce qu'on en a lu beaucoup, parce qu'on en a écrit aussi, parce qu'on « se sent bien » autant avec les poèmes en vers comptés et rimés qu'avec les poèmes en vers libres, les poèmes en prose et les calligrammes, parce qu'on peut choisir et faire se rejoindre en tels poèmes le fait qu'ils « viennent nous chercher » et le fait qu'ils nous intéressent sur le plan pédagogique (côté technique, côté théorique), parce qu'il y a des questions d'interprétation et des questions d'histoire littéraire qu'il est important de poser avec des textes qui sont souvent, sinon surtout, en vers – tout en n'étant pas des chansons !

On enseigne la poésie bien que ce ne soit plus depuis longtemps le « genre dominant ». On enseigne la poésie parce qu'il faut l'enseigner comme, selon ses paramètres spécifiques, on enseigne le roman parce qu'il faut l'enseigner : c'est, tout simplement, (à) la base de la littérature et (à) la base de la formation en littérature. Et il va de soi que le corpus textuel (poèmes ou livres, selon le cours) est accompagné d'un cadre technique et théorique (articles, chapitres de livres ou livres, selon le cours).



L'enseignement n'a donc jamais été, pour moi, une question d'« expérience (vécue) », de « *trip* » (comme on disait), mais, toujours, un continuum de texte et de technique, de texte et de théorie, de texte et de contexte, de texte et de jeu, voire de texte et d'interprétation. Plus « légèrement » lorsque j'enseignais au cégep (jusqu'en 1984), avec toute latitude depuis que j'enseigne à l'université. Quoiqu'il me soit arrivé, une fois au moins, de pousser assez loin la possibilité suivante : il s'agissait, dans le cadre d'un cours « ouvert », d'un effort collectif, de noter, pour chaque mot de chaque vers d'un bref poème de Roland Giguère¹, le moindre élément graphique, phonique, lexical, sémantique, rhétorique, positionnel, etc., digne d'intérêt, de le noter, donc, et de l'articuler à tous les autres ; cela avait duré, cet après-midi-là, tout le cours (trois heures) et s'était continué à la cafétéria jusqu'au souper et même un peu durant le souper, le professeur prenant désormais les notes pour tous et leur faisant la surprise, au cours suivant, ayant transcrit et classé l'ensemble, puis inscrit le nom de tous et la date (février 1981), d'en offrir à chacun une photocopie² !

Un continuum dans lequel il s'agit d'intégrer la mise en bouche du poème et sa « lecture », oralité et scripturalité, à plus forte raison quand le texte, en vers libres, est sans ponctuation. Comment « prononcer », comment « découper », où « arrêter » ? Faire l'exercice, par exemple, avec « Conversation » de Michel Beaulieu ou, inversement, avec « Épitaphe » de Tristan Corbière³.

Enseigner la poésie, c'est enseigner la technique, la théorie, l'histoire, etc., de la poésie. C'est enseigner également, si l'on a la chance de pousser plus avant, le métatexte poétique, discours sur la poésie ou sur le poème, qu'il soit de l'ordre de la présentation (par le poète

1. Roland GIGUÈRE, « Légende d'une photo imaginaire », dans *Les nuits abat-jour* (1950), repris dans *L'âge de la parole*, Montréal, l'Hexagone, 1965.

2. C'est à partir de ce travail qu'a été rédigé « Tout ceci est là *et* tout ceci est l'art, déjà (au cœur de l'instantané) » : voir André GERVAIS, *Sas*, Montréal, Triptyque, 1994, p. 123-136.

3. Michel BEAULIEU, *Kaléidoscope ou Les aléas du corps grave*, Saint-Lambert, Éditions du Noroît, 1984 ; Tristan CORBIÈRE, *Les amours jaunes* [1873], Paris, Gallimard, coll. « Poésie », 1973.

même) ou de la réception (par la critique savante). Comment, par exemple, désigner et classer les noms et formules, côté vers compté et rimé, les phrases, côté vers libre, que Stéphane Mallarmé distribue dans « Crise de vers⁴ » ? Comment, autre exemple, articuler tels développements et rebondissements d'une analyse d'un sonnet de Charles Baudelaire⁵ ?

Cela peut toujours, à la limite, se faire en un seul cours (de quarante-cinq heures)... Mais la poésie, comme la philosophie, est un corpus de « formes », d'« énoncés » et de « systèmes » tellement élaboré, tellement vaste et tellement complexe à la fois, qu'elle peut difficilement être ainsi considérée, le professeur ne pouvant alors qu'être conduit, sinon réduit, à présenter telle ou telle partie pour le tout, l'étudiant ne pouvant alors qu'être invité, de toute façon, à continuer ses recherches par lui-même.

Et pour bien distinguer la poésie de la chanson (ou le poème des paroles d'une chanson), j'ai mis sur pied un séminaire intitulé « Chanson contemporaine » (fait pour la première fois en 1994). J'ai suggéré qu'il soit donné avec l'aide d'un pianiste professionnel qui est là, avec le professeur, durant le tiers du temps (quinze heures). J'insiste à peine : qui connaît bien la poésie (et l'écriture), disons, ne connaît pas nécessairement bien la musique (et le chant et le spectacle), et inversement, d'où l'importance de ce musicien (qui est également un compositeur, un arrangeur, etc.), de sa connaissance du milieu, de son point de vue et de son piano durant ce cours sur tels poèmes devenus des chansons et sur telles chansons écrites en tant

4. Stéphane MALLARMÉ, « Crise de vers » (collage, fait en 1896, de quatre écrits, 1886-1895), dans *Divagations* [1897], repris dans *Igitur, Divagations, Un coup de dés*, Paris, Gallimard, coll. « Poésie », 1976.

5. Maurice Delcroix et Walter Geerts ont rassemblé les 16 analyses qui ont « répondu », de 1966 à 1979, à celle qui a été proposée en 1962 par Roman Jakobson et Claude Lévi-Strauss : voir « *Les chats* » de Baudelaire. *Une confrontation de méthodes*, Namur, Presses universitaires de Namur, coll. « Bibliothèque de la Faculté de philosophie et lettres », 1980. Plus modestement, j'ai tenu compte des analyses déjà publiées (1950-1979) du poème d'Émile Nelligan « Le vaisseau d'or », mais aussi des « versions d'asile » alors connues, quand j'ai rédigé la mienne comme un codicille à celle de Jacques Michon (1980) : première version publiée en 1987, deuxième version publiée dans *Sas, op. cit.*, p. 19-42.

que telles. Les ressemblances et surtout les différences apparaissent assez vite, puis de plus en plus au fur et à mesure⁶.

*
* *
*

Dans tous les cas de figure, il y a un *apprentissage* qui a été fait, ou pas, au niveau scolaire qui précède celui où l'on enseigne. Une *sensibilisation* qui a atteint, ou non, l'étudiant chez lui (par l'intermédiaire de la bibliothèque familiale, de la radio et de la télévision) ou hors de chez lui (à tel niveau scolaire, en effet, mais aussi, par exemple, lors de tels spectacles ou voyages). Une *ouverture* de l'étudiant, une *prise en charge* par l'étudiant. Si la « découverte » de la poésie est une *expérience*, comme celle de la cuisine ou de l'amour, l'enseignement de la poésie (ou du roman) n'a pas à tenter de retrouver cette expérience, mais à faire entrer qui de droit – et de plaisir – dans l'écriture, texte et paratexte, texte et intertexte, voire dans le livre, par des *voies autres, dites ici pédagogiques*. En ce sens, l'enseignement est bien, comme il se doit, loin de la « vie ». La lecture en classe, la lecture littéraire, ne coïncide pas, n'a pas à coïncider, avec la lecture « privée ». Et n'y a-t-il pas des questions qu'on ne pose jamais aux hommes (lire : en regard de l'enseignement du roman), cela va de soi, mais toujours ou encore aux femmes (lire : en regard de l'enseignement de la poésie) ?

Comme la poésie n'est pas nécessairement, ou fondamentalement, narrative, bien des lecteurs peuvent ne pas y reconnaître ce que le roman (ou le cinéma) leur propose si facilement. Mais c'est penser que l'enseignement de la littérature devrait être l'enseignement de ce qui est « lu par tous » ici et maintenant alors qu'il s'agit, en fait, d'un éventail plutôt réduit à une bonne part de produits bien

6. Plusieurs des points abordés durant ce séminaire, ainsi que dans « Une chanson : un poème ? » (*Sas, op. cit.*, p. 175-182) et dans « Gilbert Langevin, parolier et écrivain » (Gilbert LANGEVIN, *La voix que j'ai*, recueil préparé par André Gervais, Montréal, VLB éditeur, coll. « Chansons et monologues », 1997, p. 11-26) ont fait l'objet d'une refonte et d'un prolongement dans « De la chanson et de la poésie : ressemblances et différences », conférence donnée en février 2001 au Musée régional de Rimouski, dans le cadre de la collaboration entre l'Université du Québec à Rimouski et le Musée, et en novembre 2004 à l'Université de Limoges.

mis en avant. Et c'est penser que l'enseignement de la littérature ne devrait pas inclure celui des grands genres qui la fondent, ni celui d'une part, au moins, de leur histoire.

*
* *

Si l'analyse d'un poème peut aller loin, que dire de celle d'un livre, que dire de celle d'une œuvre – qui ne peut que dépasser le cadre d'un cours ou d'une approche. Parce que le lecteur, lui, en classe ou hors de la classe, est un pôle en devenir : il vit, ou non, dans les mêmes siècle, époque, pays, régime que l'auteur, il lit, ou non, le texte dans la langue originale. Avec le temps, il devient la postérité, oublie l'œuvre à une certaine époque et la réhabilite à une autre, l'interprète et la réinterprète de toutes les façons, déterminant son poids esthétique, sa valeur sociale, son importance historique.

Si lire est bien « l'entreprise illusoire de colmater les brèches⁷ », chaque avancée théorique – relative au lecteur, au texte ou à l'auteur – faite à chaque époque est susceptible de faire reculer les limites effectives de la lisibilité, en faisant lire autrement, plus et mieux comme on dit.

Jamais vraiment acquise, la leçon du poème, du recueil de poèmes, de l'œuvre poétique, qui commence des fois avant l'école, des fois dans le cadre d'un cours, et qui continue après, est proprement interminable.

7. Jean FISETTE, « Qu'est-ce que lire ? », *Voix et images*, vol. IV, n° 3 (avril 1979), p. 506.

LEÇON RETENUE

Claude Paradis

Cégep de Sainte-Foy

Lire de la poésie est-il si complexe qu'on doive s'interroger sur la faisabilité de l'enseigner, de la diffuser en classe ? J'ai fait des études de littérature il y a déjà plus de vingt ans, notamment parce que des professeurs ont osé me faire lire, au cégep, des livres de poésie (ô très peu pourtant : deux ou trois en deux cours différents), des pièces de théâtre (deux ou trois) et des romans (quatre, si je me souviens bien). Au secondaire, on ne m'avait pas fait lire une seule œuvre. Par chance, en deuxième secondaire, le professeur avait décidé de nous lire à haute voix *Agaguk* d'Yves Thériault. Avant la fin de mes études secondaires, j'ai lu une quinzaine de livres de Thériault, croyant naïvement que ce devait être le seul auteur québécois intéressant. Mes professeurs de cégep ont en quelque sorte ouvert les chemins qu'avaient gardés fermés mes cours de français du secondaire. Plus encore, au cégep, deux professeurs m'ont appris que la poésie ne s'arrêtait pas à Émile Nelligan, et que des individus la pratiquaient avec passion bien au-delà de leur adolescence. J'ai franchi la quarantaine : je lis encore de la poésie et en écris tous les jours, je l'enseigne chaque semestre, parfois dans un cours de poésie pour le programme de lettres, parfois avec d'autres genres dans un cours de littérature québécoise ; je ne comprends toujours pas pourquoi tant de professeurs hésitent devant ce genre littéraire, bien que je connaisse les raisons profondes d'une telle démission.

Quand je commence un cours de poésie, lors de la première rencontre du semestre, avant même de distribuer les plans de cours, je demande à mes élèves d'écrire sur une feuille leur perception de la

poésie et d'énumérer les poètes qu'ils ont lus. En fait, tout en leur demandant carrément ce qu'est, d'après eux, la poésie, j'invite les élèves à réfléchir à ce que signifie lire un auteur. Par exemple, peut-on prétendre avoir lu le romancier Marcel Proust parce qu'on aurait lu et analysé, dans un cours de français ou de littérature, quelques pages d'*À la recherche du temps perdu*? A-t-on lu Victor Hugo, le romancier, si on a lu, ici et là dans des anthologies de littérature française, quelques extraits des *Misérables* et de *Notre-Dame de Paris*? Aussi, pour baliser la question de la lecture de poésie, je suggère de considérer avoir lu un poète quand, dans un laps de temps assez concentré, j'ai lu au moins une dizaine de ses poèmes (ce qui, on en conviendra, n'est pas très exigeant !). À partir d'un tel critère, en général, les élèves nomment un seul poète, parfois deux. J'enseigne pourtant la poésie au niveau collégial, et je fais cet exercice avec des élèves inscrits dans le programme de lettres. Ainsi, il appert que la première difficulté qu'éprouve un enseignant de poésie, au collégial, provient du fait qu'il doit faire face à l'inculture et à l'ignorance, voire à l'incapacité des élèves à bien lire des poèmes puisqu'ils semblent n'avoir jamais appris à lire de la poésie.

Si les élèves ne peuvent honnêtement – car ils sont honnêtes – nommer qu'un ou deux poètes, ils ont en général une perception plutôt positive – et ma foi assez juste – de la poésie. Plusieurs relèvent le fait d'éprouver sensiblement le monde dans lequel ils vivent comme un indice de poésie. D'ailleurs, très peu d'élèves limitent la poésie à une question de versification. Et même si tous n'ont à peu près pas lu de poésie, quelques élèves confessent avoir choisi de s'inscrire en lettres notamment parce qu'ils écrivent des poèmes qui leur ont valu les exclamations et encouragements d'un professeur de français du secondaire. Ils n'ont pas lu de poésie, mais un professeur leur a laissé entendre qu'ils étaient de bons poètes (même si ce qu'ils écrivaient n'était en fait que mièvreries et balivernes d'adolescents en mal d'amour). À l'école, personne n'a cru bon ou pertinent de présenter à ces élèves des œuvres de poésie, mais on a pensé les encourager et les orienter en leur faisant croire qu'ils avaient le talent pour faire ce qu'on ne leur enseignait pas. Pourquoi ne leur a-t-on pas fait lire des œuvres de poésie? Nous connaissons tous la réponse : il est difficile de lire de la poésie. Et

nous savons que la pédagogie actuelle recommande aux enseignants de s'approcher de leurs élèves, de leur faire plaisir. Mais se pourrait-il que l'intelligence et l'audace intellectuelle n'aient plus leur place dans une pédagogie qui recommande aux enseignants de montrer aux élèves ce qu'ils aiment déjà pour ne pas les effrayer ? Est-ce que l'école ne sert qu'à donner aux individus l'occasion de se découvrir eux-mêmes tout en les tenant occupés dans l'attente de l'âge adulte ?

Qu'est-ce qui cloche, en général, dans l'enseignement de la poésie ? Qu'est-ce qui rebute tant les professeurs, et encore davantage les élèves ? C'est que pour plusieurs professeurs, peu importe le niveau d'enseignement (secondaire, collégial et même universitaire), enseigner la poésie signifie étaler et vérifier des connaissances de rhétorique et de versification, ou expérimenter des grilles théoriques. Ces observations d'ordre théorique ont le défaut, trop souvent, de faire fi de l'aspect le plus important de la lecture : la passion. À ce sujet, Jorge Luis Borges disait ceci : « Chaque fois que j'ai feuilleté des ouvrages d'esthétique, j'ai éprouvé un sentiment de malaise : j'avais l'impression de lire des livres d'astronomes qui n'auraient jamais regardé une étoile. J'entends que ces gens écrivent sur la poésie comme si celle-ci était une besogne et non ce qu'elle est : une passion et une joie¹. » Pourtant, lire de la poésie, ce n'est pas faire un exercice de reconnaissance des habiletés rhétoriques d'un poète. Quand on dit « lire de la poésie », on veut plutôt évoquer ce moment de lecture qu'un lecteur s'accorde pour s'abandonner au rythme, à la voix, à la structure syntaxique et à la forme d'un poème, d'une suite ou d'un recueil de poèmes.

Dans le texte littéraire, dans le poème tout particulièrement, le mot est déjà une forme composée et complexe. [...] Dans le poème, la syllabe est à la fois accueil et résistance à la souveraineté trop péremptoire du mot.

Une lecture bien faite commence par le lexique. Elle y séjourne et y revient toujours. Un « Littré » total, dans la bibliothèque du rêve borgésien, contiendrait toute la littérature et celle encore à venir. [...]

1. Jorge Luis BORGES, *L'art de poésie*, traduit de l'anglais par André Zavriew, Paris, Gallimard, coll. « Arcanes », 2002, p. 8.

Et de grammaires. La syntaxe est la nervure du sens. C'est elle qui donne à la pensée, à l'intuition son chant².

Si le lecteur est attentif à la matière véritable du poème, il entre aussi en contact avec le sens du poème – auquel le lecteur voudra s'associer, se fondre. Dans une classe, si le professeur prend prétexte de la poésie pour exposer, par exemple, les figures de style, s'il commande à ses élèves, par des exercices en atelier, de repérer et de nommer correctement les figures de style employées dans tel poème, s'il y consacre plus d'une période – comme cela semble la coutume – en revenant constamment sur les mêmes poèmes, il en résulte que les élèves se sentent terrorisés et qu'ils associent leurs craintes et leur dégoût à la poésie étudiée plutôt qu'aux méthodes (insipides, disons-le) prises par l'enseignant pour aborder le genre. Il faut sortir de l'appareillage technique pour ouvrir à la poésie et à l'expérience intérieure qu'exige la lecture de poésie. Nous lisons tous déjà des romans depuis longtemps quand on nous apprend à appliquer des grilles d'analyse et des théories sur des romans. Personne, je crois, n'entre dans le monde du roman par des études théoriques. Pourquoi choisit-on cette voie – celle de la théorie – quand on veut enseigner la poésie ? Est-ce parce qu'on a peur de la difficulté que soulève la lecture de poésie ? Il semble bien que plusieurs professeurs contournent la difficulté qu'ils éprouvent à bien lire de la poésie par l'étalage d'un appareillage théorique qui les place bien au-dessus de leurs élèves – alors que dans la pratique de la lecture ils craignent de se retrouver à presque égalité avec ceux-ci.

Je présume que certains professeurs substituent la chanson à la poésie quand ils se retrouvent contraints d'aborder ce genre littéraire dans leur enseignement encore une fois par crainte d'aborder des œuvres de poésie. Mais la chanson n'appartient pas plus à la poésie sous prétexte qu'elle est écrite en vers que le théâtre n'appartient au roman sous prétexte qu'aux deux genres on peut appliquer un schéma actantiel. La chanson est un genre littéraire autonome, plus populiste que ne l'est la poésie, un genre qui se situe presque à mi-

2. George STEINER, *Passions impunies*, traduit de l'anglais par Pierre-Emmanuel Dauzat et Louis Évrard, Paris, Gallimard, coll. « Folio essais », 1997, p. 149-150.

chemin entre la poésie et le conte. Il n'est que d'observer les petits guides que les Éditions Hatier consacrent à certaines œuvres littéraires pour s'en donner une juste idée. Dans un « Profil d'une œuvre » intitulé *Chansons. Jacques Brel*, Bruno Hongre et Paul Lidsky analysent les chansons de Brel selon diverses approches. Au chapitre « La chanson dramatique³ », les auteurs étudient « la mise en scène », c'est-à-dire « La musique », « La voix de l'acteur » et « La construction dramatique », autant que « Les éléments dramatiques », comme « Le temps », « L'espace » et « Les personnages ». Cette simple exposition laisse voir à quel point la chanson s'éloigne de la poésie. Elle est plus souvent narrative que simplement évocatrice, comme l'est la poésie. Si l'on reconnaît de la poéticité à la chanson, on en reconnaît aussi au roman, sans pour autant intégrer le roman dans l'enseignement de la poésie. J'insiste : ce n'est pas parce que la chanson est écrite en vers qu'elle appartient nécessairement à la poésie ! Le charme et la force de la chanson lui viennent du fait qu'elle n'est pas poésie. Son succès lui vient justement de la distance qu'elle a prise avec la poésie et une chanson connaît du succès plus souvent qu'autrement lorsque son auteur s'est tenu le plus loin possible de la poésie. Même Brel, qui est souvent présenté comme poète, refusait catégoriquement qu'on lui accole le « titre de *poète de la chanson* » ; il explique sa position à Jean Clouzet, auteur du *Jacques Brel* dans la collection « Poésie et chansons » des Éditions Seghers :

La chanson n'est ni un art majeur ni un art mineur. Ce n'est pas un art. C'est un domaine très pauvre parce que bridé par toute une série de disciplines. [...] Ainsi, toutes les idées susceptibles d'être retenues viennent buter sur des questions de technique. Faire un poème c'est s'asseoir, prendre une plume et se laisser guider par son imagination. Le vers libre offre une très grande liberté. Même l'alexandrin est moins astreignant que les disciplines qui régissent la chanson⁴.

3. Bruno HONGRE et Paul LIDSKY, *Chansons. Jacques Brel*, Paris, Hatier, coll. « Profil littérature : profil d'une œuvre », 1976, p. 59-72.

4. Cité dans Jean CLOUZET, *Jacques Brel*, Paris, Éditions Seghers, coll. « Poésie et chansons », 1964, p. 46.

Certes, certains chansonniers sont poètes, en ce sens qu'ils pratiquent l'écriture de poèmes en parallèle avec la composition de chansons. Il est vrai aussi qu'il existe de nombreux exemples de poèmes mis en musique. Plus encore, on peut dire que certaines chansons sont de véritables poèmes. Elles sont rares. Quelques chansons de Léo Ferré sont telles. On les reconnaît en ceci qu'elles sont difficiles d'accès parce qu'elles évoquent plus qu'elles ne narrent (la chanson « La mémoire et la mer » en est probablement un bel exemple). De toute façon, très peu de chansons appartiennent au monde de la poésie. Alors que Brel refuse d'admettre qu'elle soit un art, Gilles Marcotte, dans *Le lecteur de poèmes*, préfère qualifier la chanson d'art mineur :

La poésie ne peut être que difficile, écrit Marcotte, et je me défends mal d'un sentiment d'impatience lorsqu'on la juge du point de vue de la chanson – qui, elle, a le devoir d'être facile –, ou encore lorsqu'on la compromet dans des fêtes, des festivals qui donnent l'illusion de sa présence. Je ne manque pas de considération pour ceux qui, de Gilles Vigneault à Plume et à Richard Desjardins, constituent la formidable armada de la chanson québécoise ; mais l'art qu'ils pratiquent avec un grand talent est un art mineur (comme le disait, si je me souviens bien, Serge Gainsbourg), estimable en lui-même, qui n'a rien à voir ou presque avec ce que j'appelle la poésie⁵.

Ces raisons me font croire que présenter la poésie uniquement par l'intermédiaire de la chanson n'est rien d'autre qu'une trahison envers la poésie et un mensonge à l'égard de la culture. Du moins, c'est en même temps asservir la chanson et nier la poésie. C'est, finalement, trahir les deux genres. De surcroît, agir ainsi coupe les étudiants de leur unique occasion de rencontrer véritablement la poésie. La chanson est déjà partout, dans les salles d'attente, dans les ascenseurs, à l'épicerie, à la maison et dans l'auto, partout. Et où fait-on connaissance avec la poésie ? N'est-ce pas en général à l'école !

Lire des poèmes est un défi : on peut essayer de les mémoriser, on peut tenter de les comprendre, on peut vouloir les imiter, toujours

5. Gilles MARCOTTE, *Le lecteur de poèmes*, Montréal, Boréal, coll. « Papiers collés », 2000, p. 32.

la lecture de poèmes demande qu'on s'éveille, qu'on éveille ses sens. Lire de la poésie est peut-être avant tout une tentative de retrouver l'état de grâce par lequel s'est révélée la poésie chez un auteur. Avec la poésie, le lecteur doit travailler à rebours de tout mouvement social : il ne doit pas aller vers l'avant mais vers l'arrière, et son regard ne doit pas aller uniquement vers l'œuvre lue, mais il doit aussi être retourné vers soi. Si « patience est tout », comme disait Rainer Maria Rilke en pensant au travail du créateur, la consigne est également valable pour le lecteur, car lire aussi est un travail de création qui exige de la patience. Par conséquent, l'enseignant de poésie doit ouvrir des voies dans lesquelles l'étudiant-lecteur aura l'occasion d'investir sa propre sensibilité.

Mais, outre la difficulté qu'il peut y avoir, en effet, à lire des œuvres de poésie, il semble qu'une autre raison incite plusieurs professeurs à ne pas enseigner ce genre littéraire, ou à contourner l'obstacle en abordant la chanson. En fait, lire de la poésie exige beaucoup d'efforts et ce qui demande des efforts fait peur non seulement aux élèves, mais aussi – et peut-être surtout – à certains professeurs. Pourtant, enseigner la poésie est fort simple pour qui a lu quelques recueils de poésie dans sa vie ; mais encore faut-il en avoir lu... En général, les recueils de poésie sont très courts, de telle sorte qu'une soirée de lecture suffit pour en faire une première lecture. De plus, ce qui s'y révèle est aisément repérable. Borges remarque d'ailleurs « que la première lecture est la seule authentique⁶ ». Et Georges Mounin, dans la préface d'un livre d'une simplicité exemplaire, le fameux *Avez-vous lu Char ?*, va jusqu'à considérer le travail du lecteur comme l'alter ego de celui de l'écrivain :

Je crois de plus en plus que le moment de la lecture (ou le moment du lecteur) est un moment capital dans la vie et dans l'explication du phénomène qu'on appelle poésie ; aussi capital que le moment du créateur. Les documents les plus objectivables (bien que ce soit difficile) et les plus décisifs à la fois, pour répondre à la question Qu'est-ce qui fait d'un énoncé linguistique un poème ? ce sont les effets qu'il a produits sur ses lecteurs. C'est de là qu'il faut partir pour cheminer

6. Jorge Luis BORGES, *op. cit.*, p. 12.

*difficilement vers l'analyse de ce qui, dans le texte, pouvait provoquer ces effets, et non d'autres. Ces effets sont d'abord des émotions, quelles qu'elles soient*⁷.

