

La classe de littérature

Former des lecteurs ?

Collection «Cahiers de recherche», 17

Centre d'études québécoises (CÉTUQ)
Département d'études françaises
Faculté des arts et des sciences
Université de Montréal

La collection «Cahiers de recherche » (anciennement «Rapports de recherche») est publiée sous la responsabilité du Centre d'études québécoises du Département d'études françaises de l'Université de Montréal. Elle présente des recherches en cours, des bibliographies, des index ou autres types de travaux analogues sur la littérature québécoise, réalisés par des chercheurs, étudiants ou professeurs du Département d'études françaises.

Illustration de la couverture: Roland Giguère

Réalisation graphique: Service de la polycopie, Université de Montréal

Vente: Centre d'études québécoises, 3150, rue Jean-Brillant, salle C-8141, Montréal
(téléphone: 514-343-7369; télécopieur: 343-2256; courriel: cetuq@ere.umontreal.ca)

Adresse postale: Centre d'études québécoises, Département d'études françaises, Université de Montréal, C.P. 6128, succursale Centre-ville, Montréal, Québec, Canada, H3C 3J7

Édition : Micheline Cambron

Assistance technique : Marie-Andrée Clermont, Edith Des Roches

Correctrices : Sylvie Gourde, Anne-Marie Fortier

ISBN: 2-922506-06-1

© CÉTUQ, 2001

Table des matières

Table des matières	3
Présentation	5
Ouverture	
La lecture comme expérience du temps Isabelle Daunais	9
Le maître de littérature	
Le maître de littérature Paul-Émile Roy	19
Lettre à Jacques Brault Sébastien Hamel	25
Vous avez dit «maître» ! Luc Bouchard	33
Réenchanter l'enseignement Aline Giroux	
La disparition du lecteur ou le paradigme perdu : la lecture littéraire Marcel Goulet	41
<i>Savoir faire</i> une lecture ou <i>savoir être</i> un lecteur ? Questionnements et réflexions sur l'atteinte des <i>compétences</i> en lecture Emmanuel Bouchard	51
La création littéraire et la formation du lecteur Maryse Pellerin	59
Former des lecteurs : dialogue de textes et d'étudiants Danielle Laurendeau	67
Mémoire collective et enseignement de la littérature : le spectre de Véro François paré	77

Quand la littérature enseigne à la pédagogie

Jean Larose

La relation pédagogique et l'art de lire dans <i>Les Fables</i> de Jean de La Fontaine Lucie Courchesne	89
L'enseignement de la littérature dans le <i>Jeu des perles de verre</i> Mélanie Tardif	103
Lettre à mes étudiants. Apprendre à lire et donner à voir Frédéric Julien	115
Envoi	
L'art pédagogique Mélanie Cunningham	131

Présentation

Micheline Cambron
Université de Montréal

Alors qu'*étudier* laisse à l'intelligence son initiative ou
du moins l'illusion de maîtriser sa démarche, *lire* c'est
se compromettre tout entier

Fernand Dumont

Ce recueil de texte rassemble les conférences et quelques-unes des communications qui ont été livrées lors du séminaire «Former des lecteurs», donné en juin 2001 au Département d'études françaises de l'Université de Montréal, sous la responsabilité de Marcel Goulet¹. Ce séminaire, moment de ferveur s'il en fût, a permis d'aborder diverses questions qui toutes mettent en jeu la lecture. Qu'est-ce que faire l'expérience de la lecture ? Qu'est ce qu'un maître de littérature ? Quelles pratiques de la lecture se trouvent induites par les devis ministériels et les pratiques pédagogiques actuellement privilégiées ? Quelle devrait être la nature de la mémoire collective que l'enseignement de la littérature vise à constituer ? Autant de questions qui placent le lecteur au centre de la réflexion et témoignent de ce que la formation des lecteurs engage tout entier l'avenir de la littérature. La classe de littérature est le lieu autour duquel se sont nouées nos interrogations quant à la lecture et à la transmission de la culture lettrée.

Ce séminaire a une particularité : celle de regrouper des professeurs de cégep, des professeurs d'université et des étudiants de maîtrise ou de doctorat qui se destinent à l'enseignement. À ce titre, il se trouve donc nourri à la fois par les perspectives théoriques qu'offrent les réflexions actuelles sur la lecture — travaux en esthétique de la réception et en sociologie des pratiques de lecture, interrogations épistémologiques sur les mécanismes de transmission d'une culture lettrée et sur la nature même de l'acte pédagogique qui convie à lire autrement le réel — et par les pratiques singulières qui se font jour sur le terrain de l'enseignement lui-même. De ce point de vue, le présent ouvrage s'offre comme un carrefour où les savoirs littéraires ne sont pas désengagés des pratiques concrètes par lesquelles les textes sont lus, inscrits dans un espace culturel et mémoriel auquel ils donnent à la fois forme et sens : il prend appui sur ce qu'est mais aussi sur ce pourrait être la classe de littérature.

Loin de constituer un handicap, la mixité des préoccupations permet de porter plus loin la réflexion sur la lecture littéraire : les travaux se trouvent ainsi à la fois aiguillonnés par le sentiment d'urgence que fait naître sa mort annoncée et enrichis par la conviction que celle-ci repose essentiellement sur la longue chaîne des figures du lecteur, changeant mais toujours le même, dont

¹ Le texte de Lucie Courchesne a été présentée dans un séminaire tenu durant l'année 1999-2000.

l'étudiant serait une incarnation , tenu qu'il est d'imaginer le monde à partir de quelques signes tracés sur des objets fugaces. Mais, tout aussi bien, les propositions théoriques contribuent à lester les pratiques elles-mêmes d'un surcroît de sens. Pourquoi choisit-on d'enseigner la littérature dans une société qui semble en faire si peu de cas ? Est-il possible de faire passer l'étudiant d'une contemplation béate et satisfaite des œuvres qui n'entame pas la surface de l'être à cette compromission entière dont parle Fernand Dumont ?

