

Quelle poésie? Quels critères?

Bruno Roy

Number 45, March 1982

Enseigner la littérature

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/57044ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Roy, B. (1982). Quelle poésie? Quels critères? *Québec français*, (45), 66–68.

Quelle poésie? Quels critères?

par bruno roy

Valéry a-t-il encore raison : « Peu d'hommes sont doués de la faculté de voir, il y en a moins encore qui possèdent la puissance d'exprimer » ? Cela devient-il évident ? Interroger la création, c'est interroger l'imaginaire. Sans but ni conséquence, se demandait Claude Gauvreau, quels sont donc les mobiles de nos actes ? C'est, répondait-il, comme toujours sur n'importe quel plan, le désir.

Alors ? Hors de l'école, hors du mensonge, l'écriture suffit-elle à la poésie ? Peut-on associer création et créativité, poésie et école, littérature et recueil de poésie étudiante ?

Car, en matière de langage, il ne faut jamais douter que la liberté de l'élève puisse produire de meilleurs résultats. La classe, à cet effet, n'est-elle pas « un jardin où les plantes sont variées » ? Et rien n'indique qu'en poésie un texte difficile et beau soit la règle. Plus fondamentalement, le texte poétique ne naît-il pas d'un nouveau dire ?

Création et créativité

Une pratique d'écriture créatrice doit s'associer à la découverte constante. L'écriture, alors, permet l'exploration de toutes les ressources de la langue où des réseaux d'équivalence se constituent. Et dans cette écriture tout s'écrit. La faculté d'analogie permet de discerner de nouveaux rapports et de les coordonner. C'est à ce niveau que l'on situera la créativité, au niveau de la profusion combinatoire car, justement, il favorise cette capacité de s'affranchir du réel.

Cette écriture révélera la participation de l'intelligence intuitive marquée par l'imprévisibilité. Et parce que l'écriture est aussi un jeu, tout est susceptible de

démembrer la logique car l'attitude de l'imagination permet de réunir dans une relation nécessaire ce qu'on n'a jamais vu ensemble. Écrire n'est pas plaquer le mot sur l'idée (la chose) préexistante. Il est justifié de penser que les séries associatives les plus diverses, parce qu'elles orientent l'individu à composer des représentations sensibles qui ne sont pas des copies exactes de la réalité, s'apparentent au processus de création.

Tout cela me paraît confirmer l'hypothèse qu'émet Rachel Desrosiers : la créativité pourrait coïncider avec cet écart ou cette distance entre deux formes d'expression : l'une de connotation, l'autre de dénotation. André Breton n'hésite pas, lui-même, à écrire que l'image « la plus forte est celle qui présente le degré d'arbitraire le plus élevé ». Pour Reverdy, deux réalités distantes ne peuvent se rapprocher par la voie d'une volonté : le rapprochement se fait ou ne se fait pas ; il est produit de l'activité et non pas déduction en vue de l'effet de sens, ce que Breton appelle l'étincelle.

Ainsi, créativité et création se rapprochent. L'on passe du désordre initial à l'ordre inclus dans l'œuvre achevée. C'est à ce niveau même du texte que se joue la dialectique du processus de création qui est moins une tension entre deux tendances diamétralement opposées qu'une capacité de combinaisons que l'imaginaire met à jour.

Mettre ainsi le texte en opération me paraît une des façons les plus dynamiques de parler d'écriture poétique, parce que, dans ce traitement, le texte lui-même n'est pas dissous, il demeure présent en tant que lieu actif où s'instaure la parole du locuteur. Quand l'élève accède à ce fonctionnement, ce n'est rien d'autre

que de la littérature qu'il fait, tant il est vrai que « le langage figuratif est seul créateur » (Jakobson).

Ici se pose la question inévitable de quantité produite. Retenons que la quantité d'idées produites est étroitement liée à la flexibilité (opposée à la rigidité mentale) et à l'originalité. La fluidité s'apparente à l'abondance des idées et des mots. Une même réalité s'ouvre sur plusieurs perspectives. Les relations s'unissent. D'aucuns émettent l'hypothèse que la créativité se situe au niveau de la profusion (prolifération) la plus large. Rester ouvert, ne pas se fermer. Se placer dans l'imprévisible qui, selon Sartre, devenant nécessité, caractérise la création. Du champ des possibles surgit le nécessaire en vue de l'œuvre.