Si une première lecture ne livre pas tout, même si cette simple lecture laisse voir déjà beaucoup de ce que l'œuvre communique, tous les lecteurs constatent d'emblée que l'écriture de la poésie diffère de celle des autres genres littéraires : il y a déjà là matière à réfléchir et à gloser. Le livre au programme est-il en vers ou en prose ? S'il est en vers, sont-ce des vers libres ? Que suscite chez le lecteur ce choix ? Remarque-t-il que la variation du rythme des vers peut offrir des indices des sentiments et émotions que tente de transmettre le poète ? S'il est en prose, le livre de poèmes se lit-il pour autant comme un roman ou une nouvelle ? Quelle impression ce style provoque-t-il chez le lecteur ? Par la suite, en s'interrogeant sur l'œuvre lue, surtout si on le fait en classe et en groupe, on peut commencer à tirer les ficelles du propos du livre. Cependant, il faut éviter de se demander ce qu'a voulu dire ou faire l'auteur, car on ne saura jamais quelle pouvait être l'intention réelle de l'auteur – à moins que ce dernier ne l'ait explicitement communiquée dans un texte d'accompagnement, dans une entrevue ou dans une réflexion critique. Devant une œuvre de poésie, devant un recueil en particulier, il suffit de se demander, d'abord, ce que suggèrent les textes et, ensuite, si la plupart des textes convergent vers un même propos. Un bon recueil de poèmes offre généralement une lecture cohérente : dans une œuvre de poésie, tout se tient, tout se rattache à l'ensemble. Pour le comprendre, il faut avant tout avoir lu l'ensemble : non pas seulement quelques poèmes pris ici et là, mais tout un recueil. Après avoir défini la forme et repéré des éléments du contenu du recueil, il devient pertinent de relever quelques figures de style auxquelles le poète a recours pour appuyer son propos. Cependant, il ne faut jamais perdre de vue que l'attention que l'on porte aux détails doit être ramenée à l'ensemble du recueil. Si le poème est le geste spontané que donne le poète, si le poème peut refléter l'élan artistique, le recueil donne à

7. Georges MOUNIN, *La communication poétique* précédé de *Avez-vous lu Char ?*, Paris, Gallimard, coll. « Les Essais », 1969, p. 10-11.

voir au lecteur le travail d'écriture parce que c'est en élaborant le recueil que le poète se fait véritablement écrivain : pour faire le recueil, le poète tisse des liens entre les poèmes. C'est pourquoi quiconque se donne la peine de lire quelques recueils de poèmes ne peut que démystifier la portée de la poésie puisqu'il se donne alors l'occasion d'observer la démarche des poètes.

Malgré la difficulté venant du fait qu'ils ont à décoder un nouveau langage esthétique, la plupart des élèves communiquent très rapidement leur émerveillement de faire la connaissance, soudainement, de tout un monde, et foisonnant de surcroît, dont ils ne soupçonnaient pas l'existence peu de temps auparavant. Plus encore, le fait de se découvrir les rares dépositaires d'un tel savoir, dès qu'ils confrontent leurs jeunes connaissances avec celles de leurs parents et amis, leur procure la sensation d'entrer dans un univers particulièrement original. L'enseignant ne peut pas ignorer totalement un tel processus dans ce qu'il s'apprête à communiquer. Les élèves ont besoin d'apprendre, l'enseignant doit pouvoir répondre à ce besoin en offrant beaucoup d'information lors des premières rencontres du semestre. Par exemple, en classe, les nourrir de noms et d'explications sur la poésie à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle, lire avec eux des poèmes et leur « raconter », littéralement, l'effervescence qui animait les poètes qui se regroupaient autour de Dada et du surréalisme s'avèrent des plus stimulants. À ce moment du semestre, les inviter à lire une première œuvre d'un poète français ou étranger (par exemple un recueil de Paul Eluard ou de Fernando Pessoa, ou encore les fameuses *Lettres à un jeune poète* de Rilke), puis une seconde d'un auteur québécois d'à peu près la même période (Hector de Saint-Denys Garneau et Alain Grandbois sont des incontournables, mais on oublie trop souvent Jean-Aubert Loranger), permet de garder vivant l'intérêt des élèves, qui sont encore sous le charme de la connaissance. Les élèves ont soif de cette eau nouvellement portée à leur bouche ! Par la suite, il suffit de continuer d'alimenter la source, et je jure qu'il ne faut pas craindre de faire lire abondamment (je mets à chaque semestre six recueils de poésie au programme du cours de poésie que je donne dans le programme de lettres) si l'on veut que les élèves gardent vif leur intérêt. J'irais plus loin : il ne faut pas craindre d'aborder des auteurs « difficiles » (je viens de vivre une

expérience inoubliable avec des œuvres de René Char et de Paul-Marie Lapointe), ne serait-ce que parce que ces auteurs plus difficiles donnent l'impression que les lectures suivantes sont du bonbon. Une démarche axée sur des connaissances historiques de la poésie a pour avantage de donner accès à un éventail d'information que la plupart des élèves apprécient découvrir. Une telle démarche les met en contact avec plusieurs poètes, et les élèves se sentent plus à même de développer leur propre goût en matière de poésie.

J'entends de loin monter une objection. Certains voudront contrer mon propos en me rappelant que je suis un « spécialiste » de la poésie et que c'est là la raison pour laquelle parler de poésie me semble si facile. Si parler de poésie m'est devenu plutôt « naturel », je ne trouve pas pour autant facile de le faire : comme tout le monde, quand j'aborde une œuvre, je me casse la tête pour comprendre ce qui s'y trouve. J'en lis avec facilité, car toujours je sais y trouver mon plaisir (un certain envoûtement) ; mais quand vient le moment de parler d'un livre de poésie, de commenter ce que j'en ai saisi, je bûche avec ma tête ! C'est bien là un autre plaisir : celui de défier le texte lu, de l'interroger pour en extraire ce qu'il cache (et promet) – au plaisir émotif du lecteur s'ajoute alors le plaisir plus cérébral de l'intellectuel. Au fait, n'est-ce pas toujours ainsi avec toute la littérature ? Pensons-y bien ! Doit-on être un spécialiste du roman ou des théories de la narration pour faire lire des romans à ses élèves ? Lorsqu'un roman nous plaît, il n'est jamais facile d'expliquer en quoi il a pu nous séduire, comme il n'est pas facile de comprendre en une seule lecture tous les mécanismes de l'œuvre. Et s'il en est ainsi pour tous les genres littéraires, il n'en va pas autrement avec la poésie. Plus tôt, je disais que la peur de la poésie était la cause d'un enseignement qui éloignait les élèves de la poésie ; mais je crains qu'il y ait une autre raison, plus profonde. La seule explication au fait qu'un professeur de français ou de littérature refuse de parler de poésie relève peut-être de la paresse intellectuelle la plus crasse. Et il me semble qu'un des rôles d'un enseignant est justement d'apprendre aux élèves à combattre la paresse intellectuelle.

Je suis sévère, je le sais. Mais, je le répète, je ne comprends pas qu'on n'enseigne pas la poésie avec plus de ferveur et de générosité. Enseignants, qui sommes-nous donc ? Ne sommes-nous pas les trans-

metteurs de la culture, d'une certaine idée de la culture ? N'avons-nous pas pour devoir d'élargir les frontières culturelles des élèves qui nous sont confiés ? La poésie est un morceau important de la culture, un morceau demeuré dans l'ombre : l'enseignement permet de ramener à la lumière ce que la société laisse dans l'ombre. Ne cherchons pas à donner à nos élèves tout ce qu'ils connaissent déjà bien ; ne cherchons pas à leur donner accès à ce qui leur est pleinement accessible tous les jours : excitons-les plutôt en leur dévoilant des éléments qui leur sont demeurés cachés jusqu'à ce jour. N'ayons pas peur de les mettre en contact régulièrement avec des livres de poésie. Faisons-les lire abondamment et l'univers de la poésie leur semblera tout à coup plus familier.

Au sortir d'un cours de poésie, un jour, un élève m'a demandé pourquoi on ne lui avait pas présenté plus tôt dans sa vie des poètes comme ceux que je présentais en classe depuis quelques semaines. Je n'avais pas de réponse, mais l'étudiant, impatient et presque furieux, avait sa réplique : on l'avait pris pour un incapable, un ignorant, ce qu'il se sentait effectivement être devenu quand il constatait ce qu'il aurait déjà pu (dû ?) connaître. Et il se demandait pourquoi les enseignants lui avaient caché autant d'information. Une telle remarque me rappelle que Michel Tremblay avait éprouvé un semblable sentiment à une époque où le clergé catholique, ici, décidait de ce qui était bon à apprendre : « Pourquoi ne m'avait-on jamais parlé d'Eschyle à l'école ? Était-il réservé aux seuls privilégiés des collèges classiques ? En étions-nous indignes, nous les enfants d'ouvriers ?⁸ » De toute évidence, Tremblay s'était senti floué par un système d'éducation qui appauvissait les esprits en leur cachant les richesses de la culture, comme mon élève s'est senti trahi, soudainement, en prenant conscience qu'on lui avait caché quelque chose d'essentiel à la vie de l'esprit – l'ouverture sur la culture – sous prétexte, sans doute, que c'était trop difficile pour lui et pour ses semblables. Je retiens la leçon.

8. Michel TREMBLAY, *Un ange cornu avec des ailes de tôle*, Montréal, Leméac, coll. « Babel », 1994, p. 209.

LE PARADOXE RAILLEUR

Anne-Marie Fortier

Université Laval

Le 1^{er} octobre 2004

Chère Sophie Duguay,

C'est un beau jour pour vous écrire : le soleil est radieux, l'air est léger et, ce soir s'ouvrira à Trois-Rivières le Festival de poésie. — « Enfin ! », me disiez-vous. Je profite de ce vendredi où la semaine vient en quelque sorte se reposer pour réfléchir et mieux articuler le paradoxe que vous souleviez hier, à l'occasion du cours de poésie consacré aux enjambements et au rythme.

Vous me demandiez pourquoi enseigner ces choses, ces règles techniques (le compte des pieds, les rimes, les enjambements, l'organisation des strophes, les accents, le rythme) qui ne sont véritablement intéressantes qu'une fois outrepassées : quand elles sont enfreintes, d'abord, mais aussi une fois que l'analyse a franchi cette échelle du texte. Pourquoi fallait-il nous arrêter à ces calculs minutieux, à ces vérifications d'inspecteurs de la forme alors que les mots étaient là, qui signifiaient déjà.

Je n'ai pas su répondre complètement à vos questions, votre désarroi en même temps que votre exaspération m'ont distraite : je ne suis pas parvenue à comprendre tout de suite le paradoxe qui vous narguait. Nous avons repris.

Permettez-moi de déplier la situation dans laquelle nous nous trouvons vous (comme plusieurs de vos camarades) et moi.

Vous devez suivre ce cours consacré à l'apprentissage des règles qui organisent la forme du poème. Il s'agit d'un cours obligatoire qui

vous paraît cependant narguant : il faut y apprendre des règles que les poètes que vous lisez ne suivent plus, du moins en apparence (c'était hier l'une de vos remarques et votre principal argument). Car vous êtes justement lectrice de poésie, lectrice curieuse et aspirant fortement au discours philosophique et critique. L'ennui est que les considérations de ce cours, les enquêtes préliminaires que je vous impose, comme vous dites, freinent l'accès direct au sens, selon vous. Je vous donne l'impression de négliger les mots, qui continuent de signifier dans le poème pendant que nous perdons notre temps à compter des pieds et à vérifier que les vers tiennent bien sur une seule ligne. Vous l'avez finalement avoué : je n'ai pas l'air de vouloir trouver de sitôt des solutions aux problèmes que je soulève.

Je vous accorde d'emblée que c'est l'un de mes travers : je reste des heures fascinée par une double lecture possible, enchantée de lire en même temps deux versions, deux rythmes du même vers. Mais c'est aussi l'une de mes tâches, et sans doute, cela vous raille : je dois interposer ces obstacles, ces chinoïseries entre le texte et vous, je dois retarder votre entrée dans les mots, semer les obstacles et les embûches ; j'ai le devoir de laisser proliférer les seuils, d'instiller le doute dans votre esprit et de vous retenir de traduire le texte, comme vous le faites avec la poésie que vous lisez. Autrement dit : j'aurais pour tâche de vous priver de compliquer dans l'abstrait ce qui se complique et se démultiplie dans le concret de la forme.

Je n'ai qu'une seule interrogation pour le poème : pourquoi le vers plutôt que la prose ? qu'ajoute le vers, que fait la forme ici que la prose ne produirait pas ?

Je ne suis pas certaine de pouvoir répondre aux questions qui vous viennent assurément : qu'est-ce qu'un vers, qu'est-ce qu'un poème. Il importe sans doute moins d'avoir une réponse que de rendre notre doute fécond : soumettant le texte à cette méfiance, on lui demande de laisser voir par où il crée. La poésie n'est pas, ne loge pas, ne se résume pas aux images, aux rimes, aux rythmes. Rien de cela n'est la poésie. La poésie n'est pas non plus faite de mots, sinon elle n'est pas suffisante : elle peut ne comprendre aucun mot rare ou difficile – aucun mot familier ou grossier, soutenir de ne comporter aucun adjectif pompeux et aucune image ubuesque : la lecture doit

exiger des mots et de ces associations qu'ils créent et fassent exister quelque chose.

La poésie n'a pas l'obligation de vous parler de notre monde, de nos conflits ou de vos inquiétudes. Il vaut mieux qu'elle ne le fasse pas, sous peine de ne pas être lue pour autre chose que la prose qu'elle contient. Lisant et cherchant à vous réconforter dans le miroir de la prose, vous vous méprenez. Si elle le convoque, la poésie opère un suspens du monde, où il se reconfigure.

La poésie que vous entendrez ce soir à Trois-Rivières, celle que vous lisez n'est peut-être pas versifiée, d'accord. Est-ce de la poésie ? Peut-être. Le compte des pieds ne fait pas la poésie. Mais le mot *poème* ne crée pas non plus son objet. La poésie, vous avez raison, peut subir une raréfaction de ses « dehors ». Je ne crois pas, toutefois, qu'elle puisse se confondre avec de la prose. À tout le moins, la seule verticalisation de la prose ne suffit pas à créer de la poésie. La forme introduit dans le poème une durée par laquelle le sens ne peut se résoudre ou se dissoudre en dehors d'elle. Aussi la poésie sans dehors tient-elle plus finement encore à la forme, quoi que vous pensiez : elle est plus délicate et fragile.

Je m'égare. Vous me demandiez, en somme, pourquoi enseigner la poésie. Vous avez raison : si c'est pour apprendre des règles qu'on ne respecte plus ! Pourtant, n'est-ce pas que toute poésie paraît s'écrire en transparence du modèle lui ? Elle pervertit le modèle et les règles, et par là s'échappe.

Le jour décline, chère Sophie Duguay, et je ne suis pas sûre que ma réponse ne vous défiera pas davantage. Loin de moi l'intention de vous moquer. Veuillez croire que je n'aurai fait que chercher à déplier le paradoxe dont nous parlions hier. Il ne fait pas de doute cependant que ma pensée n'est pas parfaitement arrêtée (voyez le temps que j'ai mis à formuler ces quelques lignes). Aussi aurai-je plaisir à vous lire, si l'envie vous venait de m'écrire un mot, de retour de Trois-Rivières.

Cordialement,

Anne-Marie Fortier

POÈME, OUVRE-TOI

Lise Martin

Université Laval

Septembre, mercredi, 14 h 30. Quelque 80 étudiantes et étudiants sont assis et écoutent le professeur qui donne des précisions sur la prochaine évaluation. Quelques remarques se font entendre. Puis, le bruit timide des voix se transforme graduellement en un brouhaha assourdissant. Plusieurs étudiantes et étudiants rouspètent et affirment qu'ils ne veulent absolument pas réaliser ce travail. Le professeur, surpris, tente de calmer les esprits et une fois le silence rétabli, les assure avec toute sa détermination et sa foi, qu'après avoir fait ce travail, ils seront différents, que leurs oreilles percevront des harmonies inconnues, que leurs yeux seront éclairés d'une lumière nouvelle et que le résultat de cette musique sera bienveillant. Mais de quoi s'agit-il donc ? Qu'est-ce qui peut susciter tant de réactions ?

Nous sommes dans un cours de poésie où les étudiantes et étudiants auront à vivre l'expérience de la lecture poétique. Voilà leur calvaire. Et pourtant...

Octobre, mercredi, 12 h 30. Toujours quelque 80 étudiantes et étudiants sont assis, mais cette fois-ci, ils discutent allègrement autour d'un sujet : la lecture poétique. Ils sont majoritairement contents, ils ont aimé. Et ultime allégresse, plusieurs rébarbatifs sans affinité apparente avec la poésie ont découvert des liens cachés, des envies de connaître et de découvrir, bref, une porte s'est ouverte. N'est-ce pas l'un des buts de l'enseignement que d'ouvrir l'esprit, de stimuler et de promouvoir le goût de choses nouvelles ?

J'ai déjà dit dans le passé que la poésie ne s'enseignait pas mais qu'elle s'entendait et s'attrapait. C'est un peu ce qui s'est produit cette

année-là, à l'université, et dans ces autres années, au secondaire, où des élèves se sont emparés des mots de La Fontaine, les ont fait revivre en les habillant de couleurs locales, vives et originales. Bien sûr, l'étude des poèmes ne se limite pas à la lecture poétique, mais je crois profondément que pour entrer dans ce monde particulier, ce monde où les mots transcendent et se projettent dans l'espace, où les sons se multiplient, rebondissent et s'unissent pour former une polyphonie d'essences et d'effluves intenses, il faille préalablement susciter le goût d'ouvrir la porte qui mène à cet univers à la fois intime et universel.

La lecture à voix haute est au poème ce que le bruit des vagues est à la mer. N'est-ce pas cette synesthésie, cette union de la vue et de l'ouïe qui permet de ressentir la mer, d'entendre sa respiration et de percevoir l'intensité de ses mouvements ? N'est-ce pas ce qui attire en premier lieu ? Le même phénomène se produit lorsque la rythmique du vers se dévoile au son d'une voix qui fait vibrer les assonances et les allitérations, où les échos des rimes entrent en collision avec les mots qui s'appellent. La lecture poétique donne congé, pour un moment, à la réflexion et libère l'intuition qui permet d'entendre une musique que l'on ressent, là où les amalgames des sons deviennent perceptibles et la symbiose des mots, concrète. Un poème naît des mots qui le composent, mais il prend toute sa force par des émotions esthétiques qui ne peuvent être ressenties qu'à la lecture à voix haute. Et cette musique est, selon mon humble avis, la voie d'excellence pour entrer dans le monde de la poésie, ce monde à part, ce monde mystérieux qui ne s'explique pas.

Le langage poétique est bien différent du langage courant. C'est une des raisons possibles qui justifie la réaction plutôt négative des jeunes à son endroit. C'est un monde plus difficile d'accès que celui du roman, par exemple, où les mots s'assemblent pour dire ce que nous avons appris qu'ils disent au premier degré. Le poète ne parle pas comme nous. Les échos, tantôt sonores, tantôt sémantiques, attirent l'attention sur eux, sur les mots qui sont défaits, déstructurés. Les mots subissent une force d'attraction vers le dedans, en dehors de leur signification ou de leur sonorité coutumière. Ils deviennent porteurs d'une multiplicité de sons et d'évocations qui les éloigne de leur sens simple, de leur signifié habituel pour les tirer vers l'ailleurs.

La lecture poétique, c'est une clé qui ouvre une porte, tout comme le « Sésame, ouvre-toi » dans *Alibaba et les quarante voleurs*, le « Abracadabra » des contes merveilleux, le « Alohomora » de Harry Potter ou le couteau magique dans *À la croisée des mondes*. Chacune de ces clés permet d'accéder à un monde secret, à une autre réalité. La lecture poétique donne accès à l'univers poétique.

L'étude du poème ne peut, bien sûr, se limiter qu'à la lecture poétique. La synesthésie de la mer envoûte et l'expliquer serait la détruire. Cependant, plusieurs phénomènes liés à la mer sont fort intéressants et leur étude permettra de mieux comprendre ce qu'elle est, son fonctionnement et ses influences. Il en est de même pour la poésie. Une fois la porte ouverte, par l'intermédiaire de la lecture poétique, il devient fascinant de pousser plus loin et de décrypter les énigmes des figures poétiques qui stimulent les émotions et qui, une fois réunies, dévoilent toute l'essence des images du poème.

Cette lecture sensorielle touche et émeut, éveille la conscience de l'être et favorise l'épanouissement individuel : la diction doit être claire, la respiration régulière, la rythmique respectée et, disons-le, donner vie à des mots est un sentiment exaltant, du moins pour plusieurs.

Il n'est pas rare, en effet, que des étudiantes et étudiants, après des heures et des heures de pratique de lecture poétique individuelle, et une fois cette lecture faite devant auditeurs, affirment être habités par un sentiment de réussite, et souvent, ils y découvrent une voie d'expression, un moyen pour donner vie à leurs émotions. Pour la plupart, ils ont tous aimé un ou des poèmes plus que d'autres et le plaisir évident qu'ils ont à le lire est un réel cadeau pour moi.

Je termine cette brève réflexion en précisant qu'il est manifeste que l'expérience de la lecture poétique est un chemin à emprunter pour susciter le goût de la poésie, pour ouvrir la porte. Cependant, d'autres éléments s'avèrent importants et s'ils sont présents, les chances de réussite de cette croisade poétique seront décuplées. Mais avant de me laisser prendre et entraîner vers ces autres destinations, délibérément, je ferme la porte et vous laisse à votre propre réflexion.

L'ÉMERGENCE D'UNE SENSIBILITÉ

Michel Bourque

Le professeur est là, debout à l'entrée. Il sourit, il serre des mains, il cherche à séduire : l'acte pédagogique, voilà pour lui un dogme, est avant toute chose un acte de séduction. Lorsqu'il s'avance devant le groupe, un premier contact est déjà créé, toute la classe baigne dans une sorte d'intimité dont il suffit désormais d'entretenir la magie. Nous sommes au secondaire, en classe de poésie, nous sommes donc au lieu même de la pure tendresse. Les jeunes devant nous ont 17 ans, leurs regards nous disent le tourment dans lequel ils s'éloignent, déjà, du rêve de leur enfance, et combien ils sont prêts à retrouver ce prince en eux qui pourrait en rallumer les étoiles !

Par conséquent, nous mettons d'abord en veilleuse les définitions, les termes techniques, les énoncés savants. Du reste, les murs de la classe sont eux-mêmes une invitation constante à pénétrer avec abandon dans le monde de la poésie. Ici, les visages des poètes dont le monde nous sera bientôt offert. Là, des poèmes entiers, de tous les âges de la poésie française. Nous habitons le temple même de la poésie. Les poètes aimés sont près de nous, avec nous. Leurs voix, pêle-mêle, sont prêtes à se faire entendre, à nous bercer déjà. Il n'y a pas d'ordre, bien sûr, nous n'en sommes qu'aux premiers charmes de l'appropriation, le poème doit toucher, émouvoir, simplement.

Retenons donc que ce premier contact, en classe de poésie, doit être celui d'une émotion qui est là, présente au cœur même de son énigme, et qu'il s'agit tout bonnement de révéler, d'une émotion qui est celle du poète, mais aussi celle de chacun des jeunes à qui la vie demande, depuis quelque temps déjà, de faire taire cette partie la

plus instinctive d'eux-mêmes. Retenons aussi qu'en classe de poésie, le professeur n'a d'abord droit qu'à son cœur. Il est là non seulement pour livrer les poèmes, mais aussi pour se livrer lui-même par ceux-ci. Avec eux, il doit donc aborder la poésie comme on entre dans une relation d'amour, c'est-à-dire avec une délicatesse dans laquelle se révèle déjà la passion la plus violente. Pour des jeunes qui ne demandent qu'à se soustraire à un ordre des choses qui leur apparaît tout aussi faux qu'instable, quoi de plus invitant que ces poèmes où la vérité de l'autre permet à chacun de toucher son identité personnelle et, partant, son identité collective.

Quelques périodes se sont déjà vécues en classe où les jeunes se sont simplement bercés de poèmes tous plus enivrants les uns que les autres. Après les voix envoûtantes des grands acteurs, après les timbres émouvants des grands chansonniers, après les échos vibrants du professeur, est venu le temps où chaque élève a fait entendre, dans ses accents propres, son poème de prédilection. Tous sont donc prêts à s'engager dans une première réflexion plus abstraite, où ils seront conviés à débattre des notions de vérité et de beauté.

Les deux sont-elles si différentes au point de paraître irrémédiablement contradictoires, ou ne sont-elles pas plutôt décidément complémentaires ? La recherche n'est pas inintéressante, loin s'en faut ! D'un côté, le vers célèbre de Nicolas Boileau, dans son épître IX : « Rien n'est beau que le vrai : le vrai seul est aimable. » De l'autre, la non moins célèbre réplique d'Alfred de Musset, dans ses *Poésies nouvelles* : « Rien n'est vrai que le beau, rien n'est vrai sans beauté. » N'attendons pas ici une réponse unique, encore moins une réponse définitive. D'ailleurs, pour tout dire, la réponse est sans importance. Seule compte en fait la réflexion elle-même, la démarche, la pensée qui vogue, hésitante comme une barque glissant dans les vapeurs de l'aube, sollicitée tantôt par le vrai, tantôt par le beau, imprégnée de l'un comme de l'autre avec une force égale. Un poème s'offre à lui, peut-être même un seul vers, où la fusion du beau avec le vrai, ou du vrai avec le beau, est telle qu'il croit être en présence de toute la lumière et de toute l'émotion du monde. Et il devine que celui qui a écrit ce poème peut se réclamer de la même gloire que le poète latin Horace lorsqu'il affirmait, au début de sa dernière ode : « *Exegi monumentum aere perennius.* » Et désormais, dans ses actes

d'imagination comme dans ses actes de paroles et d'écriture, il recherche le ton qui est le sien, le ton qui peut le dire, lui, et qui du même coup dira l'universel.

Mais ne précipitons rien. Nous n'en sommes pas vraiment encore à des actes d'écriture poétique. Revenons plutôt dans cet espace familier de la classe où les poèmes entendus, nombreux, continuent d'exercer leur enchantement. Voici venue l'heure où la magie et le mystère risquent de s'évanouir au milieu du cénacle. Voici venue l'heure de ce que nous appelons la « grammaire » poétique : mesure du vers, rythme, rimes, formes fixes, figures de style... Pour un temps, la classe se fait comme sourde au chant des voix aimées, ou plutôt, elle n'entend plus ces chants que pour en examiner des segments, pour en analyser les procédés. Pour ne pas sortir tout à fait du miracle qui, hier encore, habitait entier notre lieu, divers moyens s'offrent au pédagogue. Quelques mots ici sur les trois qui me semblent les plus efficaces.

Le premier consiste à présenter l'activité comme un défi, celui de remettre en question la relation au poème qui, pour l'instant, se fonde sur des prémisses quelque peu fragiles, fugitives peut-être. La première impression est jusqu'à maintenant positive, mais si nous l'exposons à l'analyse, saura-t-elle résister ? D'autant que la poésie moderne s'est allégée de bien des contraintes qui rendent pour ainsi dire caduques la plupart des notions que la classe s'apprête à étudier.