Ces questions cruciales sont ici saisies de diverses manières. Parfois la littérature y est un chemin qui ramène le lecteur à lui-même, l'occasion de leçons imprévues. Parfois il semble impératif de dessiner ses contours de manière à mieux comprendre le vertige même de la lecture. Parfois encore la formation du lecteur est perçue dans ses dimensions éthique et politique, ce qui n'exclut pas les détours ludiques. Stimulants, réconfortants, surprenants, ces textes permettent de voir que le découragement n'est pas à l'ordre du jour, malgré les embûches. Ils sont la trace d'un vif souci à l'égard de l'avenir de la littérature, et d'un commun désir de réenchanter le monde.

La lecture comme expérience du temps

Isabelle Daunais
Université Laval

Le manque de temps est probablement l'un des obstacles à la lecture les plus souvent cités. Devant la frénésie de notre vie moderne et la multiplication de nos activités, la lecture n'est pas du même temps ni du même rythme. Elle exige une lenteur et une patience qui siéent mal à nos journées chargées, et en fait une activité étrange, presque surannée. C'est pourquoi nous la considérons comme un passe-temps (où les activités surannées ont toujours leur place) : elle comble nos quelques rares heures qui échappent encore à des loisirs toujours jugés plus actifs, plus productifs, plus sociaux. Antoine Compagnon le notait dans un article récent, la lecture souffre de la disparition d'une sorte un peu particulière de temps, le temps de l'ennui :

La lecture a toujours été un peu ennuyeuse : le moment de la lecture était traditionnellement celui des grandes vacances, quand on n'avait rien d'autre à faire durant de longues plages de temps, et l'épithète «grandes» a gardé un arrière-goût de mélancolie. [...] Or aujourd'hui, on ne s'ennuie plus ; on se déprime, mais on n'a plus le droit de s'ennuyer. L'une des retombées de l'électronique a été l'abolition ou même l'interdiction de l'ennui, en particulier pour les enfants ou les «jeunes adultes», comme les appellent les statistiques. Et la lecture se meurt de la fin de l'ennui.¹

Cette fin de l'ennui dit bien l'extraordinaire rationalisation de nos horaires. Car le temps de l'ennui est un temps en excès, un temps imprévu. Il se refuse à la fonctionnalité et à la densité de nos activités programmées, se présente à nous comme une rupture ou une erreur (soudainement, sans trop savoir pourquoi, on s'ennuie). L'ennui s'éprouve en effet en dehors de toute raison, au plus concret des heures et de la lenteur, des sens éveillés, de la disponibilité, mais aussi au plus loin de toute «utilité».

Paradoxalement, pour nous qui considérons que le temps nous manque, ce temps de l'ennui devrait nous être infiniment précieux, un temps à rechercher plutôt qu'à craindre, à sauvegarder plutôt qu'à abolir. Mais nous le combattons au contraire. Comprendre ce combat contre l'excès de temps, qui n'est pas le «temps» libre — ce temps peu problématique que nous nous libérons — mais un temps qui échappe à notre volonté, qui s'impose à nous, qui se libère à nous, c'est comprendre en partie la difficulté qu'il y a aujourd'hui à former des lecteurs.

Dans notre société qui tend à partager les heures entre performance et jeux, l'ennui est une forme de dérèglement et d'échec, un défaut de volonté ou une menace à la volonté. C'est un espace

¹ Antoine Compagnon, «Après la littérature», *Le débat*, no 110 mai-août 2000 p. 137.

qui échappe à notre maîtrise, qui ne laisse prise à aucune distraction, aucune diversion, aucune échappatoire. Que la lecture soit un peu ennuyeuse, pour reprendre les termes d'Antoine Compagnon, est devenu insoutenable, ainsi qu'en témoignent éloquemment les discours vantant le «plaisir de lire». Contre le défaut de la lecture de ne pas ou de mal «occuper» celui qui s'y adonne, le plaisir rassure. Mais en réalité, la lecture n'est pas tant ennuyeuse qu'elle est *comme* l'ennui : comme lui, elle est un espace sans parade qui échappe à toute prévision, à toute décision. Si à l'époque où les grandes vacances offraient des plages d'ennui on s'occupait à lire, il n'y avait là aucune lutte, aucune esquive, mais au contraire une forme d'accord ou de concordance, pour ne pas dire d'exploration. On comprenait alors qu'on ne lit pas pour tromper l'ennui, mais parce que le temps de l'ennui est de connivence avec le temps de la lecture, qu'il partage avec lui un même excès. Aujourd'hui que nous ne cultivons plus l'ennui mais au contraire le divertissement, la lecture est sans connivence, et elle s'affadit. «La transsubstantiation du temps en temps libre», ainsi que le souligne Lakis Proguidis, a transformé la lecture :

Du «temps libre» signifie que le temps n'est plus une contrainte, un obstacle, un tête-à-tête avec la mort, un parcours singulier — soit individuel, soit collectif —, une épreuve existentielle, mais quelque chose qui doit être rempli par des activités, des loisirs, des soins du corps et autres voyages. Dans la perspective du temps libre, qui est de plus en plus le temps de nos démocraties, la lecture n'est plus une nécessité intérieure mais une occupation, une option parmi tant d'autres dans notre programme quotidien.²

«La transsubstantiation du temps en temps libre» est en fait la perte du temps de l'excès, du temps qui nous dépasse et dont l'ennui nous offrait un exemple tangible, pour ainsi dire familier, inscrit à même nos vies. Nous avons raison de déplorer qu'il nous manque de temps pour lire. Mais il ne s'agit pas de x heures à trouver dans nos horaires ou à dégager pour nos étudiants. La lecture a besoin du temps de l'excès, qui n'est pas le temps en reste — le temps des passe-temps —, mais le temps éprouvé dans sa longueur et dans son ininteruption, dans sa quantité.