Voilà comment l'analogie, par exemple, est un élément favorable à l'activité créatrice. Nombre de chercheurs croient que les idées créatrices résultent d'une observation minutieuse de combinaisons inhabituelles. Nos apprentissages antérieurs participent de notre nouvelle attitude et l'image abstraite qui se substitue aux choses conventionnelles, bien souvent, n'a pas encore de nom.

Éloge de la divergence

Je crois bien que la propension à la discontinuité, tout en notant qu'elle est un aspect typique des arts modernes, est, chez l'élève, une propension naturelle, non étrangère. L'on ne s'étonne pas dès lors que la tolérance à l'ambiguïté soit en corrélation avec la créativité. Ainsi pour Alain Beaudot, l'ambigu est ce à quoi on n'est pas habitué, l'imprévisible, le gênant. Être créatif, pour lui, c'est être perméable à l'inaccoutumé. André Malraux, pour sa part, l'avait déjà noté quand il écrivait que « toute création est à l'origine la lutte d'une forme en puissance contre une forme imitée ». Barthes est plus explicite : « Deux bords sont tracés : un bord sage,

conforme, plagiaire (il s'agit de copier la langue dans son état canonique, tel qu'il a été fixé par l'école, le bon usage, la littérature, la culture), et un autre bord, mobile, vide (apte à prendre n'importe quel contour), qui n'est jamais le lieu de son effet: là où s'entrevoit la mort du langage.»¹

La pensée divergente, pour se faire véritablement créatrice à l'instar de l'imagination avec laquelle elle est complice, doit rejeter la fonction reproductrice. Ainsi dans un poème, l'observation de la réalité ne peut toucher à l'efficacité. En poésie, l'adhésion réaliste des choses est futile et ne peut être posée comme condition de la «bonne expression» écrite. L'adéquation du langage à la réalité n'est pas si certaine. Cette croyance qu'à chaque mot correspond une chose devient un handicap sérieux à une pratique d'écriture poétique puisqu'il élimine l'expression du «sentiment» comme si un élève pouvait neutraliser sa subjectivité dans l'exercice de sa parole. Recommander l'observation de la réalité, c'est ignorer la réalité de la langue. Tout n'est pas si parfaitement disposé; il n'y a pas l'univers des choses, puis l'univers du langage. On n'exprime pas le caractère des choses, fût-il objectif, indépendamment de la langue. L'observation renvoie à un contenu extérieur. Il ne s'agit pas, dans l'acte d'écrire, de «tourner» l'élève en direction des choses extérieures. Les mots n'affleurent pas, comme ça, ordonnés, à la conscience et ne prennent pas automatiquement place dans des phrases.

Si donc l'on reconnaît que l'activité de prolifération (quantité) appartient au désordre, voire au non-conscient, à l'inverse, je ne pense pas que la seconde activité de mise en perspective, en «ordre», de production de la juste, doit nécessairement relever du conscient, du volontaire, de la logique. Borduas écrivait dans *Commentaires des mots courants*: «... jusqu'au sentiment de l'unité». Ce sentiment n'a rien de rationnel.

Cette mise en perspective dont le caractère est celui de tout geste, de toute œuvre non préméditée, désigne les éléments d'une écriture sans souci d'ordonnance, mais non nécessairement sans ordre. Cet ordre, Borduas l'appelle la justesse. L'esprit, renchérit Valéry, va dans son travail de son désordre à son ordre. Le texte révèle alors une réalité insoupçonnée, voire cachée dont la vision personnelle et l'expression créatrice de cette vision, sont confirmées par les puissances imaginaires de l'élève. Loin de la convergence du réel, de sa systématisation, le texte, pour reprendre Barthes, n'a plus la phrase pour modèle; c'est souvent un jet puissant de mots. Ce qu'il faut, c'est «retrouver des désirs

suffisamment émouvants pour repartir à la conquête de l'inconnu» (Borduas). Le texte, ainsi, s'oriente vers l'imaginaire, la subjectivité intervient comme maître presque absolu. Car le texte transpose le réel, mais ne le copie pas.