Le deuxième moyen pour ne pas briser tout à fait le charme repose, lui, sur un parallèle avec d'autres genres littéraires, et plus particulièrement le roman et le théâtre. Le support d'analyse devient plus vaste, multiple. Dans l'un comme dans l'autre genre, il y a des personnages avec leurs traits physiques, leur psychologie, leurs rencontres, leurs expériences, leurs décors, leurs milieux... Voilà des données manifestes, des éléments concrets qui s'offrent à l'élève au moment d'expliquer un texte. Avec la poésie, que des impressions, des penchants, des sensations, des couleurs et des nuances intérieures. Ici, nous écoutons un monde dans le secret de ses aveux, nous prêtons oreille à une confession, nous entrons dans une émotion qui, peut-être, est la nôtre. Si la démarche s'en trouve inévitablement plus hésitante, elle mérite tout de même de se faire étant donné l'issue prodigieuse à laquelle elle doit mener.

Le dernier moyen pour ne pas sortir de l'intense au moment d'aborder les triviales techniques du rythme, de la rime, de l'image ou de la forme, du moins celui dans lequel je me suis toujours senti plus à l'aise, c'est l'aveu de mon propre désarroi de n'avoir jamais pu les transcender. Apprendre des procédés littéraires, voilà qui, déjà, n'est ni facile ni évident. Mais pratiquer l'enseignement de cet art, oser me prétendre professeur de poésie alors que je ne suis pas poète, voilà la grossière imposture ! J'ai pu maîtriser le langage théorique de la poésie, j'ai su demeurer sensible aux résonances qu'elle éveille en moi, mais le cœur même du mystère poétique, ses appels et ses beautés, s'ils ont fait naître en moi des rêves d'infini, me sont restés comme inexorablement hermétiques.

ENSEIGNER LA POÉSIE

Clément Moisan

Université Laval

Enseigner la poésie, c'est *s'émerveiller* des effets que produit la poésie ; puis tenter de *découvrir* pourquoi on écrit des poèmes et comment ils fonctionnent. C'est ensuite *sentir le besoin d'essayer soi-même de faire surgir l'étincelle* en frottant les mots entre eux comme des pierres à feu. Essayons de développer ces propositions de façon très libre, et par mode d'exemples, plutôt que par abstractions, principes et concepts.

Et pour se mettre dans cet esprit, j'évoque d'abord une expérience que nous avons tous faite un jour ou l'autre. Au téléphone, écoutant distraitemment notre interlocuteur, nous griffonnons sur l'annuaire ou un carnet d'adresses laissé sur la table. Notre crayon trace toutes sortes de lignes, des dessins, des figures variées. Puis, une fois l'appel terminé, nous nous arrêtons à observer ce que nous avons dessiné. Il y a là des formes insignifiantes, d'autres heureuses, voire étonnantes. Si nous les retravaillions, certaines donneraient l'ébauche d'une esquisse ou d'un tableau. Nous ne sommes pas artiste pour autant, mais nous avons *exprimé*, au sens propre du terme, quelque chose, et quelque chose nous révélant. Sans le savoir ni le vouloir, nous sommes là tout entier dans ces courbes, ces carrés, ces étoiles, ces traits de plume qui se dispersent au hasard sur la page blanche. Il en est ainsi des mots que, par un certain hasard, l'on dispose sur le papier.

Les surréalistes et d'autres poètes contemporains, dont ceux de l'OULIPO (Ouvroir de littérature potentielle), ont suggéré de profiter de cet état de réceptivité. On leur doit d'avoir introduit dans

l'expérience de la création l'idée de *jeux poétiques* dont les plus connus sont le cadavre exquis, le jeu de l'un dans l'autre, les questions et réponses, les bouts de papier, le S + 7, etc. Ils s'en remettaient soit au hasard, soit aux pulsions de l'inconscient, avant les psychologues actuels qui suggèrent aux artistes d'utiliser cette technique pour retrouver le sens de leur activité propre. On sait l'importance pédagogique que prennent les jeux poétiques dans l'apprentissage ou l'éveil de la poésie chez les enfants d'âge scolaire.

La langue anglaise a deux mots pour dire *jeu* : *game* et *play*, qui ont des sens bien différents. *Game* est un jeu organisé, soumis à des règles fixes et codifiées en vue de la compétition. *Play* est un jeu sans règles ou qui s'en donne selon le moment, un jeu pour le seul plaisir de jouer. Si l'on considérait que la poésie, c'est jouer avec les mots, définition sommaire mais pas tout à fait fausse, on pourrait dire que dans ce sens, c'est passer de *game* à *play*. Pour être plus clair, c'est retrouver dans le langage les matériaux du poème, qui sont ceux de la langue. Mais c'est aussi et surtout oublier ou ignorer les conventions et nécessités du langage, dépasser l'acte d'imitation pour entrer dans un univers où l'on invente ses propres formes à même les mots de tous les jours et de tout le monde. En gros, dans ce passage d'un univers linguistique réglé à un autre univers qui se donne ses propres règles, il se produit une inversion du processus didactique où l'acquisition d'un savoir en vue d'un agir s'efface devant la prise de conscience de soi dans l'acte concret, qui est le poème. C'est le passage de l'avoir à l'être.

En poésie, il faut prendre les mots comme des objets à faire bouger, des pièces d'un jeu de hasard qui doit récompenser le joueur heureux. Après la lecture d'un poème, ou encore un essai d'écriture poétique, c'est-à-dire une activité vécue comme essentiellement ludique, il se passe quelque chose en nous, en moi, qui transforme la façon de voir la vie, les êtres, le monde. Mais jouer ainsi avec les mots n'est pas un exercice gratuit ; au contraire, c'est une activité qui engage l'être tout entier. On ne s'avance pas sur cette route sans risquer de renverser quelqu'un, et d'abord soi-même. S'il faut parler ici d'exercice de style, il s'agit d'un exercice qui constitue un acte de libération. La poésie rend au sujet sa langue, le faisant passer d'un état de quasi-alienation où il n'a aucun pouvoir sur les mots et les phrases de tout

le monde, les reprenant et les reproduisant presque mécaniquement, à un état d'affranchissement où il prend la liberté de modifier les règles de la langue normative, de la traiter comme il l'entend aux fins qu'il se donne. Le philosophe allemand Friedrich Schlegel avait raison de dire que « la forme originelle de la poésie est le jeu de mots¹ ».

Ainsi, la poésie va à l'encontre de toutes nos habitudes de penser, de voir et d'agir. Prenons l'exemple de la lecture de la poésie, qui procède à l'inverse de la lecture quotidienne ou professionnelle, laquelle fait l'objet de cours spéciaux appelés justement *La lecture rapide*. La poésie impose au contraire de ralentir la lecture, de s'attarder aux mots, à tous les mots, à leur disposition, à leur place, à leur graphie. La lecture rapide, des journaux, des imprimés, est diagonale ; elle rend les mots *invisibles*, transparents, alors que la lecture poétique, en forçant à porter attention aux mots, leur donne une épaisseur, les rend palpables. En cela, la poésie charge la langue de sens au plus haut degré possible ; elle est une opération de condensation, de concentration. On sait que les poètes usent de bien des moyens, graphiques, linguistiques, calligraphiques pour atteindre cette fin qui justement oblige le lecteur à ralentir sa lecture, à fixer tous les détails, même minuscules, du poème.

Le mot *poésie* est l'un des premiers que l'on apprend en classe. Quand on demande à son enfant qui rentre de l'école : « Qu'as-tu fait ce matin ? », il répond : « Nous avons lu une poésie », ce mot a pour lui un sens précis, un sens que ses parents aussi (qui n'ont peut-être pas fait de longues études) comprennent sans la moindre hésitation. Dès que le mot entre dans le vocabulaire de l'enfant, il n'a aucune ambiguïté. Une *poésie*, c'est un texte distinct de tous les autres, qui, dans le livre de lectures, se présente selon une typographie différente de celle des autres morceaux, est imprimé en lignes égales, avec des rimes et un rythme qui l'écartent des paroles du langage quotidien. Du moins c'est ainsi qu'on perçoit son premier contact avec cette forme particulière d'écriture, et cela avant qu'on en ait saisi la portée significative.

Il se peut même que l'élève en reste à la pure forme qui correspond à ses capacités d'émerveillement. Paul Éluard décrit ainsi ce jeu

1. Friedrich SCHLEGEL, *Sur la poésie*, Paris, Fontemoing, 1802, t. 2, p. 12.

de la poésie devenue mots magiques : « Par une comptine, l'enfant saute à pieds joints par-dessus le monde 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'abuser². » Car réciter, lire, écrire de la poésie, ce n'est toujours qu'une seule et même activité qui consiste à jouer avec les mots. Au beau milieu d'un de ses romans, Boris Vian écrit : « Je me demande si je ne suis pas en train de jouer avec les mots ? Et si les mots étaient faits pour ça ?³ » Oui, les mots sont aussi faits pour ça ; ils sont en liberté et ils peuvent servir des hommes libres. Mais, en poésie, ils ont une fin propre qui est de rejoindre quelqu'un pour le changer, le transformer. Sur ce point, les témoignages abondent. Mais, il ne faut pas user de déclarations qui empêchent de voir les choses, ainsi que le montre le poète Ezra Pound dans l'anecdote suivante. Un étudiant brillant avait très bien répondu à son maître en donnant les noms vulgaire et scientifique du poisson qu'ils avaient sous les yeux. Le savant lui demande alors d'en faire la description ; l'étudiant revient avec une longue dissertation contenant tout le savoir encyclopédique sur ce poisson-lune. À quoi le maître réplique en disant à l'élève de regarder le poisson. Il le regarda tant et si longtemps qu'« au bout de trois semaines le poisson était dans un état de décomposition avancée, mais l'étudiant commençait à le connaître⁴ ». Faisons de même et regardons de plus près encore cette chose qui s'appelle la poésie.

D'abord on remarque que la plupart des gens sont surpris et déroutés par les formes du poème, les grands espaces blancs qui entourent les strophes, les phrases sans verbe ou sans sujet, les mots et parfois, dans certains poèmes, les lettres, disposées de façon bizarre sur la page. Quelques personnes vont même jusqu'à penser tout haut : « Quelle perte de papier ! », voyant un livre où ils ne lisent que des fragments de phrases se détachant de la blancheur de chaque page. Tout cela est le cadre extérieur, important certes, de la poésie.

2. Paul ÉLUARD, *Œuvres*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1971, p. 565.

3. Boris VIAN, *Les bâtisseurs d'empire*, Paris, Pauvert, [1959] 1965, p. 81.

4. Ezra POUND, *ABC de la lecture*, Paris, Gallimard, coll. « Tel quel », 1967, p. 12.

Mais l'essentiel est ailleurs, dans l'effet de sens que produisent le mot et son envers, le silence. Paul Valéry appelle le poème une machine à produire l'état poétique. Pour expliquer ce phénomène, il montre que le langage a d'abord une fonction de communication. L'exemple qu'il utilise est simple : je vous demande du feu. Vous me donnez du feu. Vous m'avez compris. Toute communication entre humains n'a de certitude que dans la pratique et par sa vérification dans la pratique. Pour allumer la bougie, je devais avoir du feu ; je vous l'ai demandé avec des mots : « Auriez-vous du feu ? » et vous m'en avez donné. Mais voilà que ces mots, qui normalement une fois dits s'anéantissent à jamais, peuvent survivre et prendre une vie nouvelle. Voici le passage entier où Valéry explique ce qui se produit alors :

Mais en me demandant du feu, vous avez dû prononcer ces quelques mots sans importance, avec un certain ton, et dans un certain timbre de voix – avec une certaine inflexion et une certaine lenteur ou une certaine précipitation que j'ai pu remarquer. J'ai compris vos paroles, puisque, sans même y penser, je vous ai tendu ce que vous demandiez, ce peu de feu. Et voici cependant que l'affaire n'est pas finie. Chose étrange : le son, et comme la figure de votre petite phrase, revient en moi, se répète en moi ; comme si elle se plaisait en moi ; et moi, j'aime à m'entendre la redire, cette phrase qui a presque perdu son sens, qui a cessé de servir, et qui pourtant veut vivre encore, mais d'une toute autre vie. Elle a pris une valeur ; et elle l'a prise aux dépens de sa signification finie. Elle a créé le besoin d'être encore entendue... Nous voici sur le bord même de l'état de poésie. Cette expérience va nous suffire à découvrir plus d'une vérité⁵.

Et d'abord que le langage, en créant cet état de poésie, transforme celui qui dit et celui qui écoute. En ce sens, on peut affirmer que la poésie change la vie, celle du poète et celle du lecteur ou de l'auditeur. Il y a des mots qui font vivre, soit parce qu'ils procurent du plaisir, soit parce qu'ils soulèvent l'enthousiasme. Ou encore parce qu'ils inquiètent et qu'ils alertent. De toute manière, le langage de la

5. Paul VALÉRY, *Œuvres*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1959-1960, p. 1325.

poésie *dérange*. Encore un autre exemple, tiré cette fois non d'un poème mais d'un appendice à un recueil de poésie de Pierre Reverdy. Celui-ci raconte qu'on lui avait demandé de venir à la morgue pour identifier son meilleur ami. Il décrit la blessure de ce dernier. Mais au lieu de dire qu'il avait été éventré, le poète écrit :

À partir de la pomme d'Adam jusqu'au dessous du nombril
il était ouvert – comme un livre⁶

Quand on a entendu ou lu ces mots, une métaphore, une comparaison en l'occurrence, impossible de les oublier. Ils restent gravés dans la mémoire ; ils sont désormais vivants, si on peut se permettre ce mot à propos d'un homme assassiné. C'est à cette magie, à cette sorcellerie des mots, que nous devons le retour en nous de vers qui nous ont frappés, soit pour leur sens, soit pour leur sonorité, soit pour leur rythme, soit pour les trois à la fois, son, sens et mesure.

Sous le pont Mirabeau coule la Seine...
Comme on voit sur la branche au mois de mai la rose...
Il est des parfums frais comme des chairs d'enfants...
Ah comme la neige a neigé...

Les mots ici ont perdu leur utilité immédiate, bien qu'on ne puisse affirmer qu'ils n'aient plus aucune efficacité, car il est possible de les ramener au concret immédiat. Un célèbre premier ministre canadien s'adressant à des hommes d'affaires et des industriels de Québec, introduisait et terminait son discours par des vers d'un poète ancien. Bien sûr, pour appuyer le projet de rapatriement de la Constitution canadienne et une Charte des droits, l'homme politique ne lisait pas poétiquement les vers d'Horace ou de Virgile, mais il s'en servait et en tirait des effets, de sens ou de contresens. Pour convaincre tel auditoire, on doit parfois lui parler un autre langage, mais en ayant soin de traduire. Ce que fit monsieur Pierre-Elliott Trudeau : sa lecture des vers en a privilégié un des sens, qui devait rejoindre la leçon du discours lui-même. Mais l'orateur doit convaincre. C'est précisément

6. Pierre REVERDY, *Plupart du temps I*, Paris, Gallimard, coll. « Poésie », 1967, p. 148.

ce que refuse la poésie qui a pour but, soit de réveiller et d'importuner, soit de produire une émotion, une délectation.

Prenons ces vers de Rina Lasnier. Le premier termine un poème et l'autre commence le poème suivant :

et l'hiver est un fantôme pourchassé d'une fête...
Verrerie volubile du carillon ouvert au vent...⁷

Ces deux vers ne nous apprennent pas grand-chose. Peut-être n'ont-ils rien à nous apprendre, même s'ils nous parlent d'*hiver*, de *verrerie*, de *carillon* et de *vent* ; mais ces vers, pour reprendre encore les mots de Valéry, agissent sur nous à la façon d'un accord musical. On saisit encore une fois l'écart entre la prose et la poésie qu'on peut qualifier ici de *pure*. Il n'est pas nécessaire de faire un poème pour dire à quelqu'un qu'il pleut et qu'il serait bon de prendre son parapluie. Pourquoi alors tant de poètes ont-ils écrit des poèmes sur « la pluie » (Paul Verlaine, Guillaume Apollinaire, Raymond Queneau, etc.) sinon pour nous communiquer autre chose ? Et en se servant des mots de tout le monde.

Si vous dites à votre invité : « Prends donc un verre de vin », ces mots, comme on l'a vu, s'abolissent dès que celui-ci a accepté. Mais si vous transformez cette phrase à l'aide d'un vers *Lutrin* de Boileau, et que vous dites à votre invité : « Enivre-toi du vin qui ri dans la fougère », vous susciterez certes chez lui de l'étonnement, voire de l'inquiétude. Et aussi de la curiosité. Un vin qui ri ? Qu'est-ce que cela veut dire ? Qui ri dans la *fougère* ? Y aurait-il un sens que j'ignore au mot *fougère* ? Si votre invité est une personne prosaïque, elle ira vite consulter le *Robert*, au mot *fougère*, article 2, colonne 1... Si elle est poète, le vers commencera à vibrer sur ses lèvres, et elle laissera danser le vin dans la lumière de cette fougère, qu'elle connaît bien pour l'avoir souvent rencontrée dans les forêts où cette fougère se détache de tout le reste du paysage. La poésie atteint alors un de ses buts : donner une expression sensible, verbale, à une situation d'existence et lui conférer une profondeur, une extension qui permettent de découvrir une essence qualitative à la vie, une sorte d'éternité dans l'instant.

7. Rina LASNIER, *L'arbre blanc*, Montréal, l'Hexagone, 1966, p. 28 et 29.

Un dernier exemple, une anecdote de Roger Caillois, pourrait servir d'introduction à l'enseignement de la poésie.

On raconte qu'il y avait à New York, sur le pont de Brooklyn un mendiant aveugle. Un jour, quelqu'un lui demande combien les passants lui donnaient par jour en moyenne. Le malheureux répondit que la somme atteignait rarement deux dollars. L'inconnu prit la pancarte que le mendiant portait sur la poitrine et sur laquelle était mentionnée son infirmité. Il la retourna et écrivit quelques mots sur l'autre face. Puis la rendant à l'aveugle : « Voici, dit-il, je viens d'écrire sur votre pancarte une phrase qui accroîtra notablement vos revenus, je reviendrai dans un mois. Vous me direz le résultat ». Et le mois écoulé : « Monsieur, dit le mendiant, comment vous remercier ? Je reçois maintenant dix et jusqu'à quinze dollars par jour. C'est merveilleux. Quelle est la phrase que vous avez écrite sur ma pancarte et qui me vaut tant d'aumônes ?... » « C'est très simple », répondit l'homme, « il y avait aveugle de naissance, j'ai mis à la place : le printemps va venir, je ne le verrai pas.⁸ »

8. Roger CAILLOIS, *Art poétique*, Paris, Gallimard, 1958, p. 37-38.

UN POÈME DANS LA CLASSE

Pierre Nepveu

Université de Montréal

Une idée reçue veut que la poésie soit particulièrement difficile à enseigner, davantage par exemple que le roman, qui met en scène des personnages, des intrigues et, de manière beaucoup plus explicite que la poésie, des enjeux sociaux. Je ne prétendrais sans doute pas qu'enseigner la poésie est chose aisée : bien souvent, au sortir d'un cours, j'ai le sentiment d'un demi-échec et j'ai fini par savoir, au fil des années, que certains étudiants, une minorité, demeureront toujours à distance du phénomène poétique, réfractaires même à son pouvoir, quels que soient mes efforts.

Et pourtant, je demeure convaincu qu'aucun autre objet littéraire que le poème n'est davantage à sa place dans une salle de classe ou de cours. Cela tient d'abord au fait que le poème est *présent* : on peut la plupart du temps l'embrasser du regard et le conserver devant soi durant toute la durée d'un cours ou d'une discussion. Impossible d'en faire autant avec un roman, une pièce de théâtre, même avec la grande majorité des nouvelles ou des contes. Dans la plupart des cas, l'objet littéraire nous échappe en partie, on doit tourner les pages, s'y référer par fragments, par bribes prélevées ici et là. Le poème au contraire s'offre tout entier à l'observation et à la mémoire, sa forme entière est visible, perceptible. Seuls les poèmes les plus longs que j'ai enseignés (« Arbres » de Paul-Marie Lapointe, « Sémaphores » de Gilles Hénault, « Suite fraternelle » de Jacques Brault) échappent quelque peu à cette règle, encore que même dans ces cas, le poème ne dépasse guère en longueur une nouvelle brève.

À cette qualité essentielle de présence physique, le poème ajoute aussi une dimension sonore, vocale, musicale. Or, tout enseignement passe par la voix, toute pédagogie a son assise dans un partage oral des connaissances et des expériences : le rythme, l'intonation y jouent un rôle important et la poésie trouve bien sa place dans un tel environnement. Cela commence par la lecture même du poème. J'insiste toujours, dans mes cours, pour lire ou faire lire les poèmes à haute voix et en entier, même quand ils sont un peu longs comme ceux que je viens de mentionner. Ainsi, « Arbres » ou « Sémaphores » sont lus de la manière suivante : je lis moi-même une strophe ou une page, puis je m'arrête et suis relayé par une personne du groupe, sans que celle-ci ait été déterminée à l'avance. Je compte sur le fait que dans le silence, une voix quelque part va spontanément prendre le relais. Quand elle s'interrompt à son tour, une nouvelle voix enchaîne. Et le plus étonnant est que cela fonctionne ! La lecture se fait presque toujours harmonieusement et on dirait qu'une sorte d'instinct dégage un espace d'écoute et fait en sorte que deux personnes ne se mettent à peu près jamais à lire en même temps. Je tiens beaucoup à ces interprétations collectives qui deviennent un partage du poème et qui placent le groupe devant l'évidence de la parole poétique, faite pour être récitée et écoutée.

La poésie pose une exigence d'exactitude et cela apparaît déjà dans la lecture à haute voix : on se rend compte alors qu'il ne va pas de soi de trouver le bon rythme, le ton juste, et même de prononcer toujours les mots qui sont sur la page et ne pas les remplacer par d'autres : je suis souvent frappé par les lapsus ou les erreurs que font certains étudiants, des détails parfois comme un « des » qui devient un « de », mais qui nous rappellent qu'il y a un *mot à mot* de la poésie, une nécessité de précision absolue dans la lecture, même au sens premier du terme, précédant toute analyse, toute interprétation.

On aura compris qu'enseigner la poésie, c'est d'abord pour moi enseigner des poèmes, ce qui n'exclut pas des visions d'ensemble, des commentaires plus généraux sur un recueil, sur l'œuvre entière d'un poète, sur l'histoire de la poésie et de sa diffusion. Il reste que tout se joue au niveau du poème, c'est là que se situe l'ancrage : dans cette vocalité, cette matérialité d'un langage, d'une syntaxe, d'un rythme, et dans cette occupation particulière de la page blanche

qu'ont tant développée les poètes modernes. L'enseignement est toujours menacé par le bavardage, la logorrhée, et les étudiants eux-mêmes appartiennent à un monde dans lequel les discours ne cessent de déferler, nombreux, insistants, souvent oiseux. Dans cette immense dépense et, trop souvent, ce pur gaspillage de la langue, la poésie enseigne une mesure, une économie, et elle donne à sentir le silence qui est derrière toute parole juste, le blanc sur lequel elle se détache.

Je n'ai pas besoin de chercher à transmettre l'émotion que j'éprouve devant les poèmes que j'enseigne : cette émotion est un donné, un état permanent, elle est liée à l'énonciation même du poème, à cette plénitude de la langue qui s'y réalise et dont mon discours cherche à rendre compte. Quand Lapointe écrit : « pins des calmes armoires et des maisons pauvres », je veux donner à sentir cette plasticité particulière de l'énoncé, et si analytique soit-il, si nourri par toutes les études contemporaines sur la poésie et sur son fonctionnement, mon commentaire est toujours porté par cette émotion dans laquelle la répétition joue un grand rôle : un poème est, par excellence, ce que l'on répète, ce qui procure le bonheur sans fin de la récitation toujours reprise. Aussi le commentaire est-il toujours une boucle, qui nous reconduit à la réalité incontournable de l'énoncé : « pins des calmes armoires et des maisons pauvres », cela insiste radicalement, cela persiste comme un baiser ou une caresse, et je pense que ce rapport à une certaine sensualité est essentiel pour enseigner la poésie, faute de quoi il ne s'agit plus que d'un apprentissage technique et assez stérile.

Retisser le lien entre sensualité et culture, entre gourmandise et lecture : toute poésie, même quand elle parle de deuil ou de malheur, s'adonne à cette tâche et son enseignement doit consister à montrer comment, dans un poème, l'expérience la plus concrète, la plus physique du monde est aussi, à chaque instant, un acte culturel. Le plus grand paradoxe de la poésie est que cet art du présent et de la présence dans le langage est aussi un art de la *tradition*. C'est Rutebeuf ou Villon chez Gaston Miron, ce sont les haïkus du Japonais Bashô chez Jacques Brault, ce sont les philosophes présocratiques chez Hélène Dorion ; ce sont, plus largement, les voix, les mots, les images des poètes qui se relancent à travers les siècles et les époques. Et c'est la langue elle-même, à la fois continuée, relancée et renouvelée, dans

tous ses registres, qui tient le fil de cette *tradition*, un terme qui n'appartient guère à notre culture contemporaine et qui risque d'être peu familier, voire même un peu suranné, aux oreilles des étudiants d'aujourd'hui.

George Steiner a dit que le « génie de notre époque », c'est le journalisme, ce qui, pour ce grand critique littéraire, pose un défi majeur à la littérature, dont les valeurs sont bien différentes, voire opposées. Mais on pourrait tout aussi bien dire que le génie de notre temps, c'est une aptitude extraordinaire à expliquer et à prévoir, c'est le don de faire des plans, de tout formuler en termes de projets, pour passer ensuite à leur réalisation avec les méthodes et les moyens les plus efficaces. Le passé lui-même, dans notre culture, est avant tout orienté vers cet avenir, il est censé nous donner des leçons, il est subordonné à la nécessité de tout expliquer, en vue d'un meilleur usage, d'une meilleure planification de l'avenir. Or, peu de choses échappent autant que la poésie au régime de l'explication et de la planification : la vision du monde qu'expriment les poètes est irréductible à celle qui voit tout en termes de plans et de projets.