Si la lecture a besoin de cet excès, c'est parce qu'elle est elle-même une pratique ou une épreuve de la quantité de temps. Elle exige beaucoup de temps, mais elle en *donne* aussi beaucoup. Elle communique en idées, en réflexions, en histoires et en saisie du monde ce qu'il nous faudrait des centaines d'années pour éprouver et connaître dans ce qu'on appelle la «vraie vie». Ce qu'elle rapporte (au sens «économique» du terme si l'on y tient, mais surtout, et de façon beaucoup plus concrète, au sens spatial du terme, comme pour un voyage, ou pour la pente de la rêverie dont on revient pâle) en connaissances et en quantité d'expériences est plus grand que ce qu'on y investit, que ce qu'elle demande au départ. En cela, la lecture est presque toujours une

² Lakis Proguidis, «Un lecteur, rien qu'un lecteur», *l'Inconvénient*, no 3, sept. 2000, p. 24.

expérience de la démesure, du «débord», de l'étrangeté en regard des heures usuelles de nos journées, et c'est pourquoi elle se plie mal à nos habitudes d'un temps encadré et découpé. Lorsque, professeurs pragmatiques, nous choisissons pour nos étudiants des oeuvres courtes — et quelque soit l'intérêt intrinsèque de ces oeuvres —, nous savons bien que nous le faisons pour des raisons horaires, mieux (ou pire ?) encore, parce que la faible longueur rassure, permet de penser la lecture dans un temps «gérable» tandis qu'une oeuvre volumineuse exige non seulement un grand effort d'assiduité, mais aussi l'acceptation d'un flou temporel : on peut facilement «inscrire à son horaire» la lecture d'une oeuvre courte, mais comment calculer les heures que demandera la lecture d'une oeuvre longue, comment en prévoir le déroulement et la fin ? Une histoire de la lecture devrait s'accompagner d'une histoire des perceptions et des usages du temps, très variables même sur une courte période. Par exemple, le premier XX^e siècle a vu se multiplier les oeuvres-fleuves, où la longueur, ainsi que le souligne Tiphaine Samoyault, s'éprouve de deux façons: «dans le temps d'une lecture lente, tributaire de la parution de chaque volume ; et dans celui, ultérieur, de la lecture d'un seul tenant, quand la longueur est certaine, donnée au départ de la lecture³». De telles longueurs existent de moins en moins dans nos productions contemporaines ; et ce n'est peut-être pas un hasard si les seuls récits en continu que nous pratiquons aujourd'hui, les seules séries sans clôture déterminée dont nous faisons l'expérience passent par le relais de la télévision et de ses cases horaires, qui en redistribuent la durée incertaine dans les rythmes maîtrisables de la vie quotidienne.

De même, il faudrait s'intéresser à la façon dont nous pensons le temps de l'école en regard du temps de la vie «productive». Pendant longtemps, l'école a joui de son propre temps. À l'abri du monde et de ses nécessités immédiates, elle avait tout loisir d'explorer la vie autrement, de chercher à comprendre l'existence depuis des durées qui lui étaient propres. En cela, elle était en soi, et cet apprentissage était précieux, l'expérience d'un temps particulier, d'un temps souverain. Cette expérience a aujourd'hui à peu près complètement disparu. Directement branchée sur la vie de tous les jours, l'école n'est plus un lieu «à l'écart», pour emprunter à la réflexion d'Yvon Rivard, «une fortification du rêve, du jeu et de la pensée, un lieu fermé qui ne s'ouvre sur le monde que par ses fenêtres⁴». On peut regretter, dans sa généralité, la perte de cette expérience, la différence de point de vue qu'elle constituait et à laquelle elle confrontait l'individu, et qui était immense : penser le monde sur des temps longs, en dehors des contraintes du présent. Mais on peut surtout se demander si l'érosion de cette expérience n'est pas étroitement liée à la difficulté que nous éprouvons à former des lecteurs. Car, encore une fois, ce temps «à l'écart» est aussi celui de la

³ Tiphaine Samoyault, *Excès du roman*, Paris, Maurice Nadeau, 1999, p. 59. Si l'auteur s'intéresse ici à une certaine définition du roman, cette définition se trouve étroitement liée à l'engagement du lecteur dans le temps des oeuvres: «Aux prises avec le temps du roman, [le lecteur] sent aussi qu'on joue son propre temps», *ibid.*

⁴ Yvon Rivard, «Fermez les portes, ouvrez les fenêtres», *Liberté*, no 215 (octobre 1994), p. 21, 22.

lecture. Poser la question de la formation des lecteurs, c'est en fait poser la question de notre rapport au temps dans ce qu'il a de plus fondamental: conception du temps perdu et du temps gagné, conception de l'écoulement des heures et de la maîtrise des durées, conception des avancées et des termes, des horizons où nous nous projetons. La question n'est pas sans lien avec l'institution même de la littérature, c'est-à-dire avec les critiques qu'on lui adresse et dont sont en grande partie exempts les autres arts. Car lié à ces critiques, il y a le doute qu'inspire la lecture (isolement du lecteur, heures nombreuses prises à des activités jugées socialement plus utiles — «défauts» sociaux que ne présentent pas, ou de moindre façon, la musique et les arts visuels, par exemple), et contre lesquels le lecteur a toujours à se défendre.

Variations du temps

L'étude de notre rapport au temps devrait également inclure la façon dont nous imaginons ses variations. Dans *Esthétique de la disparition*, Paul Virilio propose sur le cinéma une réflexion qui me semble pouvoir s'appliquer aussi à la littérature et se transformer ainsi en expérience de lecture :

«Filmer ce qui n'existe pas», disent encore aujourd'hui les spécialistes anglo-saxons des effets spéciaux. Ce qui au fond est inexact, ce qu'ils filment existe d'une manière ou d'une autre, c'est la vitesse à laquelle ils le filment qui n'existe pas et est pure invention du moteur cinématographique. Les effets spéciaux ou plutôt le «trucage», ce mot peu académique, plaisantait Méliès, «le truc intelligemment appliqué permet aujourd'hui de rendre *le surnaturel, l'imaginaire, l'impossible même, visible*»⁵.