Sortir du mensonge

Ce qui s'écrit sous la poussée humaine ne peut pas ne pas avoir de valeur et cela même si les conditions d'écriture ne sont jamais les mêmes pour tous. Pour ceux et celles qui aiment et qui acceptent de produire un texte expulsé de ses connotations familiales, religieuses, scolaires ou sociales, l'intérêt d'une telle écriture efface l'artifice de l'évaluation normative. Système oblige! Malheureusement, la poésie, au regard de la note, est trop souvent et systématiquement un sujet d'inquiétude. Pourtant, l'élève admet la discussion; ce qu'il refuse, c'est d'être jugé au nom de critères moraux ou esthétiques (utilitaires ou académiques) qui lui sont radicalement étrangers. Ce qu'il veut, c'est tout simplement qu'on respecte son droit primaire à l'honnêteté, surtout si celle-ci le conduit hors du «droit chemin scolaire» et dont le tracé l'éloigne de toute passion. Le texte de l'élève doit être vu comme une expérience de langage gratifiante pour autant qu'il se sente associé au processus d'écriture. Quant à l'enseignant, la littérature, c'est aussi ce que ses élèves produisent. Tout en situant l'envergure de leur entreprise, il nous faut accorder à leurs textes le même égard que celui que nous accordons aux textes de Gaston Miron ou Lucien Francœur. Ne pas cacher notre enthousiasme pour leurs productions, c'est sortir du mensonge dans lequel s'enferme très souvent le correcteur, car leurs poésies ne se réfèrent pas toujours et nécessairement aux concepts véhiculés mais plus souvent qu'autrement à la neuve expérience de leur écriture qu'ils assujettissent à la découverte, c'est-à-dire au plaisir. Nous n'avons pas à être des «refroidisseurs d'émotions», des «reteneurs d'élan». Leurs poèmes nous requièrent souvent de façon singulière. Leur imagination est un jeu dans lequel l'enseignant doit savoir participer, devenant moins un contrôleur qu'un partenaire. L'entière sympathie de l'enseignant est ici exigence d'amour car «ce qu'il faut donner, c'est soi-même comme quand on aime» (Philippe Haek).

Si l'on partage ce point de vue, cela rend plus difficile encore mais très certainement plus honnête toute évaluation du seul fait que celle-ci repose sur une «subjectivité convulsive». Pour l'élève, l'intérêt de la note diminue dans la même proportion que sa nécessité d'écrire ou son intérêt augmente. Les

élèves trouvent leur compte ailleurs que dans un chiffre ou une lettre. Il n'y a que l'humain pour réagir à l'humain. Parce que, justement, le seul style reconnaissable, c'est de dire les choses telles qu'elles sont, telles qu'on les voit et les sent, telles qu'on les respire au moment où elles se manifestent. Le style n'agit-il que pour marquer un choix? Absolument. Parmi les moyens offerts par le langage, celui ou celle qui écrit choisit ceux qui signalent le mieux sa marque. Cela est subjectif. Cela est affectif. Cela est de l'ordre de la recherche de l'expressivité. Le style, alors, n'est plus le fait des écrivains modèles, mais de tous ceux et celles qui cherchent à marquer leurs discours de «traits spécifiques». Le style tend vers l'expressif parce qu'il tend au singulier, au particulier. Il ne peut donc être défini par la considération d'une norme.

Certes, les dispositions sont inégales, d'un élève à l'autre, mais dans l'activité créatrice, ce n'est pas une question de mesure (la note), mais une question de plus ou moins (le commentaire). Je dois compter sur l'intuition puisqu'il n'existe pas de critères pour la quantification qualitative d'une figure ou d'un poème. N'importe quelle évaluation d'un texte ne sera toujours qu'une approximation qualitative.

La charge affective du langage reste mesurable, plus particulièrement dans une langue de transmission orale (dont très souvent le texte est plein) où le mot «colle» à celui ou celle qui l'emploie. En fait, nous pouvons difficilement savoir comment l'élève perçoit lui-même sa propre production langagière. On raisonne trop souvent en adultes-intervenant-pour-le-mieux. Ce qui est cliché pour l'enseignant ne l'est pas obligatoirement pour l'élève. En définitive, le style est lié à une conception intuitive qui résulte de choix dictés par des goûts variables mais réels, c'est-à-dire dominés par un langage appris.