De ce point de vue, la poésie offre un certain choc culturel que je tiens à présenter avec retenue et modestie : non pas dans un esprit de provocation, ni dans un pur romantisme de la transgression, mais en laissant parler ce qui, dans les poèmes, déclenche l'imprévisible et déjoue les finalités objectives. Un poème ne s'explique pas par sa fin ou son but, et il ne s'explique pas davantage par un passé conçu en termes de savoir, de technique appliquée ou de causalité. La tradition dont il est porteur, ce n'est pas un simple *bagage culturel*, une expression qui donne l'impression que la culture est constituée d'un ensemble d'objets, de données objectives qu'il suffirait de transporter d'une époque à l'autre. Dans un entretien qu'il donnait en 2003, le philosophe Michel Morin faisait à cet égard des remarques qui trouvent un écho particulièrement important à l'intérieur de la situation québécoise :

Le problème de la tradition culturelle est qu'elle a été imposée, c'est-à-dire qu'elle faisait l'économie du passage par la personne, par l'expérience, et c'est la raison pour laquelle elle s'est effondrée. Je crois que dorénavant, il ne peut plus y avoir de

transmission imposée comme auparavant, d'où l'obligation de développer soi-même un rapport personnel à la culture que l'on transmet. La culture doit être véritablement reprise, intériorisée, intégrée par l'enseignant à sa propre existence, pour que ce qu'il enseigne soit véritablement ce dont il a fait l'expérience dans sa vie et dans sa pensée¹.

Or, la transmission d'une tradition culturelle qui, dans la poésie, ne passerait pas par l'expérience, serait totalement inefficace et absurde. Cela n'empêche pas de s'arrêter, ici aux figures fondamentales de la rhétorique, là aux formes poétiques classiques (ballade, sonnet, etc.), ici encore à ce que c'est qu'un vers, une série d'accents. Mais ces connaissances indispensables, que l'on peut organiser en listes, en répertoires, ne sont qu'un squelette : la chair vient de l'expérience vécue. Rien ne sert de décrire le fonctionnement d'un sonnet si on ne se livre pas à ce qu'il dit, au rapport vital qui y prend forme entre un sujet et le monde. Rien ne sert d'affirmer qu'il y a un lien entre Rutebeuf et Miron, entre Rimbaud et Lapointe, si on ne sent pas Rutebeuf ni Rimbaud, et si on ne vit pas le passage d'un poète à l'autre. Rutebeuf n'explique pas Miron, ni Rimbaud Lapointe : en ce sens, la poésie nous permet d'entrer dans l'expérience même de la culture, dans cet incessant travail de transmutation, d'échanges, de reprises en écho, souvent par-delà plusieurs siècles – dans ce travail de mise en forme et en langage de la vie elle-même : ses perceptions, ses passions, ses joies et ses malheurs, étonnamment semblables d'un âge à l'autre.

Morin parle de l'enseignement comme de la « réinvention d'une communauté » : il me semble que cette visée, certes toujours incertaine, peut se réaliser avec une intensité particulière dans l'enseignement de la poésie. L'expérience de la culture peut s'y vivre sur le mode d'un partage qui ne suppose pas, de mon point de vue, une sacralisation. Je ne crois pas à l'enseignement de la poésie dans une atmosphère de cérémonie occulte, qui voudrait faire croire aux étudiants qu'ils sont des initiés. Bien que j'aime beaucoup un film comme *La société des poètes disparus*, je dois dire qu'il n'évite pas

1. Cité dans Alain ROY et Yannick ROY, « Prendre la maquis. Entretien avec Michel Morin », *L'Inconvénient*, n° 14 (août 2003), p. 119.

toujours ce travers. Irréductible au savoir livresque, à la pure érudition, le poème ne saurait être renvoyé par contre au pur irrationnel ni à une religion. Entre ces deux pôles, il y a un espace pour dire ce qui, dans le poème, concerne l'entière du monde, non pas simplement d'un point de vue individuel, mais pour une communauté qui le reçoit, l'écoute, s'y reconnaît et devient grâce à lui un peu plus civilisée.

UNE UTOPIE ESSENTIELLE

Denise Desautels

J'étais professeure et j'étais poète. Je n'avais donc pas le choix d'enseigner ce qui ne s'enseigne pas. Du moins, d'essayer de l'aborder, cette matière *inenseignable*, d'en lire, d'en faire lire, de faire en sorte qu'elle quitte la tour d'ivoire – les rayons les plus obscurs de quelques rares bibliothèques et librairies, où beaucoup de gens la confinent encore, parce qu'ils en ont peur, y compris ceux qui sont chargés de ce qu'on appelle *la culture* dans les journaux, à la télévision ou à la radio – et pénètre enfin dans la salle de classe. C'était plus fort que moi.

Enseigner cette matière qui touche à tout, qui va partout : marge, enfance, amour, nuit, jeu, révolte, mémoire, mort, guerre, folie ; qui tout à la fois fonce, déplace, déjoue, effarouche et parfois illumine. Enseigner comme on vit, erre, pense et cherche la lumière dans un monde de ténèbres, quand on a choisi de vivre jusqu'au bout et malgré tout ; comme on accepte de continuer à lutter et à se battre, à la manière de Sisyphe, et d'affronter au quotidien l'invivable : désenchantements, détresses et douleurs diverses ; comme on décide de partager avec d'autres, aux yeux vifs, aux yeux graves, une histoire de survie, de passion, de rébellion. De consolation peut-être.

Des résistances ? Bien sûr, et elles ont été nombreuses. Car ces étudiants et ces étudiantes qui se retrouvaient dans ma salle de classe ne tombaient pas du ciel, n'étaient pas différents de leurs parents ni de la société québécoise dans laquelle ils/elles vivaient. Il me fallait lutter au quotidien contre les préjugés anti-intellectuels, anti-culturels, anti-littéraires qui sont les nôtres et qui se propagent partout. Qui

nous empêchent de voir juste, de voir loin, de comprendre, de désirer, d'aimer et d'imaginer le monde autrement.

Mais, dans les faits, je n'enseignais sans doute pas de manière orthodoxe. En tout cas, je n'utilisais jamais de 1., 2., 3. ni de petits a). Je lisais, lisais beaucoup et relisais beaucoup dans la salle de classe. Je tentais l'impossible pour donner accès, aux étudiants et aux étudiantes, à cette autre langue, à cette autre pensée ; leur donner envie à la fois de lucidité, d'exigence et de ferveur. Je choisissais des poèmes en pensant à eux mais aussi, d'une certaine manière, à moi, me demandant, chaque début de session, quels étaient les auteurs et les textes qui avaient le plus de chance de me rendre passionnante à leurs yeux, le plus de chance de me faire penser et parler autrement, lumineusement. La phrase « Vous êtes vraiment spéciale, vous », qui est souvent revenue, je la prenais comme un compliment. Cours après cours, je donnais des pistes, proposais des liens, multipliais les possibilités de sens d'un mot ou d'un son, faisais des rapprochements, des chevauchements, soulevais des questions. (« Est-ce que le poète a pensé à *tout* ça ? » Elle venait, presque chaque fois, cette question. « Non, pas à *tout* ça. Mais à beaucoup de choses, il travaille le poète, il a du talent, parfois du génie – mais pas de Muse – et il travaille ; *la* poète aussi. ») Quantité de questions et de doutes avec lesquels on finissait, certains jours exceptionnels, par jongler presque amoureusement à plusieurs.

En fait, je voulais qu'ils/elles arrivent à lire un poème comme nous regardons un tableau. En y entrant, en nous y promenant, en y errant, oubliant tout à coup l'obligatoire linéarité de la lecture habituelle, mêlant à notre insu le haut et le bas de la page, le fond et la surface, la lumière et l'ombre. En nous y enfonçant, dans le poème. En nous y perdant – seul/seule avec soi dans la voix d'un/d'une autre. Avec au bout du compte l'espoir – que je ne leur cachais pas – de les amener à avoir envie de « vivre grande [et grand] » comme l'héroïne de Gail Scott, dont je leur ai souvent parlé. Car, comme la narratrice, j'étais « consciente que c'était là que commençait la transgression ».

LA RADICALITÉ

Marcel Labine

Ex-professeur de français au Collège de Maisonneuve

On conviendra qu'il existe de multiples façons d'enseigner la poésie et que, malgré les désolantes simagrées auxquelles oblige parfois l'apprentissage par compétences imposé par le programme de français, chaque professeur, dans chaque collège, dans chaque cours et dans chacune de ses classes demeure relativement libre de transmettre ce qui lui tient le plus à cœur « au sujet de la poésie ». Chacun peut toujours faire l'économie de cette approche utilitariste qui semble faire tache d'huile dans les divers programmes du collégial. Alors, dirons-nous, que transmettre à ces jeunes élèves, fraîchement issus du secondaire, dont les connaissances en la matière sont très inégales et chez qui l'intérêt pour la poésie oscille parfois entre l'indifférence muette et le dédain arrogant ? L'histoire de la poésie ? les grands poètes maudits ? ce qu'est la versification ? le poème en prose ? le sonnet ? une rime riche ? le vers libre ? Comment répondre ? On ne peut évidemment pas tout faire, tout voir, tout dire. Il faut choisir, et par le fait même exclure.

Au fil des ans j'ai fini par exclure les anthologies, les morceaux choisis et toutes formes de « *best of* » de mes cours. J'ai abandonné les échantillons. En fait, j'ai privilégié la lecture et l'analyse de recueils complets, c'est-à-dire que j'ai choisi l'entrée lente et parfois difficile dans l'univers d'un individu qui a choisi d'user *radicalement* du langage. C'est plus austère, plus long (on ne peut pas faire cela en deux heures ! ni même quatre !) et plus risqué aussi. Tout le monde n'est pas nécessairement intéressé à se frotter à la radicalité du langage poétique. Certains ignorent même que c'est là une des composantes

majeures de la poésie et qu'elle a contribué, avec d'autres facteurs, à sa marginalisation dans notre société. Les médias ne parlent pas de poésie non plus que des poètes si ce n'est pour souligner les habituels « événements » fort spectaculaires du type « festivals » de plus en plus nombreux et imposants ou les « remises de prix accompagnés d'une bourse » tout aussi nombreuses qu'hypertrophiées. Paradoxalement, pendant ce temps, les tirages diminuent et les titres se multiplient. Mais qu'advient-il des lecteurs ?

Voilà le lot de quiconque enseigne la poésie : que faire pour que les élèves qui se présentent à nous deviennent, dans la plus optimiste des hypothèses, des lecteurs occasionnels de poésie ? Je crois que c'est en insistant, de façons répétées mais diverses, sur une idée fort simple que je formulerais ainsi : toute tentative d'expression de soi, du monde, de son propre rapport au monde et au langage ne peut s'accomplir que dans la radicalité de toute parole individuée. Et j'ai la conviction que c'est par des lectures intégrales des œuvres (qu'elles appartiennent au Moyen Âge, à la Renaissance, aux XIX^e, XX^e ou XXI^e siècles ; qu'elles soient d'ici ou d'ailleurs, cela n'a aucune espèce d'importance) que l'on peut générer chez certains élèves la compréhension de ce qui est mis en jeu lorsque quelqu'un (un poète, disons) s'acharne au poème. C'est, à mon avis, dans cette perspective-là que doivent s'orienter toutes les stratégies pédagogiques que chaque professeur jugera utiles de convoquer. Je n'oublie jamais que ce n'est pas parce que Arthur Rimbaud était un adolescent révolté que les chances de voir des élèves s'y intéresser sont plus grandes. Ce ne sont pas tous les adolescents qui s'intéressent à la révolte *des autres* et il y en a encore moins qui se préoccupent de voir cela se manifester *dans* et *par* le langage. Je dirais que tant et aussi longtemps que quelque chose *dans les textes* n'aura pas déclenché une amorce de réflexion sur leur propre langage et leur propre expression, aucun poème d'aucun poète, toutes époques confondues, n'aura de prise sur eux.

On peut bien s'esquinter à montrer la virtuosité dont faisait preuve Rimbaud dans ses *Poésies* ou ses *Vers nouveaux*, la lucidité sidérante exposée dans *Une saison en enfer* ; on pourra bien passer des heures à étaler devant eux l'éclat aveuglant de certains poèmes du *Vierge incendié* de Paul-Marie Lapointe ou les machinations microscopiques que Francis Ponge faisait subir à la langue afin de

construire de façon satisfaisante, à ses yeux, un équivalent langagier des objets dans son *Parti pris des choses*, tant et aussi longtemps donc, *que quelque chose ne s'est pas produit en eux*, la poésie demeurera *au dehors* d'eux. Je ne sais pas ce qui peut engendrer une telle remise en question chez les jeunes élèves, je ne sais pas non plus pourquoi cela peut se déclencher, mais je sais reconnaître quand *cela a eu lieu*. Mes années d'expérience m'auront au moins appris cela.

Parfois ça marche, parfois pas. Parfois, il faut se battre contre un régiment d'idées reçues, de préjugés ou de conceptions faussées de ce qu'est un poète, un poème, la poésie, etc. On peut passer la majeure partie du cours à vouloir convaincre les élèves de ceci ou de cela. On peut aussi perdre un temps fou à défendre une cause qui est bien souvent, aux yeux mêmes des institutions, indéfendable. Je suis toujours très conscient du fait que la poésie occupe à l'intérieur du programme des cours de français une place relativement analogue à celle qu'on lui laisse dans l'ensemble du corps social. C'est une place congrue qui fait de son enseignement même une espèce d'incongruité tolérée. On peut s'en désoler et je ne m'en prive pas. Je terminerais en disant, pour paraphraser le titre d'un livre de Denis Roche paru en 2001, qu'à toutes fins utiles, l'enseignement de la poésie est inadmissible et que d'ailleurs, il n'existe pas !

UN BONHEUR D'ÉTRANGETÉ

Jacques Brault

Université de Montréal

On pense ici à la poésie, au poème comme à la grande instance pour l'expérience de la propriété et de l'étrangeté du langage.

H.-G. GADAMER

Ai-je déjà enseigné la poésie ? Dans mes songeries de professeur retraité, la question me revient, surtout à l'approche de la nuit quand s'apaisent et se ralentissent les choses du jour. Vieille question demeurée toute neuve, comme insituable. Je ne me demande pas ce qu'est la poésie en général, hors du langage (et aussi des arts) ; telle énigme, à la considérer de face, me conduit inévitablement vers de vaines spéculations autour de ce que les philosophes appellent « l'être-au-monde » – ou autrement. Non, en ce sens qui fuit de toute part, impossible d'enseigner la poésie.

L'enseignement de la littérature ne va pas de soi ; il suffit de le pratiquer lucidement pour s'en rendre compte. Et l'expression « enseignement de la poésie » pourrait peut-être se ramener au *flatus vocis* des médiévaux : une simple émission de voix. Ce qui ne signifie pas que le mot *poésie* reste condamné à l'insignifiance, mais que l'enseignement de la poésie porte sur un objet dont n'existe aucune définition satisfaisante. Pour parer à ce sérieux inconvénient, je me rabattais sur des œuvres reçues comme canoniques ou « importantes » et je choisisais des poèmes parmi les meilleurs que nous a légués la tradition ou jugés tels par la critique.

Donc, des poèmes. Une question précise : comment sont-ils faits ? Un objectif ambitieux : arriver à se mettre en position de lire des poèmes de toutes sortes, et de les lire le mieux possible en tant que poèmes.

Je regrette maintenant de n'avoir pas insisté davantage sur la métrique du français qui est de type syllabo-tonique et où l'accent dynamique sert d'élément de reprise et marque les cellules rythmiques qui forment le vers (alors qu'on s'en tient encore au compte mécanique des syllabes). Peut-être craignais-je de rebuter les étudiants. On ne peut cependant pas lire à juste titre les poèmes anciens ou nouveaux si on ignore leur étrangeté linguistique. On ne les entend pas, dans toutes les acceptions du terme. On ne s'étonne pas que les vers et la syntaxe ne suivent pas toujours le même chemin. Il s'agit là d'un état de tension et surdéterminé de la langue littéraire. Le rejet et l'enjambement témoignent de ce fait, comme beaucoup d'autres moyens à la disposition de l'écrivain de poèmes : rimes et contre-rimes, assonances et contre-asonances en fin de vers ou dispersés dans le vers, césures et coupures, accents autres que toniques, etc. À quoi il faut ajouter les rapports complexes des vers jusqu'à l'établissement de la strophe, ainsi que le recours aux formes fixes (plus ou moins fixes, subverties, détournées). L'enseignement universitaire de ce qu'on tient pour poésie ne devrait pas faire l'économie de ces études préalables, nécessaires, exigeantes et de peu d'attrait. On m'a souvent demandé : où donc est la poésie dans tout cela ? Je ne répondais pas sur le coup, flairant le piège de la glose et de la paraphrase qui réduisent les poèmes à de plates complications du « bon sens » ou à des jeux verbaux (et verbeux) réservés aux casseurs de codes. D'un autre côté, je me gardais de la tentation insidieuse de m'abandonner aux ténèbres de l'infini, du mystérieux, du magique, de l'indicible, de l'ineffable et d'autres notions prestigieuses dont il est facile de se moquer tant elles se gonflent d'importance, comme la grenouille de la fable, si on les invoque en guise d'autorités incontestables. Je ne les incluais pas dans mon enseignement, même si, je dois l'avouer, elles ne laissaient pas de me hanter, d'obscurcir et d'emmêler certaines explications que j'imaginais claires et distinctes.

J'allais au poème par de petits chemins, relevant un détail par-ci par-là, établissant des liens d'après le contexte prosodique, écoutant

aussi bien que regardant, ignorant où j'aboutirais, m'arrêtant, repartant, livré à une lecture littérale qui me tenait au ras des pâquerettes. Rien pour soulever l'enthousiasme des étudiants ; il leur arrivait de s'ennuyer ferme.

Nous étions encore loin de la poésie du poème (en apparence...), mais, faisais-je valoir, nous ne nous étions pas égarés hors du texte, nous ne l'avions pas sacrifié au seul profit de considérations philosophiques, psychanalytiques, sociohistoriques, sémiotiques, herméneutiques et autres méthodes débordantes de ressources et d'arguments propres à domestiquer l'étrangeté du texte. Nous prenions congé là-dessus, avec un vague soupçon que sans trop y être attentifs nous avions rôdé autour de la redoutable question du sens : de quoi est fait le poème et, surtout, où va-t-il ? Sauf très rares exceptions, les poèmes sont faits de langue commune. Avec toutefois des écarts aux règles implicites de la langue apprise à l'usage. La partie se joue là, dans le proche et le lointain des normes partagées, dans l'ordinaire (qui a ses réserves, ses obscurités, ses mutismes) et dans l'extraordinaire (qui a ses simplicités, ses naïvetés, ses abandons). La langue des poèmes ne tient que par la commune qu'au lieu de compliquer comme on le croit, elle a tâche d'alléger et de densifier (opposition féconde) avec la plus rigoureuse justesse. Ce qui n'exclut pas le charme, la fantaisie et le jeu, l'ironie, sans oublier un grain de folie.

Cependant, nous n'étions pas au bout de nos peines. Je m'efforçais de ne pas compliquer les choses et de ne pas nous égarer dans les allégations suivies d'objections suivies de réfutations qui alimentent les disputes incessantes des métriciens et des théoriciens du vers. À quoi bon le souci d'une métrique stricte, puisque la plupart des poèmes modernes s'écrivent en vers libres ou en prose, le verset pouvant être traité comme une forme intermédiaire ? Autre difficulté : trop de vers-libristes se contentent d'aller à la ligne ; quant au poème en prose, eh bien, c'est de la prose, non ? J'ai pris, à tort ou à raison, le parti de commencer par une analyse formelle de ces poèmes, analyse qui se concentrait sur les données prosodiques et sur les configurations rythmiques en rapport étroit avec ce que je nommerai, pour faire court, les « nœuds sémantiques » et aussi avec la rhétorique et l'architecture du texte. Cela me permettrait de pratiquer un choix sévère. La majorité des poèmes en vers libres publiés depuis un siècle

(à ma connaissance...) ne résistent pas à ce genre de mise à l'épreuve. Je ferais de semblables remarques au sujet du poème en prose qu'à première vue rien ne détermine comme poème sur le plan linguistique malgré les efforts de la théorie pour l'établir comme genre distinct. Le poème en prose ne peut valoir que par le jeu de ses tonalités ou, plus décisivement, par la qualité même de la prose qui parle mieux qu'elle ne « chante » (retenons la leçon de Montaigne). La poétisation volontaire tue la poésie de prose (et de vers). Il faut que la phrase, quelle qu'elle soit, suive son chemin de droiture (de probité), et si elle bifurque, que ce soit toujours « en tant qu'une prose, délicate, nue, ajourée » (Mallarmé). Ou encore : « Le tact du bon prosateur consiste à frôler la poésie sans jamais franchir la limite » (Nietzsche). Cette limite n'est pas un interdit ; elle reste mouvante, indécise, et il appartient à chaque écrivain de la tracer à même l'économie interne de son écriture. Se justifie, à l'inverse, la jolie remarque de Leo Spitzer à propos de Racine : « Il rase la prose, mais avec des ailes. » Glissons, mortels, n'appuyons pas.

Les étudiants, avec un plaisir pervers, ne se privaient pas de revenir à la charge : où est passée la poésie du poème ? Ah... (nous disais-je) cette poésie se manifeste par le sens du poème qui, ma foi, reste plutôt problématique. Tout le travail que nous avons accompli nous a amenés à cette question par laquelle nous aurions pu commencer : que veut dire le poème ? A-t-il un sens déterminable ? Quoi de plus raisonnable et spontané que le besoin de comprendre un énoncé qui ne va pas de soi ? Ce besoin se change en désir anxieux lorsque après de longs moments consacrés à l'analyse formelle, on constate que les résultats acquis n'offrent pas de réponse satisfaisante à la question du sens. Mais ici, il faut bien s'entendre : de quel sens au juste s'agit-il ?

À moins d'être crypté de part en part, tout poème, compte tenu d'un hermétisme relatif, veut dire quelque chose ; c'est là son motif, sa signification principale et obvie où se combinent de diverses manières les éléments lexicaux et syntaxiques. En quoi il ne diffère pas tellement de la prose courante. D'habitude, c'est ce qu'on cherche avant tout à comprendre. D'aucuns se persuadent que tel est le véritable sens du poème. Or, l'analyse formelle vise à ne jamais détacher les significations de la lettre du texte, à ne pas les extraire du

contexte, à ne pas les *traduire* en d'autres mots. La « première intelligibilité », ce qu'on comprend tout bonnement en référence à l'histoire et au code social, n'est pas première dans l'ordre de la lecture poétique si elle n'épouse pas au plus près les significations formelles (ou formes signifiantes) qui d'ailleurs ne se réduisent pas à ce qu'on appelle avec la plus grande ambiguïté « le discours du poème ». Et c'est là-dessus, hélas, qu'on a tendance à aligner le commentaire d'un poème en alléguant par exemple les bienfaits du thématisme.

Me voici, comme un enfant prodigue, revenu à mon point de départ. Aucune analyse (formelle ou sémantique ou rythmique ou structurale ou sémiotique ou...) ne déliera la poésie du poème. Me trompais-je tout à l'heure en soutenant que ce que le poème veut dire n'est pas poésie ? En fait, la poésie du poème ne se dit pas, ne s'adonne pas au discursif ni ne s'en déduit. Le sens poétique d'un poème a ses mots comme s'il n'en avait pas (paradoxe qui n'a rien d'exceptionnel et qui pointe vers l'indécidable de ce sens). Il faut tenir cette position inconfortable : le sens poétique fait le poème ; il ne résulte pas de l'ensemble des significations analysables. On croirait au silence d'un étranger qui se présente là, sur le seuil où l'on se tient, et on ne sait pas si ce seuil mène à lui ou à soi, si ce seuil ne serait pas le seuil de personne. Le sens poétique constitue le secret du poème comme une espèce de référence sans référent identifiable, comme une présence qui fait signe vers son absence. Parler ainsi de secret ne correspond pas à une esquivé. On met à l'épreuve ces assertions qui paraissent gratuites en lisant des poèmes que l'on considère comme « simples et faciles ». Par exemple, ceux de La Fontaine, de Verlaine, de Follain. On jurerait que là les textes s'offrent en toute transparence et manifestent le sens poétique comme la pupille le fond (noir...) de l'œil. Évidence trompeuse. On glisse sur le texte, on s'en imprègne, et on s'en va tout content d'avoir tout compris au premier abord, avec en prime l'assurance d'être conforté par le jeu du même au même.

Plus radicalement, la poésie du poème s'éprouve à nu dans certaines situations-limites. Primo Levi, au camp de la mort, s'était lié d'amitié avec un Alsacien surnommé Pikolo. Un jour de corvée, à l'écart des gardes et des autres détenus, il se mit à dire tout haut des passages de *La divine comédie*. Pikolo écoutait, médusé, oublieux de

tout. Pourtant, il ne connaissait pas l'italien. Levi traduisait tant bien que mal. Pikolo parfois demandait à Levi de répéter ; c'est la meilleure écoute qu'on puisse faire d'un poème. Ils étaient là, tous deux comme à côté de ce qui leur tenait lieu de corps. Et Levi, des années plus tard, se souviendra : « c'est comme si moi aussi j'entendais ces paroles pour la première fois [...] L'espace d'un instant, j'ai oublié qui je suis et où je suis. » Alors, oui, le sens en fuite de la poésie les prenait en charge et faisait de leur décharnement un acharnement à survivre au non-sens absolu. Certes, pour l'ordinaire on lit, on écoute les poèmes sans être jeté à l'innommable. Mais un poème n'advient guère à qui ne se risque pas, *dans la langue*, hors du langage monnayable, de la vie machinale, de la pensée assurée, hors même des attentes légitimes. Voilà qui ne s'enseigne pas et pourtant incite à troubler l'enseignement de la poésie subrepticement. Comprenne qui voudra. Et cela se passe, a lieu en passage, dans et par le texte inaltérable du poème. Tâche sans fin. Les mauvais poèmes, eux, ont une fin finale : on les avale, on les fait siens, on les possède, on les efface. Mais les poèmes qui nous emportent et nous déportent, parfois tout doucement, sans faire de drame, mot à mot, silence par silence, nous accueillent dans leur secret verbal du même mouvement où nous les accueillons par une lecture hospitalière qui les croit sur parole.

Peut-être me suis-je fourvoyé. J'arrête pour l'instant mes ruminations d'ancien professeur. La nuit s'est glissée dans ma songerie et déjà je dors, heureux malgré tout de tant d'étrangeté.