Par rapport au réel, l'oeuvre littéraire est toujours, elle aussi, une transformation du temps, un jeu d'ordre cinétique, qui, contrairement à ce qu'on peut penser, a assez peu à voir avec la narration, sinon techniquement. De fait, la narratologie, qui reporte et reconstruit sur des vitesses «réelles» et quotidiennement représentables celles des livres, et donc en quelque sorte les annule ou les normalise, ne permet d'aborder que très faiblement, et peut-être même sans les saisir jamais, ces variations de temps, impossibles dans la réalité mais auxquelles donnent accès les oeuvres littéraires lorsqu'elles se déploient dans la durée de la lecture. On peut comparer ces variations au mélange de disparition et d'inscription qu'éprouve dans *Voyage au phare*, de Virginia Woolf, Mrs Ramsay lorsqu'elle tente de retenir un moment de grâce sur le point de prendre fin: «Un pied sur le seuil, elle s'attarda un instant dans une scène qui disparaissait à

⁵ Paul Virilio, *Esthétique de la disparition*, Paris, Le livre de poche, 1994 [Balland, 1980], p. 18. Souligné par l'auteur.

mesure même qu'elle la regardait ; puis, tandis qu'elle avançait [...], la scène changea, revêtit une forme différente ; elle était devenue, Mrs Ramsay le savait, lui donnant un dernier regard par-dessus son épaule, déjà le passé⁶». Cette scène m'a toujours paru définir beaucoup plus une expérience littéraire du temps qu'une expérience de la vie réelle (ou alors une expérience de la vie réelle éclairée par ce que la lecture peut enseigner du temps). Entre la lenteur du mouvement, la rapidité de la disparition et la mémoire qui prend instantanément le relais, dans la tension qui se joue entre ces vitesses contradictoires, le temps capté par le personnage est inédit : Mrs Ramsay est trop consciente de ce qui lui arrive, trop à distance pour être entièrement dans le "réel" comme pour être entièrement dans le vertige. Sa position *sur le seuil*, qui lui fait tenir sous un même regard des durées radicalement différentes, est comparable à celle du lecteur lorsque le temps de son existence se juxtapose au temps de l'oeuvre, que l'un et l'autre s'éprouvent comme une même durée. Pour que, dans le roman, survienne ce moment de confluence, il a d'ailleurs fallu toute une soirée, la longue durée d'un repas, la perte de repères qu'entraînent des heures détournées, la disparition de toute frontière entre les cases horaires de la journée.

La vitesse des oeuvres et qu'éprouve le lecteur comme étrangère à son propre temps est le cumul de plusieurs effets, un mélange d'accélération et de lenteurs, un entremêlement de strates dont aucune n'est indépendante, qui toutes «excèdent» leur domaine propre et multiplient de façon exponentielle les variations temporelles. De ces strates, la fiction est certes l'une des plus actives, qui concentre, télescope, opère des ellipses, non tant parce qu'elle a partie liée à l'ordre narratif que parce qu'elle permet de rejoindre rapidement les mondes et les situations dont nous rêvons. La fiction est le moyen que nous nous sommes donné pour contrer le peu de temps qui nous est imparti, pour connaître ou tout au moins concevoir ce que jamais la durée d'une vie ne permettrait d'atteindre. Cette économie que rendent possible le langage et le récit, la littérature s'en est emparée pour en faire l'une de ses expériences fondamentales⁷. Commentant un tableau de Chardin représentant un lecteur entouré de ses «attributs», habit de lecture, plume, médaillons de bronze pour retenir les pages, crâne humain, sablier, George Steiner rappelle le contraste vertigineux qui oppose la durée des livres à celle de la vie humaine : «Le sable qui s'écoule à travers le verre parle à la fois de la nature de l'écrit qui défie le temps et du peu de temps qu'il y a

⁶ Virginia Woolf, *Voyage au phare*, traduction de Magali Merle, dans *Romans et nouvelles*, Paris, Librairie générale française, coll. «Pochothèque», 1993, p. 466.

⁷ Pour autant, l'accélération de la fiction, le temps considérable qu'elle fait «gagner», est probablement l'un de ses aspects les moins étudiés. Jean-Marie Schaeffer s'en approche dans son étude *Pourquoi la fiction?* où il traite des fonctions cognitives de la fiction, notamment à partir des jeux de l'enfance (Paris, Seuil, coll. «Poétique», 1999). Mais il ne pose pas la question d'une spécificité littéraire alors pourtant que la littérature est l'un des véhicules premiers de la fiction.

pour lire. [...] Car dans chaque livre entre une part de jeu contre l'oubli, de défi au silence, qui ne saurait être gagné que lorsque le livre est ouvert à nouveau⁸». Toutefois, conquérir du temps au contact des bibliothèques inépuisables n'a d'intérêt que si le «peu de temps qu'il y a pour lire» est vécu comme une question de l'existence. Si ce peu de temps est uniquement une affaire de disponibilité et de choix dans les plaisirs, alors le vertige de Steiner disparaît, et avec lui la définition de la lecture comme une tentative d'accéder à une durée plus longue. La question est de savoir jusqu'à quel point cette tentative joue encore, alors que nous ne cessons de vouloir nos lectures plus agréables et plus familières (par exemple en proposant aux élèves du secondaire des oeuvres «jeunesse») et que l'un de nos réflexes premiers devant un classique est de l'«adapter»⁹ ? Au fond satisfaits, malgré nos récriminations, du temps dont nous disposons, recherchons-nous encore dans la lecture l'expérience existentielle du temps dont elle est porteuse? Si l'on pose l'hypothèse, avec Antoine Compagnon, que la lecture se meurt de la fin de l'ennui, c'est peut-être, pour formuler les choses autrement, qu'elle se meurt de notre contentement.