L'écriture: un lieu de différenciation

Il ne faut tromper personne: la poésie n'est pas un art auquel la majorité des élèves espèrent venir un jour. Faire écrire ne doit pas être une réponse qui sert la littérature ou son usage. À la limite, tout peut contribuer à la naissance d'un écrivain, y compris sa pauvreté et sa misère, y compris l'école, donc. L'enseignant ne saura jamais. De plus, sa propre valeur créatrice n'est pas fondamentale pour évaluer, voire initier à tout prix. Car, souvent à l'insu de l'élève, c'est son comportement qui se modifie. Le texte est un constant dialogue entre ce qui apparaît et mes réactions devant ce

qui s'écrit. L'écriture commence au choix. Écrire, c'est faire son propre programme d'émotions, de découvertes, de désirs. L'écriture masque et révèle l'écriture. Un texte, c'est des mots et des motifs. Le texte est ce par quoi les lettres et l'être se déterminent...

Ainsi, usées pour nous adultes, parce que les clichés appartiennent à nos habitudes de langage, certaines métaphores, par exemple, donnent des rencontres très heureuses mais souvent perçues de façon plus humble par l'élève. Certes, ils ont aussi leurs habitudes de langage; ce qu'il faut éviter, dans notre appréciation comme enseignant, c'est d'ajouter les nôtres. L'élève est plus sensible au caractère esthétique de ses textes qu'on peut être porté à le croire, et plus fortement encore, quand il passe par la libération de la parole. En travaillant leurs textes, certains élèves prennent conscience de leur vision du monde puisqu'ils tentent d'en cerner les contours par un choix de mots plus adéquats, et conséquemment plus précis. Leur démarche ne se différencie guère de celle des auteurs chez qui la caractéristique distinctive de l'œuvre créatrice réside dans la nouveauté. Étudiés de l'extérieur, leurs textes doivent être abordés sous l'angle de l'invention et de la découverte. Et les émotions qui accompagnent le processus créateur ne doivent pas échapper à cette qualité majeure: la cohérence, que d'autres appellent une structure organique. Suivront bien l'harmonie et la beauté.

Mais comment les trouver, c'est-à-dire comment juger un texte, particulièrement un texte d'étudiant? Existe-t-il des valeurs nominales pour le faire? Finalement, n'est-ce pas la vraie question? Peut-on se permettre de rejeter ce qui fonde, chez l'élève, la dynamique même de ses textes: la révolte contre les formes-sens traditionnelles? N'est-ce pas de là que vient la tension de l'écriture, donc du style? Même si l'écriture poétique leur permet de prendre conscience de leur originalité «totale», celle-ci ne se révèle pas toujours au premier vers. Très souvent, la première lutte qu'ils mènent, c'est contre le plagiat, parce que, justement, c'est ce qu'ils font depuis les premières années. Depuis trop longtemps, ne nous refilent-ils pas l'écriture des autres?

Le produit a-t-il à être nouveau en soi ou nouveau pour celui qui le produit? Il me semble que, dans un contexte de création, le texte n'a pas à être nouveau par rapport à la société où se fait la découverte, ni par rapport à l'institution littéraire ou scolaire, mais par rapport à celui ou celle qui le produit. Mais quelle est donc cette originalité? De l'inédit pour soi? De l'unique pour les autres?

Pour certains, un élément d'inattendu revient souvent dans l'analyse du produit. En fait, on ne s'étonne pas d'une contribution créatrice surprenante, inattendue.

C'est là que la demande de l'élève s'inscrit: maintenir sa différenciation. Le langage est le lieu privilégié de sa différence. Aussi, le seul texte qu'il importe de communiquer est celui qui nourrit et transforme la personnalité. Car l'écriture poétique n'est qu'une facette de cette conquête et elle doit être poursuivie en relation intime avec l'épanouissement de la personne de l'élève. L'art consiste ici à le rendre attentif à ses ressources intérieures. «Regarde dans ton cœur et écris; celui qui écrit pour lui-même écrit pour un public éternel.» (Emerson) Le texte encore donne à l'élève le moyen de traduire une certaine vision du monde qu'il porte en lui, voire une certaine beauté. Son imagination, portée par l'expérience humaine, acquiert l'aptitude à saisir la pensée d'autrui. Pour cela, il importe que l'élève n'écrive rien qui ne soit né de son expérience personnelle, de son vécu.