LE DEVOIR D'ENTHOUSIASME

Michel Biron

Université McGill

Dans une scène hautement comique du roman *Ferdydurke* de Witold Gombrowicz, un professeur prépare sa classe pour la visite d'un inspecteur et fait répéter la leçon à ses élèves. La question est simple : « pourquoi les poésies de Jules Slowacki, ce grand poète, contiennent-elles une beauté immortelle qui éveille l'enthousiasme¹ ? » Sans attendre, un élève se lève au fond de la classe et se met à dire qu'il n'est pas du tout enthousiasmé par le grand poète et qu'il ne parvient jamais à en lire plus de deux strophes. Le professeur, blême tout à coup, n'en croit pas ses oreilles. « Comment cela peut-il ne pas vous enthousiasmer, Galkiewicz, puisque je vous ai expliqué mille fois que cela vous enthousiasmait ? » L'élève Galkiewicz tient tête à son maître et enfonce le clou : personne, pas seulement lui, mais personne ne s'enthousiasme pour cette poésie et d'ailleurs personne ne la lit en dehors de l'école. C'est parce que les gens ordinaires ne sont pas cultivés, répond le maître, qui commence à suer à grosses gouttes. Galkiewicz continue son plaidoyer : non, les gens cultivés ne s'enthousiasment pas davantage pour Slowacki. Pas plus que pour Mickiewicz, Byron, Pouchkine, Shelley, Goethe... Le professeur a beau implorer la pitié de l'élève (« Galkiewicz, j'ai une femme et un enfant ! Ayez au moins pitié de l'enfant ! »), il sent qu'il perd le combat et que la classe lui échappe bel et bien. Désespéré, il se tourne vers son élève le plus docile et le supplie de réciter un

1. Witold GOMBROWICZ, *Ferdydurke*, traduit du polonais par Georges Sédur, Paris, Gallimard, coll. « Folio », [1937] 1995, p. 64.

passage d'un poème, n'importe quel passage de n'importe quel poème, car la poésie ne peut qu'être belle et grande. Le chouchou s'exécute avec la grâce d'un ange, au grand soulagement du professeur. Au bout d'un quart d'heure de récitation, Galkiewicz et les autres élèves, dégoûtés et abrutis par tant de ferveur poétique, n'en peuvent plus et concèdent la victoire. Le professeur a gagné son pari : oui, finissent-ils par dire tous en chœur, oui, la poésie est grande, oui, elle doit susciter le respect et l'enthousiasme.

Une telle scène fait sourire, bien sûr, puisqu'elle tourne en dérision l'enseignement de la poésie. Il est facile de se moquer de ce professeur et de croire qu'il ne correspond en rien à ce qui se fait aujourd'hui dans nos écoles démocratisées. Mais est-ce bien le cas ? Posons la question autrement : qui tient le discours le plus apparenté à notre époque ? Est-ce le professeur qui exige d'aimer la poésie de façon inconditionnelle ou plutôt l'élève qui lui tient tête ? Il me semble que le *devoir d'enthousiasme* pour la poésie, tel qu'incarné ici par le professeur, continue toujours de se manifester depuis *Ferdydurke*. Pire, il s'est considérablement aggravé. On ne se contente plus aujourd'hui de parler d'enthousiasme, terme trop faible pour nos oreilles habituées aux superlatifs. Quand il s'agit de faire aimer la poésie, il n'y a pas à marchander l'émotion : un texte ne vaut rien s'il ne suscite pas immédiatement un coup de cœur. On ne saurait imaginer un rapport à la littérature, et, à plus forte raison, à la poésie, qui ne soit pas entièrement marqué par la passion la plus vive. Et le rôle du professeur serait d'enseigner non pas à lire la poésie, mais à l'aimer à priori.

Dans la scène de *Ferdydurke*, on n'entre jamais dans un poème particulier : les poèmes semblent interchangeables, tous aussi grands les uns que les autres et tous illustrant de façon indiscutable la beauté d'une parole supérieure et prophétique. Banalisée par le discours répétitif et tautologique du maître, la grandeur de la poésie devient toutefois une farce grotesque que chaque élève est obligé d'avalier et de régurgiter même si tous – ou presque – avouent n'éprouver que de l'indifférence et de l'ennui à l'égard de ce qui est censé les toucher profondément. Un tel enseignement de la poésie, basé sur le *devoir d'enthousiasme*, constitue à coup sûr le meilleur moyen de tuer la

poésie, qui n'est plus alors qu'un langage magnifié auquel l'élève n'est jamais libre de ne pas adhérer.

À sa base, l'enseignement de la poésie pose un problème incongru, comme si « enseignement » et « poésie » n'allaient pas bien ensemble. Il faudrait, pour ainsi dire, arracher la poésie à ce côté scolaire et obligatoire qui fait d'elle un art à la fois sublime et vide de sens, réduit à quelques poèmes célèbres que l'on ne prend même plus la peine d'apprendre par cœur. En clair, il faudrait admettre qu'on n'impose pas une émotion. Mais n'y a-t-il pas un contresens à demander à l'école de rendre la poésie moins scolaire, c'est-à-dire moins strictement livresque et plus ancrée dans ce qu'on appellera, pour faire court, le monde quotidien ? Ce serait déjà quelque chose si, au lieu de mettre cette absence d'enthousiasme sur le compte de l'étroitesse d'esprit de l'élève ou encore de l'incompétence du professeur, on renversait tout simplement la perspective habituelle et si on partait des résistances que suscite la lecture de poèmes. Bref, si on libérait tout le monde, élèves comme professeurs, du *devoir d'enthousiasme* qui fausse abominablement le rapport que les uns et les autres entretiennent avec la poésie.

Contrairement à ce qu'on pourrait penser, la première chose à faire n'est pas d'« apprivoiser » la poésie, comme on dit à la petite école. La poésie n'est pas et ne sera jamais un langage apprivoisable ou familier. Il paraît plutôt nécessaire de « débanaliser » le poème, de le « défamiliariser » comme le disaient les formalistes russes en parlant de ce qui était propre à la littérature, c'est-à-dire de mettre en avant son caractère rare et inusité. Au lieu de recréer les conditions de l'enchantement poétique, le professeur de poésie n'a-t-il pas d'abord pour tâche de fournir aux étudiants les moyens de saisir le texte, ce qui inclut avant toutes choses de saisir ce qu'ils ne comprennent pas et qui tient parfois autant aux difficultés propres du poème qu'à leur méconnaissance du genre. Mais, pour cela, existe-t-il une méthode, une technique d'enseignement, un truc pédagogique ? Ce qui existe assurément, ce sont les appréhensions des étudiants devant un poème jugé difficile ou obscur et ces appréhensions constituent souvent d'excellents points de départ. Pour cette raison précisément, un poème en apparence hermétique se révèle parfois plus facile à enseigner qu'un poème limpide. Arthur Rimbaud ou René Char plutôt

que Paul Verlaine ou Jacques Prévert. Aller là où ça résiste. C'est le meilleur moyen d'articuler la vie et la littérature. Car l'une et l'autre n'ont de sens et de vérité que dans la mesure où leur nécessité même trouve son origine dans une certaine résistance qui leur est commune et qui est le contraire de l'enthousiasme forcé. Comme si, en passant outre à la résistance que le poème suscite, le professeur ne préparait pas la terre d'ancrage pour un éventuel enthousiasme. Car l'esprit de l'homme curieux va tout naturellement là où ça résiste. Et, s'il ne s'est pas arrêté pour épuiser la nature récalcitrante de son premier contact avec le poème, il n'aura pas préparé son enchantement non plus. Ce qui m'est donné sans effort ne m'appartient pas vraiment et me reste à jamais extérieur. « Ce que nous n'avons pas eu à déchiffrer, à éclaircir par notre effort personnel, ce qui était clair avant nous, n'est pas à nous². » *Déchiffrer* : le verbe aujourd'hui n'a pas bonne presse. On préfère parler d'élan spontané vers quelque indicible beauté, ce qui a l'avantage de se passer de commentaires. Dès qu'on creuse, dès qu'on essaie de comprendre pourquoi tel livre suscite un coup de cœur, on n'a droit qu'à des clichés ou à des arguments qui n'en sont pas. Aucun risque d'avoir à *déchiffrer* quoi que ce soit : le livre coup de cœur est présenté comme un objet entièrement transparent, riche de la passion qu'il a déjà commencé à susciter chez autrui et qui nous exempte de ressentir et de comprendre l'effet produit sur nous par ce texte. En ce sens, la réaction anti-poétique, mais authentique de l'élève Galkiewicz en dit plus long sur la poésie que l'admiration béate et fausse de son professeur.

À vrai dire, pour enseigner le poème, il faudrait accepter de s'ouvrir à sa logique propre et qui n'est pas celle de la prose. Il est facile de gloser comme un érudit en parlant de la biographie du poète, du contexte historique ou culturel, des différentes versions du texte, des témoignages du poète lui-même ou de la réception auprès du public et de la critique. Mais à force de faire le malin autour du poème, à force de déballer ce savoir qui n'est jamais qu'un discours d'escorte, on évite de lire vraiment le poème. C'est d'autant plus dommage que, malgré tout ce que l'on vient de dire, nul texte, mieux qu'un poème, n'offre une matière aussi adaptée au contexte de

2. Marcel PROUST, *Le temps retrouvé*, Paris, Garnier-Flammarion, 1986, p. 272.

l'enseignement. La raison en est toute bête : le poème, le plus souvent un texte très court, s'offre à la lecture comme un condensé susceptible d'être analysé en profondeur devant un groupe. L'exercice de base qu'est l'explication de texte y trouve toute sa rigueur et sa pertinence. Un poème peut être étudié en entier, comme un objet complet. Il peut aussi être lu oralement au moment même du cours, et cette lecture est importante car elle permet d'incarner le poème, de se le « mettre en bouche », de le créer et d'en faire une réalité autre que livresque, une sorte d'événement pour les besoins de la démonstration. Les étudiants et le professeur sont placés cette fois devant le même objet, un objet vivant qui exige d'être saisi (oralement, visuellement, rythmiquement, émotivement, psychologiquement, spirituellement), puis éventuellement « déchiffré ».

Mais tous ces efforts pour saisir le poème ne doivent pas faire croire à une possible disparition de son immense part d'énigme, voire d'hermétisme. Cela aussi, il faut le dire. Un poème ne fonctionne pas selon les modalités habituelles de la communication, c'est ce qui rend les choses si difficiles. Ce semble une évidence. Pourtant, le fait de se pencher sur cette évidence permet de prendre en compte la réalité qui oppose radicalement le discours ordinaire, qui continue de vouloir communiquer quelque chose, et le poème qui, lui, en désespère. Car si le poème désespère de vouloir communiquer et, à la limite, de produire du sens, le lecteur de poème, quant à lui, peut-il renoncer totalement à *comprendre* ce qu'il lit ? N'est-ce pas déjà énorme, pour un lecteur moyen (c'est-à-dire qui n'est pas poète, comme moi), d'avancer dans un monde où sa raison se trouve partiellement en défaut ou inutilisée ? J'ai sans doute tort de m'accrocher au verbe *comprendre* et je sais que d'autres lecteurs de poèmes, d'autres amateurs et d'autres professeurs de poésie (sans parler des poètes eux-mêmes) s'en passent aisément pour évoquer leur passion pour la poésie. Chacun d'entre eux habite le monde en poète, selon l'élégante expression de Heidegger, reprise par Jean-Claude Pinson³. Je n'ai pas ce don : j'habite le monde en prosateur. Et, si je souscris néanmoins à une formule comme celle de Georges-André Vachon qui

3. Jean-Claude PINSON, *Habiter en poète. Essai sur la poésie contemporaine*, Paris, Champ Vallon, 1995.

avance que « [c]e qui, d'un texte, est intelligible et explicable, ne vaut guère la peine qu'on s'y arrête⁴ », si l'énigme de la poésie m'est nécessaire, si en effet la part « intelligible et explicable » d'un texte ne me retient guère et m'ennuie même, ce qui serait, à l'inverse, incompréhensible et inexplicable me retient encore moins ! La part obscure du poème ne me fascine pas en ce qu'elle échappe à la raison, mais en ce qu'elle dépasse un certain type d'intelligence ou, tout simplement, en ce qu'elle force celle-ci à se faire plus humble, moins sûre d'elle et de son pouvoir explicatif.

Et c'est précisément parce que ce pouvoir explicatif, dès lors qu'on entre dans le poème, est extrêmement réduit qu'il importe de ne pas le liquider tout à fait si l'on veut transmettre aux étudiants autre chose qu'une fascination pour l'incompréhensible et l'inexplicable. Le meilleur exercice qu'on puisse imposer aux étudiants demeure peut-être, paradoxalement, la traditionnelle, l'ancienne, l'archaïque explication de texte qui s'organise encore et toujours depuis un certain esprit logique et rationnel.

Soit par exemple la phrase suivante tirée d'un poème célèbre de René Char, publié en 1948 : « Le requin et la mouette ne communiquaient pas⁵. » Il s'agit d'un poème en prose, genre que pratique souvent Char. « Le requin et la mouette » est tenu pour l'un des plus remarquables poèmes de toute son œuvre, détaché des pesanteurs de l'existence et doué d'une simplicité verbale qui fait oublier – et pardonner – le caractère obscur d'autres poèmes. Char, on le sait, n'a pas la réputation d'être un poète naïf, bien au contraire. Que signifie donc cette image enfantine du requin et de la mouette ? Elle n'est pas spécifique à Char, puisque Matisse, au même moment – et, fait incroyable, sans que le peintre et le poète ne se soient concertés –, a peint un tableau sur lequel se trouvaient justement un requin et une mouette. Mais dans le poème, l'image prend un sens particulier que l'on peut comprendre, pour peu que l'on examine l'ensemble du poème. Voici le poème au complet :

4. Georges-André VACHON, *Une tradition à inventer*, Montréal, Boréal, coll. « Papiers collés », 1997, p. 167.

5. René CHAR, *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard NRF, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1983, p. 259.

Je vois enfin la mer dans sa triple harmonie, la mer qui tranche de son croissant la dynastie des douleurs absurdes, la grande volière sauvage, la mer crédule comme un liseron.

Quand je dis : *j'ai levé la loi, j'ai franchi la morale, j'ai maillé le cœur*, ce n'est pas pour me donner raison devant ce pèse-néant dont la rumeur étend sa palme au-delà de ma persuasion. Mais rien de ce qui m'a vu vivre et agir jusqu'ici n'est témoin alentour. Mon épaule peut bien sommeiller, ma jeunesse accourir. C'est de cela seul qu'il faut tirer richesse immédiate et opérante. Ainsi, il y a un jour de pur dans l'année, un jour qui creuse sa galerie merveilleuse dans l'écume de la mer, un jour qui monte aux yeux pour couronner midi. Hier la noblesse était déserte, le rameau était distant de ses bourgeons. Le requin et la mouette ne communiquaient pas.

Ô Vous, arc-en-ciel de ce rivage polisseur, approchez le navire de son espérance. Faites que toute fin supposée soit une neuve innocence, un fiévreux en-avant pour ceux qui trébuchent dans la matinale lourdeur⁶.

La mer, on le sait, est un cliché poétique. Est-ce pour cela que Char l'aime si peu ? Il la qualifie ici de « pèse-néant » ; ailleurs, la mer correspond à « l'altitude zéro⁷ ». Mais voici que le poète la voit « enfin dans sa triple harmonie », c'est-à-dire dans ses trois dimensions, y compris la profondeur qu'il lui refusait jusque-là. Quelque chose de merveilleux s'opère et l'intervalle (« il y a un jour de pur dans l'année ») semble s'allonger miraculeusement. Le poète ne se sent tout à coup plus déchiré devant ce spectacle merveilleux. Il se rappelle son engagement poétique : « *j'ai levé la loi, j'ai franchi la morale, j'ai maillé le cœur* ». Le beau, dans la poésie moderne, est extérieur au bien (la loi, la morale) : il n'a d'autre principe que lui-même. Le cœur est lui aussi cousu, « maillé » au poème ou, si l'on veut, à la voile, qui obéit au souffle, à l'inspiration. La poésie trouve ainsi sa parfaite autonomie parmi les autres activités humaines, en dehors de toute obligation légale, morale ou sociale. Mais voici que la poésie semble s'effacer sous le coup d'une beauté qui vient d'ailleurs, du paysage lui-même qui se donne à voir sans qu'aucun autre témoin ne vienne

6. *Ibid.*

7. Paul VEYNE, *René Char en ses poèmes*, Paris, Gallimard, coll. « Essais », 1990, p. 261.

s'interposer. Et c'est « hier » qui remonte à la surface, avec sa « grande volière sauvage » et cette mer « crédule comme un liseron ». L'adjectif « crédule » évoque, comme plusieurs autres mots du poème (« sauvage », « jeunesse », « merveilleuse », « neuve innocence ») l'âge de l'enfance. La comparaison avec le liseron, qui est une plante très commune ayant besoin d'un support pour croître, renforce cette association. À cette époque bénie, « [l]e requin et la mouette ne communiquaient pas ». Cette image devient d'autant plus expressive qu'elle est évoquée négativement, comme si le poète renonçait tout à coup à faire image. Elle renvoie à une époque où le poète n'essayait pas encore de jouer sur de telles correspondances, à une époque où le poète n'était pas encore poète. C'est donc en oubliant un bref instant la poésie que le poète retrouve une part de lui-même, qu'il ressent la « jeunesse accourir ». Et, paradoxalement, c'est au moment où le poète s'oublie comme poète que surgit cette image hautement poétique.

Ce début d'explication de texte donne-t-il véritablement accès à la poésie de Char ? Éclaire-t-il suffisamment le poème pour qu'on puisse commencer à en saisir l'énigmatique beauté ? Une telle approche est-elle pédagogique ? La réponse à ces trois questions est très probablement négative. Peut-être que devant ce difficile pari de l'enseignement de la poésie, il vaut mieux ne pas trop se faire d'illusions et adopter l'attitude du personnage du roman de Jacques Brault dans *Agonie*. Ce personnage reconnaît sur un banc du parc Lafontaine son ancien professeur de philosophie qui enseignait également la poésie à l'occasion. Il vole le carnet dont se servait son professeur et décide de le rapporter chez lui pour le lire, espérant peut-être y trouver les secrets de cet homme étrange. Le carnet contient surtout les notes sur un poème de Giuseppe Ungaretti que son professeur avait lentement analysé dix ans plus tôt. Le poème s'intitule « Agonie » et compte neuf vers. Le professeur avait annoncé à ses étudiants qu'il commenterait un vers à chaque cours. La méthode pédagogique de ce professeur ne lui aurait sans doute pas valu un prix d'enseignement dans nos universités actuelles. Les étudiants, se souvient le narrateur, ricanaient dans son dos et l'écoutaient distraitement comme Galkiewciz dans le roman de Gombrowicz. Le professeur avait donc écrit le premier vers du poème au tableau : « Mourir comme les

alouettes altérées. » Les étudiants n'avaient rien à cirer de savoir que le mot « alouettes » signifiait « oiseau terrestre ». Mais voici qu'une étincelle s'allume dans le regard éteint de la classe au moment où le professeur commente le premier mot du poème, « mourir » : « Mourir, acte initial plutôt que terminal⁸. » Les étudiants écoutent cette fois : « Nous ne prenions plus de notes. » Une étudiante lève la main et demande : pourquoi « altérées » plutôt qu'« assoiffées » ? La question plonge le professeur dans une réflexion douloureuse et dans un silence gênant, mais qui n'a rien à voir avec le trouble pathétique du professeur de Galkiewicz. Il finit par répondre : « Être altéré, c'est devenir autre. » Le verbe *altérées* contient l'idée de soif, mais la dépasse en ajoutant au besoin physique un désir de changement de l'être. D'où la supériorité, conclut-il, d'« altérées » sur « assoiffées ». Et ainsi de suite pour chacun des mots de ce poème. Le narrateur du roman de Brault n'a jamais oublié la leçon. Pourtant, il écrit aussitôt, comme pour enlever à la conclusion son aspect définitif : « Je ne sais si nous comprenions bien ce qu'il disait, si c'était compréhensible⁹. » Mais cela ne fait rien. Le charme opère et l'explication de texte devient d'autant plus inoubliable qu'elle se termine non pas par une conclusion forte, mais par le doute. « Ces choses qui résistent à ma compréhension et à mon expression, je les avais pourtant perçues sans m'en rendre compte¹⁰. » Ici, nul devoir d'enthousiasme, nulle adhésion aveugle à la poésie : l'élève *perçoit* sans effort ce qui résiste à sa compréhension. C'est parce qu'il y a une telle résistance que d'autres portes, toutes les portes sont forcées de s'ouvrir tout à coup, transformant la lecture d'un poème en une expérience qui n'a plus rien de scolaire.

8. Jacques BRAULT, *Agonie*, Montréal, Boréal Express, 1985, p. 13.

9. *Ibid.*, p. 14.

10. *Ibid.*, p. 69.

3

DEUX ANALYSES

L'ANALYSE DU TEXTE POÉTIQUE. UN POÈME D'ANNE HÉBERT

André Brochu

Professeur honoraire, Université de Montréal

On ne peut pas analyser vraiment un poème. Il échappera toujours à la prise, comme un poisson laqué de lumière se dérobe à la main qui voudrait le saisir. Toutefois, on peut analyser le *texte* du poème, cet arrangement de mots et de silence qui nous fait don du rêve. La réflexion sur ses nombreux éléments permet de nous associer plus étroitement à la création, et d'approfondir en nous les leçons d'un langage qui ne suscite l'admiration et ne communique le sentiment de la beauté que grâce à une extrême rigueur, à la fois de la forme et du contenu.

Pour illustrer les opérations propres à l'analyse de texte, j'ai choisi un court poème d'Anne Hébert tiré de son tout dernier recueil intitulé *Poèmes pour la main gauche*¹. Si bref soit-il, le texte est d'une grande densité de significations et réunit, nous le verrons, tous les constituants d'une expérience textuelle complète. Mais d'abord, lisons et pénétrons-nous de chaque mot.

1. Anne HÉBERT, *Poèmes pour la main gauche*, Montréal, Boréal, 1997. On trouve le poème à la page 45.

LES GRANDS LIS BLANCS

Les grands lis blancs sur la fenêtre
Somptueux et superbes
Évoquent mariées et communiantes
Baptêmes et premiers bals

Immaculés et glorieux
Ils tirent cependant de leurs cœurs à peine verts
Des langues rousses et moussues
Dignes des fiers serpents que blesse l'air bleu.

On peut penser que tout texte littéraire, en particulier tout texte poétique, est constitué d'un sens immédiat qui nous offre une représentation d'objets, de sentiments ou d'idées, et de sens médiats, fuyants, qui se profilent à l'arrière-plan ou qui apparaissent en seconde lecture, en quelque sorte entre les lignes, et qui confèrent au texte sa pleine résonance. En termes plus techniques, on pourrait parler de dénnotations à propos des significations qui composent le sens immédiat (ou premier), et de connotations à propos des sens médiats (seconds).

Pour bien observer le jeu des sens seconds, il convient d'établir d'abord le sens premier. La chose est facile dans le cas des textes traditionnels, où les intentions du poète sont généralement limpides et faciles d'accès. La poésie moderne, souvent hermétique, rend l'opération plus compliquée en brouillant délibérément le message immédiat, de façon à laisser apparaître plus clairement le foisonnement des sens seconds. Dans l'histoire des œuvres, la logique rationnelle des classiques (XVII^e et XVIII^e siècles français) est ainsi obscurcie par les romantiques (XIX^e siècle) qui font prévaloir les droits de l'émotion, et nettement refoulée à l'arrière-plan du poème (devenant ainsi un sens second !) dans la poésie des symbolistes (fin du XIX^e siècle) et tout ce qui en a découlé au XX^e siècle (surréalisme, etc.).

Dans le poème de Hébert, le sujet immédiat, bien circonscrit par le titre, est on ne peut plus clair. La représentation d'un motif prend la forme d'une description. Des fleurs d'une espèce bien connue, « les grands lis blancs », font l'objet d'une évocation précise, à la fois matérielle et, si l'on peut dire, culturelle car des significations de divers ordre sont passées en revue, en association avec les divers

aspects de l'objet. Et l'on peut dire que, même si la signification immédiate du texte est parfaitement lisible – en un sens, l'auteure ne fait que nous décrire des lis, rien d'autre –, le texte est tout de même envahi par toutes sortes de connotations qui, non seulement enrichissent le texte, mais y introduisent une sorte de conflit de valeurs esthétiques, sociales et morales que l'examen détaillé des deux strophes fera apparaître. Donc, lisible et chargé de sous-entendus, le texte appartient à ce qu'on a appelé la postmodernité, laquelle fait la synthèse de la tradition et de ses déconstructions récentes.

LA PREMIÈRE STROPHE

La dimension descriptive du poème est particulièrement développée dans ces vers initiaux, qui forment le premier de deux quatrains. Le premier vers en particulier est d'un parfait réalisme. Il reprend les mots du titre, posant en cela le thème du discours. Ce thème correspondra exactement au sujet de la phrase grammaticale qui est d'une grande simplicité. Elle fait se succéder sans surprise le sujet accompagné de la circonstance de lieu et d'épithètes (deux premiers vers), le verbe (début du troisième vers) et le complément (reste de la strophe). Une grande solidité résulte de la position discursive et grammaticale occupée par les lis, en harmonie avec leur position privilégiée dans le *monde* : dans l'espace physique et social.

Le discours est d'une lisibilité parfaite, mais on peut tout de même s'interroger sur le choix de la préposition qui unit « les grands lis blancs » à la « fenêtre » : « sur », et non « à » ou « dans ». La préposition suggère un rapport concret de juxtaposition entre deux entités verticales. Elle donne à voir un encadrement du végétal par la fenêtre qui ouvre sur le monde et sa lumière – à supposer que les fleurs, réunies en bouquet, sont placées dans la maison et se détachent sur la croisée (on peut imaginer au contraire qu'elles sont sur pied et se profilent sur la maison vue de l'extérieur, mais cette interprétation est beaucoup moins probable). La couleur blanche des lis et leur fraîcheur sont elles-mêmes représentatives de la nature dans ce qu'elle a de plus lumineux. Les lis sont sur la fenêtre comme les mots sur la page, elles répètent la nature dans l'espace intime de la maison et la fenêtre est le support (« sur ») de leur éclatante affirmation.

Le rapport maison/nature, médiatisé par les lis à la fenêtre, définit une première sphère de la représentation : celle du concret. Une autre va aussitôt se superposer à la première et nous orienter vers la dimension sociale.

Il y a d'abord deux épithètes qui viennent caractériser l'objet préalablement posé dans ses caractéristiques purement physiques (grands, blancs). « Somptueux » évoque une sorte d'opulence matérielle, celle des pétales dont la texture, la forme, les délicates nuances de ton, effets de la maturité et de la fraîcheur, suscitent l'admiration. Tant de richesse est sans doute en consonance avec celle du lieu – quelque résidence cossue où ces fleurs ne se trouvent pas en pays inconnu... Quant à « superbes », il insiste sur l'élan physique, la dimension esthétique, mais aussi « morale » si l'on peut dire, c'est-à-dire la qualité de ce qui se tient à l'aise dans l'existence et y occupe une position privilégiée. « Superbe » peut suggérer un sentiment de supériorité, voire une certaine arrogance. En tout cas, il qualifie ce qui suscite l'admiration.