La «mémoire des oeuvres»

Expérience du temps, la lecture l'est encore par la mémoire des oeuvres, dont a si bien parlé Judith Schlanger. L'expression peut s'entendre de différentes façons. Il peut s'agir de l'ensemble de la culture lettrée qui, en tant que culture de la citation et de l'annotation, du texte appris par coeur (au sens fort du terme), permettait au lecteur de transporter avec soi, dans sa solitude et son recueillement, les oeuvres et les auteurs, de les maintenir vivants dans sa propre durée. Cette mémoire classique est désormais chose révolue, mais sa disparition n'empêche pas une autre expérience de la mémoire, aux effets importants : la redistribution du temps qu'impose en chacun de nous une lecture marquante : «Plus ou moins subtilement, l'événement littéraire impose une coupure: entre avant et depuis, sans et avec, pour et contre, puisque et malgré, comme et différemment¹⁰». Cette coupure dont parle Judith Schlanger à propos des grandes oeuvres ne vaut pas seulement pour l'histoire de la littérature (et de la pensée), elle vaut aussi pour chaque parcours particulier, fût-il le plus humble, le moins orienté. Dès lors qu'on ne «sort» pas d'un livre comme on y était entré, dès lors qu'un livre nous a le moins ébranlé, alors la lecture devient une expérience du temps. Non seulement elle distribue le temps entre un avant et

⁸ George Steiner, «Le lecteur peu commun», dans *Passions impunies*, traduction de Pierre-Emmanuel Dauzat et Louis Évrard, Paris, Gallimard, coll. «Nrf Essais Louis Évrard, Paris, Gallimard, coll. "Nrf Essais", 1997, p. 14.

⁹ En ce sens, et en tant qu'est classique, pour reprendre la définition d'Italo Calvino, «ce qui tend à reléguer l'actualité au rang de rumeur de fond, sans pour autant prétendre éteindre cette rumeur», et «ce qui persiste comme rumeur de fond, là même où l'actualité qui est la plus éloignée règne en maître», Louis Évrard, l'adaptation d'un classique ne peut être qu'un oxymore (Italo Calvino, *Pourquoi lire les classiques*, traduction de Jean-Paul Manganaro, Paris, Seuil, coll. «Points», p. 12.)

¹⁰ Judith Schlanger, *La mémoire des oeuvres*, Paris, Nathan, coll. «Le texte à l'oeuvre», 1992, p. 43.

un après, mais elle donne un clef pour les lectures à venir, instaure, au plus modeste et au plus personnel, un jeu de relais. Il suffit de peu pour qu'une mémoire de la lecture se mette en branle, qu'à l'expérience d'un avant et d'un après se greffe l'expérience de rappels et de suites. «Comme et différemment», écrit J. Schlanger: cet aspect de la rupture est peut-être le plus important, qui suppose la variation et le retour, le brouillage de la linéarité, la persistance de la trace. Cette mémoire de chacun s'ajoute à la propre mémoire des oeuvres, celle par laquelle elles s'écrivent et se transmettent, entre citation, exemple, intertextualité petite et grande, admiration. De sorte qu'on peut affirmer que lire c'est toujours accepter de se confronter à la mémoire, sans savoir où elle nous conduira, c'est accepter que le temps réglé de nos vies soit perturbé par un ordre que nous ne maîtrisons pas entièrement (et il importe peu, pour la césure entre un avant et un après, que la lecture soit savante ou naïve). Mais encore faut-il désirer faire cette expérience de l'étrangeté, comme il faut désirer explorer le temps propre aux vitesses de la fiction lorsque la littérature s'en saisit et auxquelles s'ajoutent le rythme de l'écriture, ses accélérations et ses lenteurs, la constante anamorphose «du temps réel» par les pouvoirs de la langue. Former des lecteurs, c'est peut-être d'abord les former à ce désir d'étrangeté.

L'expérience de l'étrangeté

Pour autant, les discours d'incitation à la lecture visent tous à nier l'étrangeté des oeuvres. Le discours de la lecture agréable n'est pas seul en jeu. Toute une pédagogie de la *reconnaissance* nous a appris à faire des oeuvres des lieux de concordances : depuis l'oeuvre reflet des idées de son auteur ou reflet de la société qui l'a «produit» jusqu'aux thèmes, figures et types de narrateur à identifier, comme en un cahier des charges, le rapport aux livres que nous a légué l'école en est un de constante vérification, autant dire de constante validation. Et lorsque cette vérification présente quelque difficulté, lorsque les catégories connues s'avèrent insuffisantes pour décrire l'oeuvre étudiée, plutôt que d'admettre que le texte est plus subtil que nous, qu'il a précisément l'avantage de déplacer les catégories, ou mieux de nous montrer qu'il est possible de penser en dehors de l'idée de catégorie («ce n'est pas ainsi que j'imaginerais la chose» ainsi que Northrop Frye définit ce que nous enseigne la littérature), la reconnaissance ne plie pas et se transforme en action de «débusquer» l'objet recherché, la faille, le sens caché, la «stratégie» de l'auteur.

Autant dire que nous sommes particulièrement peu armés pour affronter tout ce que la littérature contient d'étrangeté. Car l'idée de la lecture agréable par laquelle nous croyons gagner en liberté ne fait, encore une fois, que renforcer notre éviction de tout ce qui ne se reconnaît pas, de tout ce qui échappe au prévisible. Le signe le plus grand de notre crainte de l'étrangeté, de notre difficulté même à la concevoir, consiste sans doute dans notre quête incessante d'une *utilité* à la littérature. Cette question prend un sens tout particulier dans le contexte scolaire où, au-delà même de l'esprit immédiatement utilitariste qui domine l'école d'aujourd'hui, se trouve toujours en

jeu la valeur des disciplines enseignées, celles, précisément, pour lesquelles du temps est dégagé. Ainsi, à la question «pourquoi former des lecteurs ? » les raisons utiles, que l'on cite toujours, ne manquent pas : culture générale, meilleure connaissance de la langue, développement de l'imagination. Mais à ces raisons il importe peu que la lecture se définisse comme l'expérience de quoi que ce soit. Il suffit qu'elle s'insère au sein de nos activités «régulières», comme le sport pour la bonne santé, ce qui du reste est réalisable. En cela, l'argument du plaisir joue parfaitement son rôle, même s'il vient dire en creux l'égalité de la lecture avec d'autres façons tout aussi légitimes (et agréables) de développer son imagination, d'acquérir de la culture générale ou un vocabulaire plus étendu. La question cependant demeure : pourquoi lire en particulier ?