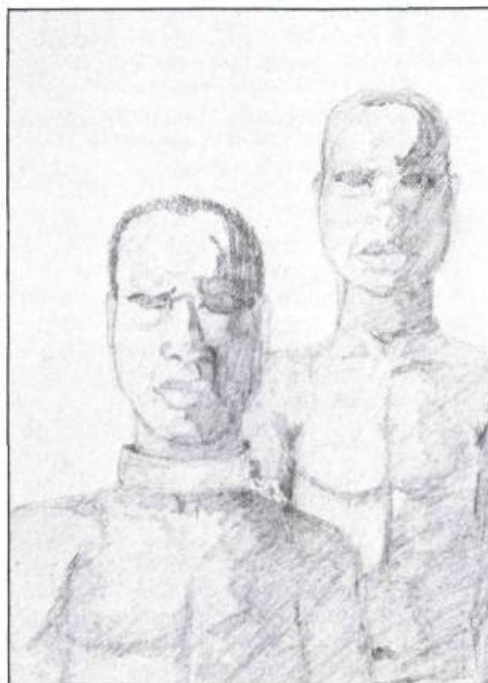
Voilà comment, pensons-nous, dans l'acte créateur, l'authenticité et la générosité sont exploitables. Il s'agit bien, pour reprendre le libraire Henri Tranquille, de «tenter la création parce qu'ils ont l'âge privilégié des enthousiasmes». Leur puissance affective, qualité propre à leur écriture, est liée à l'expression même de leur personnalité. Écrire pour

trouver son désir, c'est déjà une bonne raison. Déborder le travail scolaire pour changer les préjugés, pour permettre l'expression intégrale. Pour cela: transformer le «travail-devoir» en «travail-désir». Voilà pourquoi, pense encore Borduas, même si elle est la mieux cachée qui soit à son auteur, l'authenticité désigne l'homme créateur.

¹ Roland BARTHES, *Le plaisir du texte*, Paris, Le Seuil, 1973, pp. 14-15.

Bibliographie

- BEAUDOT, Alain, *Vers une pédagogie de la créativité*, Paris, ESF, 1973, 125 p.
- BORDUAS, Paul-Émile, *Projections libérantes*, Revue Études françaises, Montréal, P.U.M., vol. VIII, no 3, 1972, édition annotée, 109 p.
- CLÉRO, Claude et Robert GLOTON, *L'activité créatrice chez l'enfant*, Belgique, Casterman, Coll. «Orientations/E3», 1971, 205 p.
- DESROSIERS, Rachel, *La créativité verbale chez les enfants*, Paris, P.U.F., 1975, 231 p.
- HAECK, Philippe, *L'action restreinte de la littérature*, Montréal, L'Aurore, 1975, 107 p.
- , *Naissances. De l'écriture québécoise*, Montréal, VLB éditeur, 1979, 378 p.
- LAFLEUR, Normand, *Écriture et créativité*, Montréal, Leméac, 1980, 115 p.
- PARÉ, André, *Créativité et pédagogie ouverte*, vol. 2, *Créativité et apprentissage*, Ville de Laval, N.H.P., 1977, 319 p.



SOMBRES ILLUSIONS

Une petite carriole délabrée
Se promenait sous un soleil enchanté,
Cahin-caha sur les pierres...
Une petite carriole de mystères.

A son bord il y avait,
Les yeux aux aguets,
Deux petits noirs cachés,
Deux petits noirs détestés.

Cela se passait dans le temps,
Pendant une période de désespoir,
Il y a de cela si longtemps,
C'était durant l'esclavage noir.

A petits pas, le nord approchait,
A grands pas, les chiens couraient,
Mais le poney volt n'en pouvait plus,
Et s'arrêter, il a bien fallu.

A petits pas, le nord approchait,
A trop grands pas, les chiens couraient,
Et cette halte imprévue
Les mit déjà en vue.

...

Extrait de «Vous», recueil publié par les étudiants de collégial I et II, Collège de l'Assomption, 1981.