Une fois posés les lis dans leur excellence matérielle et leur valeur insigne, la strophe précise leur signification sociale, car ils sont associés à un certain nombre d'événements marquants de l'existence en société. Ils « Évoquent mariées et communiantes / Baptêmes et premiers bals ». D'abord des humains, ensuite des cérémonies plus ou moins mondaines. Les humains, notons-le, sont des femmes, plus précisément des jeunes filles qui font leur entrée dans la vie chrétienne consciente en recevant la première communion, ou des jeunes femmes qui, par le mariage, font leur entrée dans la vraie vie adulte (bien entendu, il faut nous reporter à une époque légèrement antérieure à la nôtre !). Notons que la poète ne met pas en évidence le caractère de pureté souvent lié aux lis, et encore moins cette chasteté qui les associe à saint Joseph. Les connotations restent purement féminines.

Les deux cérémonies mentionnées ensuite sont du même ordre que la première communion ou le mariage, mais elles sont dotées d'un caractère antérieur : le baptême est le tout premier sacrement, reçu dès la naissance, et le premier bal est une anticipation de toute la vie amoureuse telle qu'elle est vécue en couple et en groupe, bonheur et élégance étant affichés aux yeux de tous.

Religion et amour profane sont disposés en chiasme dans la liste des évocations : mariées – communiantes / baptêmes – premiers bals : A B B A. Le spirituel est comme enveloppé par le profane, ce qui correspond bien à une bourgeoisie qui subordonne l'intériorité à la vie dans le monde.

Cette description met donc l'accent à la fois sur le paraître des fleurs emblématiques, sur la caution symbolique qu'elles apportent aux lieux qu'elles décorent et sur le pour-autrui qui investit le sentiment religieux aussi bien qu'amoureux dans la vie des jeunes filles « bien ». On peut penser à cette bourgeoisie guindée de Québec ou d'ailleurs que peint Hébert dans une nouvelle comme « Un grand mariage » (*Le torrent*) ou *Kamouraska*.

Les lis sont associés à une société respectable et, subtilement sans doute, mais indéniablement, ils apparaissent eux-mêmes comme des symboles de cette respectabilité.

LA DEUXIÈME STROPHE

Le premier vers récapitule la description de la strophe précédente en deux épithètes qui rappellent ceux du deuxième vers (I, 2). Là encore, la première épithète évoque l'aspect physique et insiste sur une sorte de pureté matérielle (immaculés : sans tache), qui peut avoir, secondairement, un sens moral ou spirituel. « Glorieux » marque nettement la prééminence sociale, connote la richesse et le pouvoir de cette bourgeoisie qui se reconnaît et se mire dans les fleurs orgueilleuses.

Une fois posé dans tout son éclat le groupe floral, une note discordante est introduite malicieusement par l'auteure, qui entend montrer ce que cache ou voudrait cacher une apparence trop avantageuse. Le mot *cependant* vient ébranler la représentation convenue, lancer un motif tout contraire à celui qui avait jusque-là prévalu. Les lis respectables, en effet, voilà maintenant qu'ils tirent la langue, comme des enfants effrontés, sans doute en direction de la société qui les choie. Tirer la langue est très vilain, et ce geste provient du plus profond d'eux-mêmes, du cœur – « à peine vert » sans doute parce que, dans ce lieu du secret, la couleur n'est pas encore vraiment décidée. C'est en se projetant au dehors que les langues se

colorent et acquièrent une texture : « rousses et moussues ». Quelle matérialité, presque obscène ! Les voyelles sont lourdes, les consonnes chargées, bruissantes ; et elles se répètent d'un mot à l'autre, comme si couleur et texture étaient une seule et même émanation de la langue trop nue.

Oui, les langues sont des projections du cœur dont elles affichent le secret en plein jour, défiant les bienséances, proclamant la vérité organique et charnelle, et leur caractère maléfique transparaît nettement dans leur rapprochement avec les « fiers serpents ». Le serpent est un symbole polyvalent, qui représente le mal dans la tradition judéo-chrétienne, et qui est aussi une incarnation phallique de la libido. Dans la tradition catholique, la femme, à la fin des temps, lui écrase la tête, remportant ainsi la victoire finale sur Satan. Le serpent (au pluriel) du poème, issu de l'intériorité charnelle des grands lis, est un être fier et indépendant comme l'ange de la révolte qu'est Lucifer, et il est blessé par l'air bleu (couleur mariale) comme Satan est terrassé par la Vierge.

On voit ainsi les symboles floraux d'une société respectable et centrée sur le paraître se transformer en contestataires des valeurs établies, selon une démarche essentielle de la poésie et de l'œuvre de Hébert. Le cœur des choses, leur secret, est produit au dehors pour ébranler le monde (la société) superficiel et promis à la mort. Car seule la révolte peut introduire à la vraie vie, qui n'est pas de ce monde et dont le mal est l'indispensable révélateur. Ce mal, c'est d'abord la chair, avec ses indécentes richesses ; elle seule peut conduire à un infini matériel qui est le fondement de la vie véritable².

De la même façon le poème, à partir de son discours immédiat, peut nous ouvrir la voie à des compréhensions plus vastes, à cet infini du sens que chacun recherche dans ses lectures et sa réflexion, dans les thèmes qui le sollicitent le plus directement. L'analyse de texte permet de donner une rigueur à ce qui reste, malgré tout, un exercice d'accomplissement de soi, par le détour de l'autre. Les

2. On rejoint ainsi les perspectives que j'ai développées sur le matérialisme de Hébert dans mon livre intitulé *Anne Hébert. Le secret de vie et de mort*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2000, et dans mon étude sur « Anne Hébert ou la matière créatrice », *Les Cahiers Anne Hébert*, n° 5 (2004).

grands écrivains satisfont notre quête de sens souvent par des textes très simples, mais d'une grande complexité sous-jacente. Tel est le cas de « Les grands lis blancs » – ces lis qui tirent la langue aux clichés, aux poncifs, mais offrent leur troublante leçon de révolte aux esprits soucieux de vérité.

ÉLÉMENTS POUR UNE LECTURE SOCIOCRITIQUE DE « ÇA » DE TRISTAN CORBIÈRE¹

Pierre Popovic

Université de Montréal

Loin d'être une discipline unidirectionnelle, fondée sur une stricte unicité de méthode et d'intention, la sociologie littéraire – ou sociocritique² – constitue un espace diversifié de recherches réunies par des axiomes, des postulats, des hypothèses et des visées variés mais néanmoins connexes, corrélés, compatibles. Distincte d'une sociologie externe qui s'intéresse prioritairement aux effets d'institutions ou de champs, à la constitution, aux rôles et aux fonctions des instances de légitimation et de consécration des œuvres, à leurs modes de production, de diffusion et de consommation, la sociocritique se donne le texte littéraire lui-même pour objet d'étude. Son projet est de rejoindre *la socialité du texte*, c'est-à-dire de comprendre et de penser la participation du texte aux jeux de concurrence, d'offre et de demande, de nécessité et de hasard qui président à l'émergence des représentations sociales et des visions du monde qui lui sont contemporaines ; elle cherche donc à voir comment un texte littéraire compose et dialogue avec les énoncés, les discours, les images par lesquels une société se représente à elle-même les façons dont elle lit son passé, dont elle dispose de ce qu'elle croit être, dont elle se projette dans l'avenir. Deux principes de base forment le socle de ce

1. Ce texte a d'abord paru dans la revue *Québec français*, n° 92 (hiver 1994), p. 84-91.

2. Les désignations *sociocritique*, *sociologie du texte* et *sociologie littéraire* sont équivalentes dans ce qui suit.

projet : le premier affirme que les pratiques discursives et textuelles sont des produits sociohistoriques, qu'elles sont donc relatives et variables selon les états de société considérés ; le second que le texte de littérature n'est pas un singleton cloîtré, bouclé sur et par son immanence, qu'il n'est pas une « surface fermée » comme disait André Belleau, mais qu'il est en relation de perméabilité et en interaction constante avec les formations discursives circulant autour de lui. Ce second principe, consécutif au truisme que la littérature se fait avec des mots, implique que la sociocritique actuelle a souci de l'idée que « le social » n'est pas un donné naturel ou empirique auquel il serait possible de rapporter sans plusieurs médiations « le littéraire ». Elle tient au contraire que « le social » (le contexte) n'advient à la connaissance que sous des formes déjà instituées et constituées, que sous la forme de mises en discours spécifiques. Ces mises en discours composent dès lors le hors-texte auquel sera rapporté le texte. Ainsi que le montrent tous les travaux récents d'importance, qu'il s'agisse de ceux de Marc Angenot sur le discours social, de Claude Duchet sur les sociogrammes, de Régine Robin sur l'efficace des procédures d'esthétisation et de textualisation, de Pierre V. Zima sur l'absorption et la transformation de sociolectes par le texte littéraire, d'Alain Viala sur la constitution d'un *lecteur supposé* par les textes, de nombreuses voies sont ouvertes à partir de ces préalables théoriques. Mais, que la sociocritique se développe ainsi *du côté* de l'analyse de discours, de la sémantique historique, d'une théorie esthétique générale, de la sociolinguistique ou des études de réception, quintuple voisinage auquel renvoient les cinq exemples précités, il reste : premièrement qu'elle conçoit texte et hors-texte dans un continuum sémiotique ; secondement qu'elle fera toujours reposer ses analyses sur une étude interne, sur une lecture *in vivo* du texte (laquelle se soutiendra de méthodes éprouvées, empruntées à la narratologie, à la sémiotique, à la rhétorique, etc.). En ce sens, elle peut, au besoin, bénéficier des procédures d'objectivation (carrière et origine des écrivains, lieux et modes d'édition, etc.) de la sociologie externe, mais elle ne s'intéressera à elle que dans la mesure où, d'une part, elles agissent quelque peu sur la teneur même du texte et où, d'autre part, l'on aperçoit que le procès de sens engendré par *la mise en texte* dépasse les simples effets d'institution et de champ.

MÉTHODOLOGIE

Consacré au poème « Ça » de Tristan Corbière³, l'exemple d'analyse (très partielle) qui suit tente de rendre raison des principaux éléments de la mise en poème et de tirer de là des conclusions provisoires sur l'ensemble de la poétique corbiérienne et sur la façon dont elle se lie au discours social environnant. Hiérarchisant des éléments théoriques empruntés à la théorie du discours social, aux méthodes d'analyse interne du poème (sémiotique, rhétorique, poétique), à la poétique historique et à la sociologie de la littérature, cette lecture vise à rendre compte de *l'intervention du texte* au sein du discours social dont il émerge et est partie prenante. Le choix de ce terme d'*intervention* appelle quelques remarques. Apparu dans divers champs depuis une trentaine d'années – chez les institutionnalistes des organisations socioculturelles (Lourau, Lapassade, Authier, Castoriadis, Hess) ; sous la forme du « théâtre d'intervention » dans le domaine théâtral ; sous les dénominations *installation* et *intervention sur le lieu* en arts plastiques –, le terme d'*intervention*, unissant le sentiment d'un inévitable « déjà-là » et un vecteur de transformation active, est apte à désigner maintes pratiques sociales et esthétiques modernes et contemporaines. L'adapter à la critique des textes revient sur le plan méthodologique à disposer de données sur la carrière de l'auteur, sur l'état du champ poétique où il vient s'inscrire et sur les grands débats sociodiscursifs en jeu au moment où il écrit, puis à procéder à une étude comportant plusieurs aspects :

- 1- le texte est une intervention sur les lieux propres d'une tradition littéraire, laquelle, en l'occurrence, est celle des poétiques d'auteur et, par-delà celle-ci, des arts poétiques traditionnels dont elles sont l'avatar ;

3. Poème inséré dans *Les amours jaunes*, seul recueil publié par le poète breton. Ce recueil est accessible dans de nombreuses éditions courantes, dont la très pratique Tristan CORBIÈRE, *Les amours jaunes*, dans *Œuvres poétiques complètes*, Arthur RIMBAUD, édition présentée et annotée par Alain Blottière ; Charles CROS, Édition présentée et annotée par Pascal Pia ; Tristan CORBIÈRE, édition présentée et annotée par Michel Dancel ; LAUTRÉAMONT, édition présentée et annotée par Jérôme Bancelhon, Paris, Éditions Robert Laffont, 1980, p. 387-530. On trouvera le poème « Ça » aux pages 391-392 de cette édition.

- 2- le texte est une intervention dans un espace institutionnel, il est en interaction avec les discours de légitimation qui dominent ou minent la scène littéraire ; dans le cas d'une poétique d'auteur comme celle-ci, le poème peut être tenu pour un *analyseur* de l'institution littéraire, c'est-à-dire pour une production qui en révèle les tensions et les conflits internes ;
- 3- même s'il exhibe une autoréflexivité résolue, ce poème est traversé par un nœud d'intertextes et d'interdiscours qu'il s'agit, dans la mesure du lisible, de faire voir. On s'intéressera donc à tout ce qui relève de la citation au sens large, de l'allusion à la nomination d'emblèmes, ainsi qu'aux lieux communs, aux idéologèmes, à tout ce qui indique le compromis du texte avec les discours sociaux environnants ;
- 4- il s'agit enfin de porter attention à la facture rhétorique du texte, à ses redondances et à ses surcharges autant qu'à ses ellipses, aux métaboles principales qu'il fait donner, à ses ruptures et à ses inconséquences comme à ses jeux de signifiant et de rythme, et de déterminer par là son intervention esthétique propre et d'en évaluer la portée.

Il convient bien sûr d'articuler ces différents vecteurs méthodologiques, d'aller constamment d'un palier à l'autre de l'analyse afin de mettre en évidence le travail effectué par le texte sur les représentations et les discours sociaux. Sur un plan plus immédiatement pédagogique, l'une des bonnes façons de s'y prendre afin d'attirer dès l'abord l'attention des étudiants sur les effets de la mise en poème consiste à leur fournir une version non organisée, non figée du texte, sous une forme cursive, linéaire et sans relief⁴, puis à leur demander de disposer le texte sur la page à leur façon ; une discussion sur les différentes versions ainsi obtenues conduit inévitablement à des argu-

4. Dans le cas ici considéré, cela donnerait donc : « Ça ? What ?... Shakespeare. Des essais ? Allons donc, je n'ai jamais essayé ! Étude ? Fainéant je n'ai jamais pillé. Volume ? Trop broché pour être relié... De la copie ? Hélas non, ce n'est pas payé ! Un poème ? Merci, mais j'ai lavé ma lyre. [...] » Cet exercice donne de meilleurs résultats encore avec des poèmes en vers libres ou plus désarticulés que celui de Corbière ici étudié.

ments poétiques et sémiotiques très intéressants. Une première approximation de ce que sera, à terme, l'étude du poème, sous forme rédigée, pourrait être la suivante.

TRISTAN CORBIÈRE

Tristan Corbière est le nom de plume d'Édouard-Joachim Corbière, fils d'Édouard Corbière, ancien marin et aventurier, notable breton, auteur de romans maritimes à succès dont, entre autres, *Les trois pirates* (1838), *Tribord et bâbord* (1840), *Cric-Crac* (1846), *Le négrier* (1832). Le fils n'est pas à l'image du père et Corbière, le poète, n'arrêtera pas de l'écrire : on l'a raté. Atteint d'un rhumatisme articulaire qui lui confère une laideur qu'il se complaît à aggraver, il n'a pas la prestance virile et marinière de son géniteur. Loin d'être un romancier célèbre, il n'est que poète méconnu, pire : inconnu – maudit dira un Paul Verlaine converti, qui aurait préféré qu'il conserve son prénom chrétien plutôt que d'en prendre un qui respire le paganisme. Au lieu d'être prolifique (dans tous les sens du terme), il ne publie qu'un seul recueil dans l'indifférence générale, recueil qui, de surcroît, est édité non pas à compte d'auteur mais à compte de père d'auteur, car c'est le notable paternel qui régla la facture. En se saisissant d'un prénom légendaire, le fils prend une relative revanche publique et se ravale la façade. *Tristan*, bien sûr, on l'a souvent souligné, est le prototype de l'amoureux tragique et Corbière sublime en se l'annexant son amour problématique pour celle qu'il appelle Marcelle, parce qu'il « cherche une rime en elle », et qui s'appelait Herminie de son nom de comédienne, Armida-Joséphina Cuchiani pour l'état civil.

Il est de notoriété critique que le *Tristan* de Bérroul et de Thomas a le vent en poupe dans la seconde moitié du XIX^e siècle : l'influence du *Tristan und Isolde* de Richard Wagner y est pour beaucoup, les traductions de Thomas ou les tentatives de Joseph Bédier pour recomposer le roman primitif le seront tout autant, et cette vogue touchera entre autres Verlaine et Arthur Rimbaud, avant d'atteindre Maurice Maeterlinck dans *Pelléas et Mélisandre* (1893) et jusqu'au Paul Claudel du *Partage de midi* (1906).

Mais il faut lire Corbière d'un seul tenant. Corbière est breton et le prénom qu'il se donne rapatrie le héros légendaire celtique, ce

haut personnage de ce que la philologie nomme la « matière de Bretagne », dans l'air du temps. Tout lecteur des *Amours jaunes* sait que Corbière, le poète, est celui qui prend *pour un trait le mot très* (« Épitaphe ») et sait par suite que Corbière a lu son patronyme de façon noire, comme la marque ironique d'une vie dont le but ultime mais toujours déjà là, en puissance et en impuissance, est la mise en bière du corps. En se surnommant Tristan Corbière, il se disait de la sorte *triste en Corbière*, triste en lui-même, triste sous l'apparence, à l'image non du père mais de celle qu'il appelle son « enfant » : sa propre poésie. Le nom de plume télescope donc l'un des plus célèbres emblèmes du lyrisme et la mort, retrouvant un lieu commun du romantisme que la modernité continue à travailler, mais à l'intérieur du langage même. Par le choix de Tristan, Corbière fait abruptement revenir le plus lointain dans le proche, et le plus ancien dans un présent marqué au sceau de la contingence et de la caducité. Le nom de plume constitue dès lors l'une de ces monades à deux faces, lestée de deux valences aussi inséparables qu'un recto et qu'un verso et dont l'une travaille l'autre, il est à lui seul le lieu de ce que Walter Benjamin nomme une dialectique à l'arrêt, au repos⁵.

« ÇA »

Le titre du recueil est noué de la même corde. De nombreuses hypothèses ont été lancées à son sujet et d'aucunes sont désespérantes, lorsqu'elle avancent par exemple que perceraient ici un souvenir des *Rayons jaunes* de Joseph Delorme, alias Sainte-Beuve, là un souvenir de La Landelle⁶. Deux interprétations apparaissent autrement satisfaisantes. La première rapproche ce paratexte de l'expression « rire jaune », et ce rire pour ne pas pleurer, constant dans toute la poétique corbiérienne, ce rire du dépit, ce rire jaune est le rire même de la modernité. La seconde se souvient avec Michel Butor que « les “romans parisiens” de la deuxième partie du XIX^e siècle portaient des couvertures jaunes et [que] cette couleur avait une

5. Voir Walter BENJAMIN, *Essais 1 : 1932-1934* et *Essais 2 : 1935-1940*, Paris, Denoël/Gonthier, coll. « Bibliothèque Médiations », 1983.

6. Auteur de *Chansons maritimes* (1865), dont a effectivement pu s'inspirer, comme on dit, le poète des *Amours jaunes*.

signification maudite, indécente⁷ ». Or, Corbière a fait paraître *Les amours jaunes* chez les frères Glady, curieux et presque vilains bon-hommes, éditeurs de littérature graveleuse et « parisienne ». Dès le titre du recueil, le lyrisme – *Les amours* (on songe à Ronsard bien sûr) – est grevé d'un doute, sinon d'un stigmate, est affronté à du jaune, à du dégradé, à de la ville, il se voit maintenu mais informé ou déformé par le rictus de la modernité.

De ces premiers éléments, la critique corbiérienne a généralement conclu à la « modernité » du poète des *Amours jaunes*. À l'exemple de Michel Dansel dans *Langage et modernité chez Tristan Corbière*⁸ ou d'André le Milinaire dans *Tristan Corbière. La paresse et le génie*, elle a situé l'esthétique du poète breton dans l'orbe d'une critique acide du lyrisme, mettant le « lyrisme à la question » selon la belle expression utilisée par Jean-Marie Gleize dans l'un de ses essais⁹. L'examen du poème « Ça », second poème du recueil après l'envoi liminaire « À Marcelle », laisse entendre que les choses sont un peu plus compliquées que cela, un peu plus intriquées que cela, et que ces lectures ne mettent pas réellement en valeur le travail auquel l'écriture corbiérienne se livre, particulièrement lorsque, à l'exemple de Dansel, elles reconduisent sous cape une opposition statique entre le romantisme et la modernité, réélisant en sous-main cette dernière au rang de simple critère esthétique valorisant.

Ce poème, tout à fait typique de la manière corbiérienne, donne à lire :

- a) que la compénétration du lyrisme – ou du romantisme qui est son dernier grand moment si on se replace en 1873, date de parution du recueil – et du moderne est l'objet d'une contradiction dynamique et non statique ;
- b) qu'il constitue une poétique d'auteur, ou si l'on veut, un art poétique par défaut, qu'il est pleinement inscrit dans les débats

7. Cité dans André le MILINAIRE, *Tristan Corbière. La paresse et le génie*, Paris, Éditions Champ Vallon, 1989.

8. Michel DANSEL, *Langage et modernité chez Tristan Corbière*, Paris, Librairie A.-G. Nizet, 1974.

9. Jean-Marie GLEIZE, *Poésie et figuration*, Paris, Seuil, coll. « Pierres vives », 1983, p. 104-125.

esthétiques de son temps et qu'il porte la trace de la position institutionnelle occupée par Corbière dans le champ littéraire du début des années 1870 ;

- c) que, à l'inverse de ce que pourrait avancer une lecture qui clôturerait le texte sur lui-même ou l'enfermerait dans la seule série littéraire, cette poétique d'auteur s'élabore, se fabrique, s'écrit à l'aide de fragments discursifs empruntés à la rumeur ambiante ; en d'autres termes, une analyse interdiscursive permet de mettre en relief les segments que le poème happe dans le discours social de la modernité émergente ;
- d) enfin, que cette poétique ne se contente pas de reconduire ces éléments doxiques, mais qu'elle tente d'imaginer le moyen pour se déprendre de la doxa, qu'elle parvient à faire trembler, selon le beau mot de Roland Barthes, l'hégémonie doxique, et même qu'elle propose un contrat de lecture à partir du point aveugle de la doxa de 1873.

Il suffit de laisser courir les yeux sur la page pour les apercevoir, les mots du moderne : *essayé, pillé, payé, décousu, heurté, originalité, de rue, courut, succès, impudente, faux, par hasard, pas joli*. Le même regard balayeur perçoit sans peine que la plus grande partie du texte fonctionne sur le mode d'une négativité ostensible, martelée de *je n'ai pas, je n'ai jamais, ce n'est pas* (plusieurs fois), *Non, Mais non !*, etc., négativité qui se mue dans les deux derniers quatrains en incertitude ou en alternative : *C'est ou ce n'est pas ça ; rien ou quelque chose, juste ou faux*, et qui persiste *in fine* lors même que le sujet s'affirme avec fermeté : *Je ne connais pas l'Art*. Mais il suffit de se pencher de plus près sur les vers pour apercevoir que cette négativité porte elle-même plus souvent qu'à son tour sur des éléments de l'axiologie moderne : *je n'ai pas essayé* fait entendre *je n'ai pas entrepris*, je suis *Fainéant* pose que je n'ai cure de la valeur « travail », *je n'ai pas couru l'Originalité* fait entendre que je ne me préoccupe pas de faire du neuf pour la bonne, et... moderne, raison que le neuf une fois réalisé *court encore*, est déjà du passé et dépassé. Les mots qui évoquent le lyrisme et le romantisme parsèment le poème eux aussi : *lyre, petite muse, pose, ceci n'est pas classique*, il y a également

Musset qui est nommé, et à qui fait contrepoids *Paulin Gagne*, qui, lui, est le farfelu à la mode. À l'instar du moderne qui semble donc retourné contre lui-même, ces éléments lyriques sont relativisés, ou carrément repoussés. Le premier vers du second quatrain :

Un poème ? — Merci, mais j'ai lavé ma lyre.

le montre assez, lui qui met le lecteur en face d'un poème qui se dénie comme poème et égratigne par là le statut auratique du genre par excellence du romantisme. Quant à la réponse : *j'ai lavé ma lyre*, elle suggère ou que cette lyre a totalement disparu (comme on dit : j'ai lavé la tache), ou que ladite lyre a été dépoussiérée, rendue propre (comme on dit : j'ai lavé la nappe), ou que cette lyre a été violemment invectivée voire battue (sens argotique) – ou bien encore, ce que soutiendra la présente lecture, elle laisse possible et lisible toute cette accrétion de sens à la fois.

Néanmoins, en dépit de ce qui vient d'être dit au sujet d'une modernité retournée contre elle-même et d'un romantisme ici et là éreinté, il faut pourtant bien convenir que, à d'autres égards, les constats sont inverses. La modernité de ce texte en effet est patente, elle tourne aurait dit Galilée. Elle s'annonce en haut-de-forme, dès le titre du poème, lequel exige une réification du poétique qui semble le comble de la perte d'aura. Elle transparait dans la dérision de l'épigraphe qui attribue à Shakespeare le mot d'auteur le plus creux, le plus dérisoire qui se puisse concevoir. Plus encore, elle se donne à lire dans le rythme du texte, dans cette saccade heurtée qui énerve les vers (*c'est heurté*, assurément), dans la forme interrogative (« l'art moderne n'est plus une évidence », dira Theodor Adorno), dans ces balafres et ces cicatrices déformantes que cautérisent les tirets, les points de suspension, d'exclamation ou d'interrogation. Elle se met en scène dans l'autoréflexivité performante du texte, se mime dans la vitesse élocutoire des vers : il traîne ici 177 monosyllabes sur 276 mots, soit 64 % (il faudra attendre Normand de Bellefeuille et *Cold cuts un/deux* pour abattre ce record). Quant au romantisme, plusieurs de ses mots d'ordre ou de ses manies sont maintenus : l'adresse à la Muse, le goût pour les *chansons*, la posture du sujet solitaire méconnu, le dodécasyllabe, la rime, et il n'est pas anodin que ce poème

aux pas heurtés se termine par un alexandrin tonitruant, césuré comme le souhaitent tous les bons manuels, bouclé dans une symétrie chiasmatique que n'aurait pas reniée Victor Hugo.