Pour tenter de répondre à cette question, il ne faut pas se tourner du côté de l'utilité mais, du côté opposé, du côté de l'excès. En effet, si l'expérience de la lecture est d'abord l'expérience de l'étrangeté, du «ce n'est pas ainsi que j'imaginerais la chose», alors cette expérience ne peut se définir dans le cadre d'une quelconque utilité, puisqu'aussitôt l'étrangeté disparaîtrait. L'étrangeté ne peut qu'«excéder» l'utilité, qui est toujours une forme de familiarité, la précéder pendant un certain temps avant de s'y résorber. C'est durant ce bref temps qui n'appartient ni aux horaires ni aux loisirs et où elle est imperméable à tout profit immédiat, à toute raison identifiable, que l'étrangeté constitue une expérience en soi. Un lien étroit, qui reste d'ailleurs à étudier, unit le temps de la lecture et l'étrangeté de la littérature. Perdre l'un c'est perdre l'autre : ne voir dans les oeuvres que des objets et des discours à reconnaître, c'est faire du temps de la lecture un temps «utilitaire» et raisonné, un simple temps de travail ; faire de la lecture un loisir, c'est nier l'idée même d'expérience et se prémunir, avec grands soins, contre toute étrangeté.

Former des lecteurs serait donc les former à une certaine qualité de temps, à une certaine conception du temps. La tâche est-elle possible ? Car il ne s'agit pas seulement de trouver par-delà nos horaires chargés un temps dont tout nous écarte, c'est aussi concevoir l'idée qu'un temps en excès, celui qu'Antoine Compagnon appelle le temps de l'ennui, puisse avoir une valeur. Pour cette pensée du temps, le cégep a contre lui sa brièveté, dont il faudra un jour analyser jusqu'à quel point elle s'«oppose» à l'enseignement de la littérature (et pas seulement parce qu'il s'agit d'enseigner telle quantité de matière en tel nombre d'heures) : dans cette durée sans milieu, dans cette étape sans longueur comment penser le temps des œuvres ? (Le baccalauréat n'est guère plus long, mais il concentre les matières et structure un parcours où il devient possible, si l'on est quelque peu rêveur, de voir s'estomper les deux rives de l'arrivée et du départ). De façon plus générale, comment valoriser l'excès et l'inconnu, l'imprécision des durées alors que partout ailleurs nous ne cessons d'oeuvrer contre eux ? Penser un temps de toutes les confrontations et de toutes les étrangetés, c'est aller à l'encontre même de tout ce que nous faisons pour rendre nos vies moins coûteuses et moins troublées. De façon très paradoxale, la littérature et sa lecture sont peut-être parmi les seuls moyens dont nous disposons pour faire varier le temps.

Si pendant longtemps on a pu «venir» à la lecture par le temps de l'excès, par le temps de l'ennui (vertu pédagogique des grandes vacances désœuvrées), il faut désormais penser le parcours inverse et en imaginer les moyens : «venir» au temps de l'excès par la lecture, et donc montrer que ce temps est tout sauf ennuyeux.

Le maître de littérature

Le Maître de littérature

Paul-Émile Roy

professeur de littérature pendant de nombreuses années au cégep Saint-Laurent et écrivain

Le sujet qu'on m'a demandé de traiter devant vous ne pouvait laisser indifférent un homme qui a enseigné toute sa vie, qui a quitté l'enseignement il y a près de dix ans et qui est maintenant à la «retraite», un mot que je n'aime pas — car il est synonyme de mise au rancart, de désintéressement radical de la vie publique. Notre société voit les retraités comme des rentiers, des parasites, des gens dont on n'a plus besoin et à qui on laisse entendre que leur temps est fait. On les encourage à s'amuser, à s'infantiliser le plus possible en attendant de disparaître dans la brume. La retraite, autrefois, au XVII^e siècle par exemple, n'était pas nécessairement rattachée à l'âge. Elle était une forme de marginalisation acceptée qui donnait à celui qui s'y livrait, le loisir de méditer sur la condition humaine en toute liberté. La retraite n'était pas une démission mais une prise de distance qui permettait de considérer la réalité sans être obnubilé par l'immédiat.

De mon poste d'observation

C'est en retraité de ce type que je voudrais traiter de mon sujet. Non pas en homme qui a quitté l'enseignement et qui se désintéresse de ce qui lui advient, mais en citoyen solidaire de la chose publique que sa situation lui permet d'observer avec une certaine distance. Je m'autorise de Paul Valéry qui affirmait qu'on ne connaît que ce que l'on quitte...

Dans ma «retraite» méditative, il m'arrive de recevoir des enseignants, des professeurs, des étudiants de tous les niveaux. Je lis aussi les journaux, je regarde la télévision. Depuis une dizaine d'années, j'ai enregistré un certain nombre d'impressions sur l'enseignement... Je voudrais vous en communiquer quelques-unes.

Je note d'abord qu'on parle beaucoup d'éducation sur la place publique. À chaque année on remet tout en question comme si rien ne s'était fait jusque-là. Chaque nouveau ministre de l'Éducation fait sa réforme. Et les fonctionnaires échafaudent des systèmes nouveaux, dans un jargon pédant qui n'a rien à envier à la scolastique décadente, qui décourage les parents et les enseignants eux-mêmes. Le ministère de l'Éducation existe depuis plus de trente ans et on a l'impression que l'enseignement chez nous repart toujours à zéro. En juin dernier, les journaux annonçaient que le milieu de l'éducation avait maintenant pris la décision d'exercer une pédagogie centrée sur l'enfant ! C'était une trouvaille incroyable !

Je constate que depuis une trentaine d'années, la conception fondamentale de l'éducation a connu une transformation très importante dont nous n'avons pas fini de mesurer les conséquences. Jusqu'à tout récemment, dans l'histoire, l'éducation était en fonction de la personne. Maintenant, elle est en

fonction du milieu de travail, de l'industrie, de la société. À la longue, cette déviation nuira à la société elle-même. L'invasion de l'école par la publicité n'est pas innocente. Et Michel Freitag n'a-t-il pas observé que l'université elle-même, depuis des siècles ordonnée à la connaissance, était en voie de devenir des instituts de recherche¹?

L'école, jusqu'à ces dernières décennies, était le lieu de la transmission de la culture. Les pages de Hannah Arendt sur ce sujet sont inoubliables. Or, il semble bien que la préoccupation de la culture à l'école soit de moins en moins forte. J'entends dire que même les professeurs de littérature lisent très peu. Le mythe de l'enfant créateur, l'obsession du vécu renversent les perspectives du monde de l'éducation. On ne parle plus de connaissances mais d'habiletés. L'utilitaire l'emporte sur la culture. C'est toute la société qui tend à confondre savoir et information.

De mon poste d'observation, je considère le chantier de l'éducation, et je suis persuadé que l'ambiguïté du statut de la langue française au Québec vient compliquer la démarche des enseignants. Pour les uns, notre langue est le québécois, pour d'autres le français. Pour certains, la correction n'a aucune espèce d'importance. Ils ignorent totalement l'existence des niveaux de langue, et, au nom de raisonnements farfelus, légitiment la médiocrité et l'incohérence dans l'expression écrite et orale.

Ajoutons à cela que la littérature est de moins en moins considérée dans la société. Elle fait partie, avec la culture, de ces choses futiles et démodées que méprise l'homme sérieux ! Réginald Martel écrivait en 1990 que le ministère de l'Éducation avait conçu et imposé une pédagogie de l'enseignement de la langue qui confine au rejet de la littérature.

Le professeur de littérature doit avoir conscience de ce contexte assez défavorable. Il ne doit pas se laisser envahir par la morosité. La science et la technologie jouissent actuellement d'un grand prestige. Il est important que les professeurs de littérature réagissent à cette hégémonie, non en condamnant ces disciplines, mais en prenant conscience de la spécificité de leur propre domaine culturel. Ils ne doivent surtout pas, dans l'exercice de leur profession, se laisser envahir par ce que Ursula Franklin a appelé la mentalité technologique².

Je terminerai cette introduction en citant Roland Barthes, qui écrit dans *Leçon* : «Si, par je ne sais quel excès de socialisme ou de barbarie toutes nos disciplines devaient être expulsées de l'enseignement sauf une, c'est la discipline littéraire qui devrait être sauvée³».

Enseigner la littérature

Comment définir ou décrire la fonction d'enseignement de la littérature ? Qu'est-ce qu'un

¹ Michel Freitag, *Le naufrage de l'université, et autres essais d'épistémologie politique*, Québec, Nuit Blanche Paris, Éditions la Découverte, 1995. Chapitre 1, *passim*.

² Ursula Franklin, *Le nouvel ordre technologique*, traduit de l'anglais par Georges Khal, Montréal, Bellarmin, 1996, p. 35, 54, *passim*.

³ Roland Barthes, *Leçon*, Paris, Éditions du Seuil, coll. «Points», 1978, p. 18.

«Maître de littérature» ? Sans aucune intention de recourir à un paradoxe, je dirais ceci : j'ai enseigné la littérature toute ma vie avec la conviction que la littérature ne s'enseigne pas, mais nous enseigne. Il s'agit de se mettre à son école. Ma tâche d'enseignant consiste à travailler avec des jeunes à accueillir cet enseignement de la littérature. Il faut se laisser enseigner. Je dirais ceci : j'enseignais des textes, ou plutôt les textes m'enseignaient, et les jeunes avec moi.

Un texte est un condensé de la culture et de la civilisation. Il est la langue portée à un état supérieur d'expression par la parole d'un grand écrivain. Un texte est, par sa nature même, irréductible. On ne l'explique pas, on ne peut l'épuiser. René Girard a raison de dire que la psychanalyse n'arrivera jamais à «démystifier Sophocle». Le texte participe à cette réalité qu'évoque Platon quand il rappelle que c'est un dieu qui parle par Homère. Les anciens croyaient que les grands écrivains étaient inspirés par les Muses qui étaient des divinités. Dans la tradition occidentale, on sait la vénération qu'on entretient pour le Verbe, la Parole. Le monde est créé par la Parole de Dieu. C'est pourquoi il est habité par un Intellect dont les grandes œuvres sont l'expression plus ou moins accomplie, plus ou moins parfaite. La littérature est l'expression achevée de la parole, de la langue, du monde. L'écrivain lui-même n'a pas conscience de toute la portée de ce qu'il écrit, parce qu'il est habité par une présence, parce qu'il actualise les ressources illimitées d'une langue qui est constituée par l'expérience des siècles et de l'univers vécue par les communautés qui l'ont inventée. La littérature n'est pas seulement une connaissance, elle est un fait, elle est un art. C'est pourquoi elle ne s'explique pas. Une montagne ne s'explique pas, elle s'escalade. Un guide peut nous indiquer des pistes, des points d'observation. Quand vous êtes arrivé au sommet, vous pouvez contempler le paysage. La mer ne s'explique pas. On peut la traverser, rencontrer les vents, la tempête, contempler le soleil, l'espace. Vous voguez au-dessus des fonds marins que vous ignorez, mais vous abordez dans un autre pays.

Le «Maître de littérature» enseigne des textes. Il sait qu'il n'est jamais à la hauteur de ce qu'il fait. Il n'est jamais satisfait. Il est tiré en avant. Tout est toujours à recommencer. Je me suis souvent dit que la plus belle activité qui existe est celle de l'enseignant qui lit un texte avec les élèves. Tout l'enseignement est là : lire un texte avec les élèves ! Lire, c'est-à-dire entrer dans le texte, saisir les mots, les éléments premiers du texte, les images, les associations multiples, etc. On ne réussit pas toujours, mais ça arrive. Le temps s'arrête. La parole, la pensée, la Muse se manifeste.