MODERNITÉ SÉLECTIVE ET ROMANTISME SÉLECTIF

On pourrait donc parler en première analyse d'une modernité sélective et d'un romantisme sélectif, enlacés l'un à l'autre. L'examen de l'autoréflexivité du poème permet de préciser ce rapport. Ce texte est une poétique d'auteur. Le *poème* – ou le recueil *Les amours jaunes* – n'est pas seulement le thème du poème. En fait, le *poème*, *ce que c'est ou ce que n'est pas un poème*, est le motif qui détermine le processus de sémantisation de ce texte. En termes plus techniques, en termes rhétoriques, ce texte est suractivé par une hyperisotopie logos – caractérisée en surface par un orthosémème clairement littéraire, indiqué par les mots : *essais*, *volume*, *copie*, *poème*, etc. –, et cette isotopie surabondante permet de relire tout le texte à l'aune de son propre réseau sémique. Lorsque Corbière écrit : « Ce n'est pas blanc », il dit vrai : en effet, ce ne sont pas des vers blancs. Quand il écrit : « Trop broché pour être relié », il affirme certes que ce recueil n'est qu'une brochure et ne mérite pas les reliures que les éditeurs réservent aux livres sérieux, mais il désigne tout autant son propre texte, qui est *trop broché*, c'est-à-dire composé avec trop de vitesse pour permettre une lecture liée (comme on dit : brocher une comédie ou un couplet). Quand il refuse que cette *chose* soit à mettre dans une maison de correction, il avance que toutes les corrections nécessaires ont été apportées, que cette épreuve n'a nul besoin de correcteur. Et ainsi de suite (l'expression « jamais pillé » signale dès lors une dénégarion de l'intertexte).

Il s'agit donc bien d'une poétique d'auteur, puisque Corbière décrit sa manière, décrit sa griffe. D'ailleurs, comme toutes les poétiques d'auteur, celle-ci est signée. Quand un poète écrit ces deux vers :

C'est du... mais j'ai mis là mon humble nom d'auteur,
Et mon enfant n'a pas même un titre menteur

il faut le croire. Ces deux vers contiennent en effet l'anagramme de Tristan Corbière.

Le vers clef de cette poétique est le troisième de la dernière strophe :

C'est un coup de raccroc, juste ou faux, par hasard...

Sur le *juste ou faux*, qui rappelle un autre vers des *Amours jaunes* : *Ses seuls vrais furent ses vers faux*, je reviendrai tout à l'heure. Le *par hasard* désigne la libre association des signifiants, et ce hasard, dans lequel André Breton reconnaîtra un précurseur, est bel et bien une *petite Muse* qui n'a plus guère de rapport avec l'inspiration transcendante, la fureur, l'enthousiasme ou la raison des poétiques antiques et classiques. *C'est juste un coup de raccroc* indique que la poétique corbiérienne est un coup d'arrêt, mais actif, et qui ne peut mieux se définir que par un pastiche de Rimbaud, la poétique corbiérienne, c'est de la modernité accrochant le romantisme, et, réciproquement, c'est du romantisme accrochant la modernité, *ET TIRANT*. Dans cet étirement, qui tient autant de l'union que de la tension, *Les amours jaunes* à la fois épuisent le romantisme à l'épreuve de leurs secousses et de leurs à-coups, et portent la contradiction et la négation dans le lieu par excellence de la contradiction et de la négation, le moderne. Mais loger sa veine à l'enseigne de cette contention, qui réunit *un huron*, *du Gagne* et *du Musset*, triplet homologue de celui qui aligne le naïf, l'impudence et la pose, n'est pas chose facile, ni chose courante. Le coup de raccroc est aussi un coup raté, comme on dit dans le langage sportif « un but de raccroc » :

Trop réussi, — comme raté¹⁰.

LA POÉTIQUE CORBIÉRIENNE

Ce coup d'arrêt porté avec cran, et soutenu par une rhétorique à la redresse, comporte certainement une dimension conservatrice, et on se souviendra que Corbière a commis quelques caricatures anti-communardes. Mais il ne se résume pas à cela. Le poème intègre à sa facture toute une série d'éléments doxiques qu'il puise à même la

10. Tristan CORBIÈRE, *op. cit.*, p. 398. Ce vers est le dernier vers du poème « Épitaphe ».

rumeur sociale, dont les mots du temps, précédemment cités, que le texte épingle (l'originalité, le succès, etc.). Mais la pression du discours social se reconnaît plus encore aux éclisses de cette grande thématique de la dégradation et de la décadence dans laquelle la société de la fin du XIX^e siècle n'arrêtera pas de se mirer, aux éclisses de cette vision désenchantée du monde comme l'appelait Max Weber, de cette anomie des valeurs pointée par Émile Durkheim, de ce paradigme de la déterritorialisation comme le nomme Angenot dans l'étude fondamentale qu'il a consacrée au discours social de l'année 1889, qui strient le texte. La rumeur doxique dit entre autres que l'art ou la poésie ne sont plus ce qu'ils étaient, que l'argent est le seul moteur d'une lutte sans merci pour la vie, elle cultive une fascination morose pour la délinquance et le fait divers horrible, elle lorgne avec complaisance vers tous les ragots en provenance des maisons closes ou des rues où marchent les « drôlesses » et les « horizontales ». *Haut vol, pillé, maison de correction, maison de tolérance, drôlesse de rue, vice, je ne connais pas l'Art* : les thèmes de l'hégémonie doxique sont bien présents dans ce texte. Mieux : la poétique corbiérienne se fait avec ces thèmes hégémoniques. Faudrait-il dès lors conclure que la poésie de Corbière reconduit la doxa anxiogène sous le couvert d'un alibi esthétique, comme le propose Angenot en ce qui concerne la poésie décadente symboliste ultérieure. C'est une lecture qui ne convient guère ou que très partiellement pour Corbière. La poétique de ce dernier effectue une véritable lecture active, critique du discours social, même si elle comporte ce vecteur conservateur pointé tout à l'heure. Elle s'y emploie de plusieurs manières qui ne sont pas toutes d'une efficacité comparable :

- d'abord en refusant certains points de l'axiomatique en vigueur : qui se proclame Fainéant refuse une valeur « travail » fort célébrée par la bourgeoisie bientôt républicaine, mais reconnaît néanmoins, puisqu'il faut prendre pour un « trait le mot très », que l'improductivité conduit socialement celui qui en use à être un « fait néant » ;
- ensuite en s'ingéniant à fonder une esthétique du double sens qui va à rebours des règles doxiques de l'argumentable qui

sont de mise dans le discours environnant. La plupart des énoncés de ce texte sont lisibles à l'envers et à l'endroit, dans le cousu ou le décousu, dans le juste ou dans le faux. *Des essais ? — Je n'ai pas essayé*, est-ce à dire que je n'ai pas essayé de faire des essais ? ou est-ce à dire que je suis de ceux qui ne font pas qu'essayer, de ceux qui réussissent du premier coup ? *Vous avez flué des vers* : le verbe évoque-t-il des vers harmonieux, fluides ? ou « fluer » doit-il être pris dans le sens de « répandre des choses liquides et des sérosités par des orifices » que la bienséance ne fera pas préciser davantage. *Par quel bout ?* faut-il le prendre ? Littéralement et dans tous les sens, répond un confrère contemporain ;

- enfin par un modeste enjambement qui met le doigt sur le point aveugle du discours social de 1873. Cela se produit en douce, aux vers 3 et 4 de la 5^e strophe :

Chose à mettre à la porte ? — ... Ou dans une maison
De tolérance.

Le rejet du complément déterminatif rend au mot *tolérance* toute son indépendance et, par suite, toute sa potentielle valeur morale et politique. Or, en 1873, après une guerre civile marquée d'un côté comme de l'autre par une barbarie sans nom (meurtre des otages, arrestations des prêtres sous la Commune, Semaine sanglante), alors que continue dans tous les recoins de Paris une chasse aux anciens communards qui s'étend généreusement aux républicains dérangeants et, il va sans dire, aux « Internationaux », alors que la liberté de presse est sous contrôle, alors que point à l'horizon le sympathique gouvernement d'Ordre moral, cette valeur est rigoureusement exclue de l'échiquier discursif alentour.

Cette tolérance figure aussi au bas du contrat de lecture que Corbière espère signer avec son lecteur, elle estampille la demande d'accueil qu'il lui adresse. « Ça ? » témoigne de bout en bout de la situation institutionnelle de la poésie, au moment où *Les amours jaunes* voient le jour. Elle n'est pas une activité rémunérée : *Hélas non, ce n'est pas payé*, elle passe pour une coquetterie qui ne sera pas lue (alors que *Un livre, encor, est une chose à lire*), on pense qu'il faut

peut-être *la mettre à la porte*¹¹. Généralement biographisante, dans le mauvais sens du terme, la critique corbiérienne a répété à l'envi que le poète breton n'avait jamais fréquenté les milieux littéraires parisiens, à l'encontre de Rimbaud ajoute-t-elle souvent, avec un lourd sous-entendu préférentiel. Cette solitude institutionnelle n'est pas niable et le vers *Eh qui me donnera des ficelles !* indique cette absence de relations et de contacts qui est le lot du poète provincial, venant de monter à Paris. Mais cette solitude n'a jamais empêché personne de lire et, comme tous les poètes d'envergure, Corbière est un enragé lecteur. Ce que le texte manifeste, c'est aussi une prise de distance très nette avec les groupes avant-gardistes du moment et, particulièrement, avec les Parnassiens. Des mots comme *Muse* ou *lyre* sont employés par ces derniers, qui n'écrivaient cependant jamais *ma petite muse*, ni qu'ils ont *lavé leur lyre*. Rien n'est plus étranger à Corbière que l'impassibilité marmoréenne de Leconte de Lisle et du Parnasse. Un vers comme *ce n'est poli ni repoli* est à mille lieues de la « perfection formelle » recherchée par Heredia ou Dierckx. Le *Je ne connais pas l'Art* est une gifle donnée au slogan des adeptes de « l'art pour l'art ». Un mot comme *Album*, qui appelle l'adjectif blanc, est moins innocent qu'il ne paraît. Les avant-gardes du jour commettent des albums (l'*Album des vilains bonhommes*, l'*Album zutique*, circa 1870-1871). Quant à « L'Art », n'est-ce pas aussi le nom de la revue qui, en 1865-1865, est la première, avec *La Revue fantaisiste*, à accueillir les Parnassiens ? et aussi le titre du dernier poème des *Émaux et camées* de Théophile Gautier ? et, plus généralement, le mot de ralliement de tout ce qui flirte avec la bohème et les esthètes ? Tout le texte atteste d'une stratégie de rupture à l'égard de ce qui est le lieu même de la rupture, l'avant-garde, atteste donc d'une rupture contre la rupture.

Mais en fait, où a lieu le texte ? Dans une *Préfecture de police*. C'est une boutade, écrit un commentateur, Corbière n'a jamais été arrêté de sa vie, ni en France ni en Italie. La belle affaire ! La préfecture est évidemment le lieu de la loi, lieu du symbolique et de la loi d'un père qui occupe toute la place, à telle enseigne que

11. Ce qui n'est pas sans rappeler Platon.

décliner son identité pour le fils revient à se reconnaître une identité déclinante, déclin dont il pare le coup en disséminant anagrammatiquement le signe de son identité. Parallèlement, cette *Préfecture* est la métaphore même de l'institution littéraire. Et l'hémistiche *Je ne connais pas l'Art* amorce de cette guise un geste de défi et de refus envers l'institué qui sera repris par maints mouvements poétiques ultérieurs, le surréalisme par exemple. La conversation qui structure le poème, et qui se donne pour un dialogue entre la Muse et le poète, est par suite un entretien entre un critique-policier, qui cherche à tout prix à ranger le texte dans une case prévue à cet effet, qui est accoutumé à la consommation délectable et à identifier un produit sur le mode du « C'est du... » (comme on dit « C'est du Van Gogh », « C'est du Debussy »). La discussion cependant tourne au dialogue de sourds et l'identification tourne court : ceci ne ressemble à rien (cette phrase pourrait être la matrice du poème). Tous les éléments mis ensemble : solitude institutionnelle, rupture à l'égard de l'avant-garde, refus de l'institué, dialogue de sourds avec la critique, montrent que Corbière se situe – et entend se situer – dans la position de l'*outsider* excentrique, de l'original qui l'est parce qu'il ne joue pas les originaux, de l'*outsider* exterritorialisé faudrait-il dire puisque *à peine est-ce français*.

CORBIÈRE : « UN CROCHARD » ?

Le tableau n'est pas encore tout à fait complet, car Corbière ne laisse jamais son lecteur en paix. Dans une préfecture de police, que fait-on ? On arrête les gens, ceux qui ont *pillé* par exemple, ceux qui ont commis un *haut vol*. Dès lors, la conversation du poème est aussi un interrogatoire. Il s'entend comme suit : « [Avez-vous] des papiers ? — [...] », « Vous avez flué ? — Non [...] », « Vous avez couru ? [...] — Non. [Vous connaissez l'Art ?] L'Art ne me connaît pas. Je ne connais pas l'Art. » Ce dernier vers, qui comporte un rejet de l'Art avec un grand A et un refus de l'avant-gardisme du temps, est paradoxalement aussi le non-aveu de celui qui refuse de donner son complice. Cette poésie toujours réversible est bien celle d'un coup de raccroc et, dans cette préfecture, Corbière joue à la fois le rôle du préfet, de celui qui réalise le coup de filet, le coup d'arrêt, et le rôle de l'arrêté,

lequel est une prostituée, coupable de tenter de raccrocher le client (allégorie de la poésie que l'on trouve aussi chez Charles Baudelaire). Pour se désigner sur le seuil de cette préfecture, où il entre et d'où il sort sans cesse, Corbière a inventé un mot dans un autre poème des *Amours jaunes* : il s'agit du mot *crochard*, un clochard qui vit aux crochets de son père et de son lecteur, un être un peu croche comme on dit chez nous, qui raccroche des lambeaux du discours collectif pour fonder, impavide et bravache, sa poétique brochée, son verbe crocheté ou crochu.

*
* *
*

ÇA ?

What ?...

Shakespeare

Des essais ? — Allons donc, je n'ai pas essayé !

Étude ? — Fainéant je n'ai jamais pillé.

Volume ? — Trop broché pour être relié...

De la copie ? — Hélas non, ce n'est pas payé !

Un poème ? — Merci, mais j'ai lavé ma lyre.

Un livre ? — ...Un livre, encor, est une chose à lire !...

Des papiers ? — Non, non, Dieu merci, c'est cousu !

Album ? — Ce n'est pas blanc, et c'est trop décousu.

Bouts-rimés ? — Par quel bout ?... Et ce n'est pas joli !

Un ouvrage ? — Ce n'est poli ni repoli.

Chansons ? — Je voudrais bien, ô ma petite Muse !...

Passe-temps ? — Vous croyez, alors, que ça m'amuse ?

— Vers ?... vous avez flué des vers... — Non, c'est heurté.

— Ah, vous avez couru l'Originalité ?...

— Non... c'est une drôlesse assez drôle. — de rue —

Qui court encor, sitôt qu'elle se sent courue.

— Du chic pur ? — Eh qui me donnera des ficelles !

— Du haut vol ? Du haut-mal ? — Pas de râle, ni d'ailes !

— Chose à mettre à la porte ? — ...Ou dans une maison

De tolérance. — Ou bien de corrections ? — Mais non !

— Bon, ce n'est pas classique ? À peine est-ce français !

— Amateur ? Ai-je l'air d'un monsieur à succès ?

Est-ce vieux ? — Ça n'a pas quarante ans de service...

Est-ce jeune ? — Avec l'âge on guérit de ce vice.

...ÇA c'est naïvement une impudente pose ;

C'est ou ce n'est pas ça : rien ou quelque chose...

— Un chef-d'œuvre ? — il se peut : je n'en ai jamais fait.

— Mais, est-ce un huron, du Gagne, ou du Musset ?

— C'est du... mais j'ai mis là mon humble nom d'auteur.

Et mon enfant n'a pas même un titre menteur.

C'est un coup de raccroc, juste ou faux, par hasard...

L'Art ne me connaît pas. Je ne connais pas l'Art.

Préfecture de police, 20 mai 1873.

DERNIERS MOTS

LEÇON DE CHOSES

Paul Chanel Malenfant

Université du Québec à Rimouski

La lecture d'un seul poème suffit à une traversée inédite dans le langage. Ni l'ordre du jour, ni l'ordre du monde, ni celui du discours ne peuvent résister à cette lumineuse absence que connaît le lecteur de poésie. Ailleurs. Dans l'espace et le temps inconnus. Le panier d'oranges n'existe plus. Le banc de gare est déserté. Le caillou n'atteint plus sa cible. La tourterelle s'est envolée. Lisant *A noir; E blanc, I rouge, U vert, O bleu : voyelles / je dirai quelque jour vos naissances latentes*^{*1}, j'entre en l'état de grâce parfaite d'un en deçà de la parole, quand les mots n'étaient pas, quand toutes les choses de la terre, matières premières dans le regard, n'existaient au corps ouvert qu'à la faveur des sens. Heureuse amnésie. Découverte des nouveaux mondes. Quelques fractions de secondes illuminées, vertigineuses, d'un *savoir sans connaissance*^{*}.

*
* *

Car tous les vers sont merveilleusement libres. Absolue liberté de l'enfant jouant, jonglant de ses cubes de bois, pour que le W soit un zèbre, le T une tour Eiffel renversée, le X un signe de croix à la porte de la chambre où le grand-père est mort. Sur le sol de linoléum, un polichinelle, un kaléidoscope, des billes de verre, des coquillages. Les mots résonnent au bout de la langue. *Sept fois retournés dans la*

1. Les astérisques renvoient à une liste placée à la fin de cet article identifiant les auteurs des vers cités.

bouche..., disait-elle. Le linoléum a un goût de gomme à mâcher, le polichinelle fait un sourire de Chinois de la Sainte-Enfance, le kaléidoscope claque comme un instrument de chirurgie. Les billes de verre ouvrent les yeux de la petite fille aux allumettes. Les coquillages murmurent la mer de Trois-Pistoles. Un cheveu sur la langue de l'enfance. Mais l'oreille absolue pour la rumeur, pour la beauté des choses.

*
* *

Ligne de feu. Territoire occupé, le poème. Les mots n'auront pas lieu sur la fureur du monde et les éclats d'obus. La mémoire se repose, dans la demeure des choses, entre le bruit des lilas et *le frais cresson bleu**. Résistance. Survie. Hommes de paroles, n'ébruitez pas la mort, dans les siècles des siècles, ni les signaux du sang entre les peuples déchirés. La source du chant respire aux sous-bois enneigés. Des voix tressaillent parmi les blés de mer et les roses sauvages. Tout paysage est patrie que traverse l'enfance entre marelle et marée basse. Et le poème est une langue nomade. Maternelle. Il est seuil et figure et lueur. Accalmie de la terre, assoiffée de nuit, telle une éternité.

*
* *

Veille le silence de la lecture contre les haut-parleurs dans les antichambres, contre les ordres de nuit et les hochets sonores. *Le bleu ne fait pas de bruit**, le bleu parle à voix basses au-dessus des clameurs et des nuages naufragés sur les lignes d'horizon. Nulle consolation pour les peines de mort, ni pour les cœurs tués à bout portant. Tortures, métastases, kalachnikovs. Quand les mots hurlent, le poème rend les armes contre des gestes d'adieu. Mais la terre continue de trembler, des ombres rampent dans les grottes, la pensée est à vif dans la langue. Comme des colombes, viennent, murmures, sourdines, les volutes de la musique ; et récite, veilleur, *Calme bloc ici bas chu d'un désastre obscur** ; tandis que s'écroulent les cours de la bourse, les oiseaux dans l'obscur, les arrogantes tours du *World Trade Center*.

*
* *

Écoute, idée fixe, belle étoile, *la pensée du poème*. Elle scintille sur la modernité du monde, devant l'écran lumineux, devant les fenêtres aux anciennes arabesques. Hiéroglyphes, néons, graffiti, les signes abolissent les murs, les signes différent la colère des hommes dans leur poitrine. Mais la pulsation lourde du sang contre les tempes, le poids de la pierre dans la main, l'engin de fer sur le coup de minuit et la terre, toujours jamais, vole en éclats. Où donc vont le poème, *la pensée du poème* ?

Perpétuelle, la vague donne une certitude du monde. L'écho tient promesse de mélodie. Le fil du jour tisse la saison. Alors, le poème s'écrit : là où ça recommence.

*
* *

Oraisons, litanies, toutes les langues de la terre entonnées sur les places publiques. C'est l'unisson des voix pour la célébration des choses, un ange de Reims ou la fleur de pavot. La flûte traversière aux volets de Tolède. Une baigneuse de Bonnard. Une chute de neige, un paravent chinois. Le monde est rempli de rythmes, de mesures. Artisan, le poète voit au-delà des matières et des choses apprises. Dans la démesure du regard, les mots sont faits d'argile ou de mousse ou de cendre. Et toutes pulpes, toutes pâtes dans ses mains mûrissent comme des espèces vivantes. *Joie de jouer ! paradis des libertés !* Ses yeux sont multipliés à la faveur des nuits d'aurores boréales, dans le foisonnement des prismes, des cristaux et des larmes.

Et par lui le monde est nommé : forme éphémère du bonheur contre le silence effroyable des places d'armes. Contre le désastre des rêves décimés.

*
* *

Apprends par cœur ou de mémoire le poème, prière, chose de la vie. C'est la feuille d'automne au vol hésitant dans la rougeur du jour qui tombe, la leçon de solfège s'ébruitant aux accords du piano entre

les aubépines. Un passager regarde sa montre sur le quai de la gare. Sépia. Fraction de seconde. La date est illisible au verso d'une photographie de femme. ... *est-ce qu'on entend / un cœur grammatical qui bat / dans le bruit que ça fait les mots ?** Ni l'écharde au cœur, ni le mal de vivre, à cinq heures du soir, au reflet des vitrines. Ni la rue transversale, ni le pas étouffé dans le corridor. Ne va nulle part la marche militaire. Arrêt de mort.

Alors écoute, homme de l'avenir, ce souffle, ce bruissement, cette avide respiration de vivant quand la poésie récite l'immense musique de la mer murmurant dans le vide.

*
* *
*

Cœur qui palpite, sillage d'oies blanches survolant le fleuve, vieux pays de désir. Le sang sous la peau, le bruit des vagues contre le tympan, sous les pas le sable de l'éternité. Ici, maintenant. Telle certitude d'exister. Mais *Où sommes-nous donc / nous étonnant d'y être / et que l'étonnement étonne**. Le poème donne à penser : l'instant de l'étoile filante, néon de nuit. Le silence absolu de la source illuminant le sous-bois. Mais quand donc s'est tue la voix de Dieu soufflant au-dessus des eaux de naissance du monde ? Mais où vont nos morts, nos pères, nos errants, parmi les villes de la terre ?

Questions sans réponses du poème. Objet du langage des hommes. Pur néant.

AUTEURS CITÉS

P. 179 : Arthur Rimbaud et Jean-Marie Gleize

P. 180 : Arthur Rimbaud, Jean-Michel Maulpoix et Stéphane Mallarmé

P. 181 : Madeleine Gagnon et Saint-Denys Garneau

P. 182 : James Sacré et Michel Deguy

L'ÉLÈVE DU POÈME

Philippe Haeck

1

Si tu n'es pas capable de t'asseoir par terre avec un enfant pour regarder le trajet de trois fourmis, tu n'entres pas dans la maison du poème. Si tu crois que les discours critiques des professeurs te donneront les clefs du poème, tu risques d'être déçu. Si tu crois qu'un poème s'explique, a un sens, mieux vaut que tu te fasses mécanicien. Si tu ne désires pas laisser le chant monter ou descendre en toi, tu es encore loin du pays des poèmes.

2

Le poème est du côté du rythme, du souffle, de la parole, du chant, de la voix, de la vie. Pour arriver au poème, chacun doit trouver un chemin ; ce ne peut être qu'un poème : il suffit d'un poème qui éveille en moi une parole enfouie – il dit un de mes secrets – ou me rend présent au monde : un joueur de football donne un coup de pied sur le soleil, une grenouille fait plouc dans un étang, un homme dit « les mains savent bien plus que les mots » (Gilles Hénault) et voilà que je suis embarqué à vie dans la chaloupe du poème.

3

Déplier un poème, l'ouvrir, jouer avec, l'approcher de toutes sortes de façons pour qu'à mon tour j'aie envie de libérer ma parole, d'entendre ma voix, de ne plus tenir captif mon souffle. Inviter les

élèves à jouer avec la langue pour sortir de l'usé, du cliché, du toujours pareil. Ne pas faire de la langue un objet de culte – elle n'est qu'un râteau qui sert à éclaircir votre jardin, à vous assurer que les images, les histoires, les pensées qui y poussent sont bien du côté de votre vie.

4

Un poème n'a pas à être présenté, il n'a qu'à être lu pour que l'on sente sa présence. La meilleure façon de se préparer à lire un poème est de faire le vide en soi, de n'attendre rien, de laisser les cris, les paroles, les murmures de l'autre m'habiter.

5

Le poème est la base d'une culture axée sur la vie, l'expression, la liberté : il est le rythme premier. L'école qui fait du sens la base de notre culture donne la première place à l'interprétation. Le poème est geste, l'interprétation est savoir – voyez-vous la différence : le plaisir de faire et l'obligation de se conformer.

6

Le principal obstacle à l'enseignement de la poésie est l'analyse de texte – que sait-elle du je, du jeu, de la joie : ses poches sont bourrées de figures de rhétorique et de notions de style. Un autre obstacle : les professeurs qui n'ont jamais écrit un poème qui les surprenne, les ravisse. On ne répond à un poème que par un poème.

7

L'ouverture du poème est aussi étrangère à la plupart que l'appétit de vie d'un jeune enfant – Saint-Denys Garneau à Jean LeMoyne le 12 juin 1935 : « Il y a ici des enfants, des animaux et un jeune idiot : ce n'est qu'avec eux que je me sens à l'aise. »

Pour enseigner le poème laisse-toi enseigner par lui, saute dans la rivière de sa parole, réponds-lui. Laisse-toi embrasser : « Plus personne ne regarde personne avec des bras. » (Francine Péotti). Dis les questions et la paix qu'il te donne : « Les poèmes, détachés de tout dénouement, traversent les champs de bataille, soignent les blessés, écoutent les délirants monologues, ici triomphants, là épouvantés. » (John Berger).

Si tu n'es pas capable de jaser avec l'intelligence aimante d'un nouveau-né ou d'une nouvelle-née, tu vas mourir sans sentir la joie de ton souffle au milieu du monde, tu ne sais pas parler proche et loin : tu te contentes de la distance des conventions, tu fais semblant de savoir parce que tu es incapable de dire « je ne sais pas ».

OUVRIR À LA MARGE

Marc André Brouillette

poésie

On présente souvent la parole comme une chose pleine qui entrerait en relation avec un espace vide, le silence. Cette opposition participe d'un désir de surmonter un obstacle réel, mais immatériel – appelons-le *abîme*, *peur* ou *mort*. Une telle opposition détermine, il va s'en dire, un rapport au sens et à l'autre : cette parole a alors pour fonction d'occuper, de combler, de repousser.

La poésie brouille cette relation en déjouant les notions de

plein et de vide. Elle resserre les mots et les blancs au sein d'un ordre – linéaire ou arbitraire, continu ou fragmentaire, peu lui importe – qui propulse le lecteur hors du temps mesurable – celui qu'on perd, manque ou gaspille, à force de le compter.

Cet élan projette le regard du lecteur à son propre bord, à sa propre marge, là où l'expérience personnelle recouvre son intrinsèque solitude. La poésie renvoie tout individu à une condition existentielle profondément enfouie sous le discours délirant du bonheur, du succès et de la jeunesse. La solitude exige de faire un pas et de laisser derrière soi le douillet grégarisme, qui condamne le vide, tel un ennemi menaçant.

L'enseignement de la poésie, du moins celui que je tente de mener, ne peut faire l'économie de cette situation, dans le précaire écoulement des jours consacrés à la recherche d'une vérité singulière, un sentiment d'existence.

NOTICES BIOBIBLIOGRAPHIQUES

Réjean BEAUDOIN enseigne la langue française et la littérature québécoise à l'Université de la Colombie-Britannique depuis 1983. Il a publié de nombreux articles dans plusieurs revues littéraires dont *Liberté*, *Études françaises*, *Voix et Images*, *L'Inconvénient* et *Canadian Literature* dont il est membre de l'équipe éditoriale. Il est l'auteur de *Naissance d'une littérature. Essai sur le messianisme et les débuts de la littérature canadienne-française*, ouvrage paru en 1989 aux Éditions du Boréal ; il est aussi l'auteur du *Roman québécois*, synthèse du corpus romanesque parue en 1991 dans la collection « Boréal Express », chez le même éditeur, ainsi que d'*Une étude des Poésies d'Émile Nelligan* parue en 1997. En collaboration avec Annette Hayward et André Lamontagne, il est l'auteur de la *Bibliographie de la critique de la littérature québécoise au Canada anglais (1939-1989)*, une étude de réception critique qui constitue un outil de référence bibliographique (aux Éditions Nota bene).

Étienne BEAULIEU s'intéresse aux cultures de la prose dans la littérature française du XIX^e siècle, dans la littérature québécoise moderne et dans le processus de création littéraire. Il est professeur adjoint à l'Université du Manitoba (Canada) et a rédigé un ouvrage portant sur *La fatigue romanesque de Joseph Joubert (1754-1824)* (Presses de l'Université Laval, coll. « La République des Lettres », sous presse). Il fait paraître aussi en 2007 un essai sur le cinéma québécois : *Sang et lumière. La communauté du sacré dans le cinéma québécois* (L'instant même). Il est par ailleurs cofondateur des cahiers littéraires *Contre-jour*.

Michel BIRON est professeur au Département de langue et littérature françaises de l'Université McGill. Il a publié *La modernité belge. Littérature et société* (Labor/Presses de l'Université de Montréal, 1994), *Le roman célibataire. D'À rebours (1884) à Paludes (1895)* (avec Jean-Pierre Bertrand, Jacques Dubois et Jeannine Paque, José Corti, 1996), *L'absence du maître. Saint-Denys Garneau, Ferron, Ducharme* (Presses de l'Université de

Montréal, 2000), *Histoire de la littérature belge francophone (1830-2000)* (avec Jean-Pierre Bertrand, Benoît Denis et Rainier Grutman, Fayard, 2003). Il prépare une *Histoire de la littérature québécoise* (avec François Dumont, Élisabeth Nardout-Lafarge et avec la collaboration de Martine-Emmanuelle Lapointe, Éditions du Boréal, à paraître en 2007).

Né au Québec en 1943, Michel BOURQUE a fait des études classiques qui l'ont mené à une maîtrise en enseignement du français, profil littérature. Il mène sa carrière d'enseignant depuis 1966. En 1998 et 1999, il a présenté des ateliers de création pédagogique et littéraire au congrès annuel de l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF), de même qu'au congrès annuel des enseignants des Écoles d'éducation internationale. « L'émergence d'une sensibilité » est son premier article à paraître dans nos Cahiers.

Denise BRASSARD est professeure au Département d'études littéraires de l'Université du Québec à Montréal. Poète et essayiste, elle a publié entre autres *Les meurtrières de l'espoir* (2001) et *Le souffle du passage. Poésie et essai chez Fernand Ouellette* (2007), de même que des articles, nouvelles, textes dramatiques et poèmes, dans divers collectifs et périodiques, au Québec et à l'étranger. De 1996 à 2004, elle a dirigé *Exit*, une revue de création et d'essai consacrée à la poésie, à laquelle elle demeure associée à titre de membre de la rédaction.

Jacques BRAULT a été professeur à l'Université de Montréal, en études médiévales puis en études françaises. Il a publié plusieurs ouvrages dont, parmi les moins anciens, *L'artisan* (Éditions du Noroît, 2006), *Poèmes* (Éditions du Noroît, 2000), *Au bras des ombres* (Éditions du Noroît, 1997), *Au fond du jardin* (Éditions du Noroît, 1996), *Ô saisons, ô châteaux* (Éditions du Boréal, 1991).

Marc André BROUILLETTE est l'auteur de plusieurs recueils de poésie et ses textes ont été publiés dans des ouvrages collectifs, des anthologies et des manuels scolaires ainsi que dans plusieurs revues québécoises et étrangères. Il a dirigé plusieurs numéros de revue portant sur l'écriture et la poésie, et a traduit des poètes italiens et coréens. Il a reçu le prix Desjardins en 1995 pour son recueil *Carnets de Brigance* (Éditions du Noroît, 1994) et le prix Louis-Guillaume 2005, prix du poème en prose (France), pour *M'accompagne* (Éditions du Noroît, 2005). Il enseigne la littérature et la création littéraire à l'Université Concordia (Montréal).

Née à Montréal en 1945, Denise DESAUTELS a publié, au Québec et à l'étranger, plus de 30 recueils de poèmes et livres d'artistes qui lui ont valu de nombreux prix littéraires, notamment le prix de la Fondation Les Forges (aujourd'hui prix du Festival international de poésie de Trois-Rivières) pour *Leçons de Venise* (Éditions du Noroît, 1991), le Prix du Gouverneur général du Canada pour *Le saut de l'ange* (Éditions du Noroît/L'Arbre à paroles, 1992) et les prix de la Société des écrivains canadiens et de la Société Radio-Canada pour *Tombeau de Lou* (Éditions du Noroît, 2000). Elle est aussi l'auteure d'un récit, *Ce fauve, le Bonheur* (l'Hexagone 1998), d'un abécédaire, *Ce désir toujours* (Leméac, 2005), et de cinq dramatiques dont l'une, *Voix*, a été primée par les radios publiques de langue française. À l'automne 2004, *Mémoires parallèles*, une anthologie de son travail poétique – choix et présentation de Paul Chamberland –, paraissait aux Éditions du Noroît. En 2005, elle a reçu la bourse de carrière du Conseil des arts et des lettres du Québec.

Jean-François DOWD habite depuis l'enfance un village montréalais, à quelques kilomètres de la frontière américaine. Ses activités à la ville ne débordent guère les cours de littérature qu'un collègue obligeant lui confie et qu'il tente d'infléchir comme il peut vers la poésie. On voudra peut-être lire les carnets et les poèmes que Jean-François Dowd a publiés aux Éditions du Noroît ainsi que dans les revues *Liberté* et *Contre-jour*. Son dernier livre, *Petites Morts à fredonner*, a paru à l'hiver 2007.

Professeure titulaire au Département d'études littéraires de l'Université du Québec à Montréal, Louise DUPRÉ donne des ateliers de poésie depuis plus de vingt ans. Elle a fait paraître une quinzaine de titres, qui lui ont valu de nombreux prix et distinctions. Parmi ses récents recueils poétiques, mentionnons *Tout près* (1998) et *Une écharde sous ton ongle* (2004) aux Éditions du Noroît. Elle a également publié l'essai *Stratégies du vertige. Trois poètes : Nicole Brossard, Madeleine Gagnon et France Théoret* (1989) aux Éditions du remue-ménage, ainsi que de nombreux articles sur la poésie québécoise contemporaine.

Anne-Marie FORTIER enseigne la poésie française (Mallarmé et ses héritiers, la prose et le poème) et québécoise (d'Évanturel à Lorange) à l'Université Laval. Elle a publié *René Char et la métaphore Rimbaud* (Presses de l'Université de Montréal, 1999).

Poète et romancière, Christiane FRENETTE enseigne au collégial depuis près de vingt ans.

Né à Montréal en 1947, André GERVAIS a enseigné la littérature et la linguistique au Collège de la région de l'amiante (Thetford Mines) de 1971 à 1973 et de 1977 à 1984 ; il enseigne la littérature à l'Université du Québec à Rimouski depuis 1984. Il a aussi été chargé de cours dans quelques collèges et universités à partir de 1969. Depuis 1974, il a publié des poèmes (*Quatre-vingt et une reprises*, Trois-Rivières, Écrits des Forges, 2005) et des essais (*Petit glossaire des « cantouques » de Gérald Godin*, Québec, Éditions Nota bene, 2000), et a préparé plusieurs numéros de revue (tant en création qu'en analyse et en théorie) ainsi que l'édition de plusieurs livres (poèmes, récits et nouvelles, chansons, écrits et parlés divers). Depuis 1999, il codirige la revue *Tangence*.

Philippe HAECK. Né à Montréal le 27 décembre 1946. En 1968 je me marie, commence à enseigner, à écrire ; la parole des femmes et des élèves me surprend : j'abandonne la posture critique, j'enseigne la liberté et la nécessité de l'expression. Des livres paraissent : des essais sur l'enseignement de la littérature : *L'action restreinte* (1975), *Naissances* (1979), *La table d'écriture* (1984), *Préparatifs d'écriture* (1991) ; des poèmes pour ne pas passer à côté de la vie : *Polyphonie* (1978), *La parole verte* (1981), *L'atelier du matin* (1987), *Je ne sais pas* (1997), *L'oreille rouge* (2001) ; des notes de travail sur ma vie : *Parler loin* (1991), la pratique de la méditation : *Le secret du milieu* (1994), la pratique de l'écriture : *Dis-moi ce que tu trouves beau* (2001), l'enseignement : *L'école des ponts jaunes* (2004).

Jean-Pierre ISSENHUTH est né à Troyes en 1947. Il a travaillé dans les écoles primaires et secondaires de Montréal. Il a publié *Entretien d'un autre temps* (poèmes 1970-1980, l'Hexagone, 1981), *Rêveries* (Éditions du Boréal, 2001), *Entretien d'un autre temps* (poèmes 1966-1988, Éditions du Noroît, 2001), *Deux passions* (Hurtubise HMH, 2001), *Gerard Manley Hopkins* (Fides, 2003), *Le petit banc de bois* (lectures libres 1985-1999, Trait d'union, 2003).

Marcel LABINE est né à Montréal. De 1971 à 2004, il se consacre à l'enseignement de la littérature au Collège de Maisonneuve. Il publie un premier recueil de poésie à la revue *Les Herbes rouges* en 1975. En 1987, l'ensemble des recueils publiés en revue sont regroupés sous le titre *Les lieux domestiques* aux Éditions les Herbes rouges. En 1988, il est lauréat du Prix du Gouverneur général du Canada pour son recueil *Papiers d'épidémie*. Depuis

1990, il a fait paraître *Territoires fétiches* (1990), *Machines imaginaires* (1993), *Carnages* (1997) et *Le pas gagné* (2005) qui a remporté le Grand Prix Québécois du Festival international de poésie, en septembre 2006. Parallèlement à sa démarche d'écriture, il s'intéresse depuis le milieu des années 1980 aux romanciers américains.

Vincent Charles LAMBERT poursuit des études de lettres à l'Université Laval. Il a publié une anthologie de la chronique au Canada français, dont il prépare le second tome, et un recueil de poèmes, *Paysages récents*. Il est membre du comité de rédaction des cahiers littéraires *Contre-jour* et codirige, avec Guy Champagne, la collection «Prose et poésie» aux Éditions Nota bene.

Gabriel LANDRY enseigne la littérature au Collège de Maisonneuve, à Montréal. Il a publié des poèmes et des articles dans diverses revues, notamment plusieurs chroniques de poésie dans *Voix et Images* entre 2000 et 2006. Il fera paraître à l'automne 2007 *L'œil au calendrier*, livre regroupant 196 de ses poèmes.

Josée C. LAROCHELLE enseigne le français et la littérature Cégep de Lévis-Lauzon depuis 1999. Elle a une maîtrise en littérature française et poursuit actuellement son doctorat en psychopédagogie à l'Université Laval, où elle enseigne comme chargée de cours.

Karim LAROSE enseigne au Département des littératures de langue française de l'Université de Montréal et est titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur la littérature québécoise et le discours culturel. Dans le cadre de deux projets subventionnés, il poursuit des recherches sur la question linguistique, la poésie et l'essai québécois ainsi que sur la problématique des littératures mineures. Il a publié en 2004 un ouvrage de synthèse intitulé *La langue de papier* qui portait sur la réflexion sur la langue menée par l'intelligentsia québécoise de 1957 à 1977.

Paul Chanel MALENFANT. Né à Saint-Clément de Rivière-du-Loup, en 1950. Écrivain et professeur de littérature à l'Université du Québec à Rimouski, Paul Chanel Malenfant a publié plus de 20 recueils de poésie dont *Fleuves* (Noroît, 1997 – prix Alain-Grandbois de l'Académie des lettres du Québec et Grand Prix du Festival international de poésie, en 1998) et *Des ombres portées* (Éditions du Noroît, 2000 – Prix du Gouverneur général du Canada et Prix de la Société Radio-Canada, en 2001). Ce livre paraîtra dans une

traduction anglaise de Marylea Macdonald, aux Éditions Guernica de Toronto, en 2007.

Critique, il a aussi publié un essai, *La partie et le tout. Lecture de Fernand Ouellette et Roland Giguère* (Presses de l'Université Laval, 1983) de même que de nombreux articles sur la poésie dans divers dictionnaires et revues québécoises. Il a aussi fait paraître, aux Éditions de l'Hexagone, un roman intitulé *Quoi, déjà la nuit ?* (1998) et un récit, *Des airs de famille* (2000) ; aux Éditions Trois-Pistoles, chez VLB, dans la collection « Écrire », il a donné *Matériaux mixtes* (2003). Depuis 1975, son œuvre rassemble une trentaine d'ouvrages abordant les différents genres littéraires et, souvent, les superposant, de la poésie à la fiction et à l'essai. Ses derniers titres de poésie, *Vivre ainsi* suivi de *Le vent sombre* de même que *Rue Daubenton*, ont paru respectivement à l'automne 2005 aux Éditions du Noroît et au printemps 2007 aux Éditions de l'Hexagone.

Lise MARTIN œuvre dans le réseau de l'éducation depuis de nombreuses années. Professeure de français au secondaire dans les années 1990, elle enseigne aujourd'hui au Département des littératures de l'Université Laval. Elle y partage sa passion de la littérature française, des origines à nos jours, avec les étudiantes et étudiants en études littéraires de même qu'avec celles et ceux qui se destinent à l'enseignement du français au secondaire. Férue du Moyen Âge, elle se consacre à l'enseignement des genres narratif, lyrique et dramatique.

Clément MOISAN est professeur émérite de l'Université Laval. Auteur de nombreuses publications au Québec, en France et ailleurs, conférencier et professeur invité dans plusieurs pays, il est membre de l'Académie des lettres et sciences humaines de la Société royale du Canada depuis 1980. Il a obtenu la Bourse Killam (1989-1991) et la Médaille Lorne-Pierce décernée par la Société royale du Canada (1996).

Né à Montréal en 1946, Pierre NEPVEU est poète, essayiste et romancier et il enseigne la littérature depuis 1978 à l'Université de Montréal. Il a consacré de nombreux travaux critiques à la poésie québécoise contemporaine. La rétrospective de son œuvre poétique, *Le sens du soleil. Poèmes 1969-2002*, a paru à Montréal aux Éditions de l'Hexagone en 2005. Il est aussi l'auteur de deux romans et d'essais consacrés principalement à la littérature québécoise : *L'écologie du réel*, *Intérieurs du Nouveau Monde. Essais sur les littératures du Québec et des Amériques* et *Lectures des lieux*. Il travaille avec

Marie-Andrée Beaudet, de l'Université Laval, à l'édition de l'œuvre de Gaston Miron et il prépare la biographie du poète et de l'éditeur.

Écrivain et chercheur, Pierre OUELLET est professeur en études littéraires à l'Université du Québec à Montréal où il est titulaire de la Chaire de recherche du Canada en esthétique et poétique. Il a publié une trentaine de livres, dont *Légende dorée* (Prix de l'Académie des lettres du Québec), *Voir et savoir : la perception des univers du discours* (Prix d'excellence en recherche de l'Université du Québec) et *L'esprit migrateur. Essai sur le non-sens commun*. En 2005, il a codirigé avec Georges Leroux *L'engagement de la parole. Politique du poème*.

Né en 1960 à Lauzon, Claude PARADIS enseigne la littérature au Cégep de Sainte-Foy depuis 1990. Depuis 1985, il a fait paraître six recueils de poésie, dont quatre aux Édition du Noroît. En 1998, il a préparé les commentaires d'explication et de présentation de l'édition scolaire, chez CEC, du recueil *Mémoire* de Jacques Brault. Longtemps critique littéraire, il a contribué à la création du Centre d'études poétiques du Cégep de Sainte-Foy, ainsi qu'à la rédaction et à l'élaboration d'un recueil d'essais consacrés au poète Robert Melançon qui paraîtra prochainement au Noroît. Son plus récent recueil de poésie, paru en 2005, s'intitule *Un pont au-dessus du vide*.

François PARÉ est professeur titulaire et directeur du Département d'études françaises de l'Université de Waterloo (Ontario). Il est l'auteur de livres et d'articles sur les littératures du Canada français et du Québec, et sur l'institution littéraire en France à la Renaissance. En 1993, son livre *Les littératures de l'exiguïté* lui a valu le Prix du Gouverneur général du Canada. Il a aussi publié *Théories de la fragilité* (Éditions du Nordir, 1994), *Traversées* (avec François Ouellet, Éditions du Nordir, 2000), *Frontières flottantes : Lieu et espace dans les cultures francophones du Canada* (avec Jaap Lintvelt, Rodopi, 2001), *La distance habitée* (Éditions du Nordir, 2003, prix Trillium et prix Victor-Barbeau) et, avec Stéphanie Nutting, *Jean Marc Dalpé. Ouvrier d'un dire* (Prise de parole, 2006). Deux ouvrages sont en voie de publication : un essai sur les cultures de la diaspora québécoise en Amérique (*Le fantasme d'Escanaba*, Québec, Éditions Nota bene) et un essai en collaboration avec François Ouellet sur le romancier québécois Louis Hamelin.

Auteur, coauteur et codirecteur de plusieurs ouvrages dont *Les dérèglements de l'art*, *Le village québécois d'aujourd'hui*, *Un livre dont vous êtes l'intellectuel*, *Entretiens avec Gilles Marcotte*, *La contradiction du poème*,

Sociocritique de la poésie, Écrire la pauvreté, Montréal 1642-1992. Le grand passage et *Saint-Denys Garneau et La Relève*, Pierre POPOVIC est professeur au Département des littératures de langue française de l'Université de Montréal.

Bruno ROY. Poète, romancier et essayiste. Il détient un doctorat en littérature (Université de Sherbrooke) et a publié des ouvrages sur la chanson québécoise. Il a fait son baccalauréat et sa maîtrise en études littéraires à l'Université du Québec à Montréal. Professeur de littérature à la retraite, il donne toujours des ateliers d'écriture axés principalement sur la poésie. Il a également publié plus de 240 articles, billets, poèmes, opinions et recensions. De 1987 à 1996, puis de 2000 à 2004, il a été président de l'Union des écrivaines et écrivains québécois. Il est porte-parole et président du Comité des orphelins et orphelines institutionnalisés de Duplessis (COOID) depuis 1994. Il est également coauteur de la télésérie *Les orphelins de Duplessis*. Récipiendaire de la Médaille d'honneur de l'Association des écrivains de langue française (ADELF) en 1993, Bruno Roy était le deuxième Québécois à recevoir cette distinction récompensant les personnalités qui se dévouent pour le rayonnement de la langue française. En 1999, il reçoit le prix Condorcet au nom du COOID pour sa contribution notoire à la promotion de la laïcité au Québec et à la défense de la liberté de conscience. Au printemps de la même année, le Département des lettres du Collège André-Laurendeau a créé le prix (annuel) Bruno-Roy afin d'encourager la relève littéraire chez les étudiants. À l'automne 1999, il a reçu le prix Félix-Antoine-Savard de poésie pour une série de poèmes parue dans la revue *Arts Sabord*, intitulée *Âmes portagées*. Il a été finaliste au prix France-Québec/Philippe-Rossillon pour son dernier roman, *L'engagé* (XYZ Éditeur).

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	
Vincent Charles Lambert	5
1	
L'INSERTION CONTRE LA MARGE	
LA POÉSIE A-T-ELLE SA PLACE DANS L'ENSEIGNEMENT ?	
Denise Brassard	9
L'INSERTION CONTRE LA MARGE	
Gabriel Landry	13
ENSEIGNER LA POÉSIE : ÊTRE OU NE PAS ÊTRE	
Christiane Frenette et Josée C. Larochelle	19
L'ATELIER DE POÉSIE	
Louise Dupré	23
CHANSONS ET POÉSIE : DE BELLES INTENTIONS PÉDAGOGIQUES	
Bruno Roy	27
ENSEIGNER LA LANGUE	
Jean-Pierre Issenhuth	39
LETTRE AUX INTERNAUTES	
Jean-François Dowd	41
LE CHANT DU POÈME NE HURLE PAS À PLEIN VOLUME	
Réjean Beaudoin	49

LEÇONS DU POÈME

DONNER À LIRE. POÉSIE ABSENCE Karim Larose	53
DIDACTIQUE DE L'ÉTRANGETÉ François Paré	57
LEÇONS DE POÉSIE Pierre Ouellet	71

2

UN POÈME DANS LA CLASSE

RÉVOLTE ? Étienne Beaulieu	79
POURQUOI ET COMMENT ENSEIGNER LA POÉSIE André Gervais	83
LEÇON RETENUE Claude Paradis	89
LE PARADOXE RAILLEUR Anne-Marie Fortier	101
POÈME, OUVRE-TOI Lise Martin	105
L'ÉMERGENCE D'UNE SENSIBILITÉ Michel Bourque	109
ENSEIGNER LA POÉSIE Clément Moisan	113
UN POÈME DANS LA CLASSE Pierre Nepveu	121
UNE UTOPIE ESSENTIELLE Denise Desautels	127

TABLE DES MATIÈRES

LA RADICALITÉ	
Marcel Labine	129
UN BONHEUR D'ÉTRANGETÉ	
Jacques Brault	133
LE DEVOIR D'ENTHOUSIASME	
Michel Biron	139

3

DEUX ANALYSES

L'ANALYSE DU TEXTE POÉTIQUE. UN POÈME D'ANNE HÉBERT	
André Brochu	151
ÉLÉMENTS POUR UNE LECTURE SOCIOCRIQUE DE « ÇA »	
DE TRISTAN CORBIÈRE	159
Pierre Popovic	

4

DERNIERS MOTS

LEÇON DE CHOSES	
Paul Chanel Malenfant	179
L'ÉLÈVE DU POÈME	
Philippe Haeck	183
OUVRIR À LA MARGE	
Marc André Brouillette	186
NOTICES BIOBIBLIOGRAPHIQUES	189

Révision : Isabelle Bouchard
Copiste : Aude Tousignant
Composition et infographie : Isabelle Tousignant
Conception graphique : Antoine Tanguay
Réalisation graphique : KX3 Communication

Diffusion pour le Canada : Gallimard ltée
3700A, boulevard Saint-Laurent, Montréal (Qc), H2X 2V4
Téléphone : (514) 499-0072 Télécopieur : (514) 499-0851
Distribution : SOCADIS

Diffusion pour la France et la Belgique :
DNM (Distribution du Nouveau-Monde)
30, rue Gay-Lussac, 75005, Paris
France
site : <http://www.librairieduquebec.fr>
Téléphone : (33.1) 43.54.49.02 Télécopieur : (33.1) 43.54.39.15

Éditions Nota bene
1230, boul. René-Lévesque Ouest
Québec (Qc), G1S 1W2
mél : nbe@videotron.ca
site : <http://www.notabene.ca>

ACHEVÉ D'IMPRIMER
CHEZ MARQUIS IMPRIMEUR INC.
CAP-SAINT-IGNACE (QUÉBEC)
EN FÉVRIER 2008
POUR LE COMPTE DES ÉDITIONS NOTA BENE

Dépôt légal, 1^{er} trimestre 2008
Bibliothèque nationale du Québec

On conviendra que la première lecture d'un poème se produit généralement en milieu scolaire, quelquefois au hasard des rayons de la bibliothèque, par soi-même, mais le plus souvent dans un cours de français ou de littérature. Pourtant, on enseigne de moins en moins la poésie, à tel point qu'il a paru nécessaire d'interroger certains professeurs – aussi poètes pour la plupart – sur les causes de cette désaffection et sur leur pratique d'enseignement.

Les questions suivantes furent soumises à leur réflexion : l'expérience de la lecture poétique doit-elle faire partie de la « formation de base » des étudiants ? De quelle façon en expliquer la nécessité ? Qu'en est-il des possibilités laissées à l'enseignement de la poésie par le système scolaire actuel ? En dehors des obstacles déjà rencontrés par l'enseignement de la littérature, quels sont ceux que l'on peut associer en propre à l'enseignement de la poésie ? La chanson étant généralement plus familière aux étudiants, l'enseignement de la poésie aurait-il avantage à profiter de cette parenté ? Du reste, peut-on vraiment enseigner la poésie ? En quoi cet enseignement comporte-t-il un « risque », si c'est bien de cela qu'il s'agit ?

Vingt-neuf enseignants et professeurs des niveaux secondaire, collégial et universitaire sont ici rassemblés. Alors que certains se prononcent sur la situation relativement marginale de l'enseignement de la poésie au Québec, d'autres nous laissent entrer dans leur salle de cours ou se livrent simplement à l'analyse d'un poème.

Avec des textes de : Réjean Beaudoin, Étienne Beaulieu, Michel Biron, Michel Bourque, Denise Brassard, Jacques Brault, André Brochu, Marc André Brouillette, Denise Desautels, Jean-François Dowd, Louise Dupré, Anne-Marie Fortier, Christiane Frenette, André Gervais, Philippe Haeck, Jean-Pierre Issenhuth, Marcel Labine, Gabriel Landry, Josée C. Larochelle, Karim Larosé, Paul Chanel Malenfant, Lise Martin, Clément Moisan, Pierre Nepveu, Pierre Ouellet, Claude Paradis, François Paré, Pierre Popovic et Bruno Roy.