Préalablement à l'enseignement de la littérature, je dirais, au risque de passer pour élitiste, réactionnaire ou tout ce que vous voudrez, qu'il faut avoir le culte des textes, la vénération des textes. Notre époque ne sait plus ce qu'est un texte et ne comprend pas le rôle des textes dans l'éducation. Des maisons d'édition engageaient récemment des enseignants pour écrire des « textes » reproduits dans des livres scolaires pour les jeunes ! On imposait au préalable un dosage saugrenu : dans les récits, il fallait une proportion équilibrée de noirs, de blancs, d'Asiatiques, d'hommes, de femmes, etc. Évidemment, cette poutine n'a rien à voir avec la littérature ! Aux États-Unis, on a inventé les *American Studies*. Au

lieu des textes consacrés, on étudie les écrits de certains groupes sociaux : féministes, homosexuels, latino-américains, etc. On a même édité les œuvres de Shakespeare en les expurgant des expressions démodées ! Chez nous, on a souvent remplacé les œuvres littéraires par des articles de journaux, des documents de groupes sociaux, etc. Je ne sais pas quel est le sens de ces études, mais il est clair pour moi qu'elles n'ont rien à voir avec celle de la littérature.

Les professeurs de littérature ont besoin de reprendre confiance en eux-mêmes, de se convaincre que leur rôle est d'enseigner la littérature et que c'est là une fonction capitale dans la société. Leur activité relève de l'art, comme la littérature elle-même. Elle est une forme d'exercice culturel, elle appartient à la sphère de la gratuité, de la culture. Je ne sais si un professeur de mathématiques peut enseigner les mathématiques avec succès s'il n'aime pas les mathématiques, mais c'est ma conviction qu'un professeur de littérature ne peut réussir s'il n'aime pas la littérature.

Enseigner la littérature, ce n'est pas une question de recettes, de «didactique», mais d'intérêt, de passion, d'inventivité, d'intelligence, de sensibilité. Voici un texte, des étudiants, un professeur. Il est bon que le professeur soit le plus cultivé possible, qu'il ait étudié à l'université. Mais en classe, c'est le texte qui est important. Il faut partir de lui, refaire avec les étudiants, à partir du texte, la démarche de ceux qui ont réfléchi sur la littérature. Si vous voulez embêter les élèves, si vous voulez leur faire détester la littérature, comme l'ont fait beaucoup d'enseignants, n'étudiez pas des textes avec eux, mais parlez-leur du structuralisme, de la sociologie, de la psychologie ou du formalisme... Toutes ces disciplines sont excellentes, elles peuvent nous servir, mais au cégep, au cours commun, c'est le texte littéraire qui est important. Votre rôle, c'est d'aider les élèves à saisir le texte, à y entrer. Quand cette présentation est faite, le professeur doit se retirer sur le bout des pieds et laisser l'élève se débrouiller avec l'auteur étudié. Ce qui se passe alors n'est plus du ressort du professeur qui n'est pas là pour endoctriner ou faire passer ses idées.

Choisir des textes difficiles

Beaucoup de professeurs méprisent les jeunes, croient qu'ils ne sont pas intelligents, qu'ils ne peuvent pas faire d'efforts. Dans les sports, on exige beaucoup des athlètes. Dans les études, la règle est plutôt la facilité. Or, c'est respecter les jeunes que d'exiger beaucoup d'eux, et c'est pourquoi ils estiment toujours les professeurs exigeants. Michel Serres disait qu'il faut faire lire aux étudiants des livres qu'ils ne comprennent pas, pour les forcer à se dépasser, à mobiliser toutes leurs ressources d'intelligence et de volonté. Il faut faire apprendre par cœur des textes, des dates, l'histoire littéraire. Il faut meubler son intelligence, son imagination, sa mémoire. Il faut être soi-même convaincu que le plaisir n'est pas dans la facilité, mais dans la victoire sur les difficultés, comme le rappelle Paul Valéry.

Enseigner les classiques ?

Il paraît que les classiques sont démodés, qu'ils ne parlent plus aux jeunes. Ma conviction, c'est qu'ils ne parlent plus aux jeunes parce qu'ils ne les abordent pas, mais surtout parce que la plupart des professeurs ne croient plus aux classiques et donc ne peuvent les enseigner. Cette idée que les classiques sont démodés est une conséquence de l'application à l'art du modèle technologique. Le progrès technologique est une donnée évidente. Le modèle des voitures de l'an 2000 remplace celui de 1999. Les nouveaux avions remplacent ceux d'hier. En art, le progrès n'existe pas. Picasso ne remplace pas Le Titien, pas plus que Shakespeare ne remplace Homère.

On dit encore que les classiques ne sont pas modernes, qu'ils sont d'une autre époque, donc qu'ils ne nous concernent pas. Je dirais que c'est justement parce qu'ils sont d'une autre époque qu'il faut les enseigner, pour sortir les jeunes de leur coquille, du vécu, du nombrilisme, du narcissisme multiforme. Nous vivons à l'époque de l'immédiat, de l'image, du fait brut, du slogan publicitaire. Les automatismes remplacent la pensée, comme le dit Pierre Vadeboncoeur. Le recours aux classiques constitue un détour bienfaisant qui correspond à une exigence fondamentale de l'esprit humain. Ce n'est pas pour rien que Racine et Claudel ont commencé par étudier les Grecs anciens pour parler aux hommes de leur temps. On dit que la Renaissance était un retour à l'Antiquité. Il faudrait plutôt dire un détour par l'Antiquité. Ronsard et Shakespeare connaissaient l'Antiquité, mais ils sont des hommes du XVI^e siècle et leur œuvre est éternelle.

Les jeunes ont aussi besoin de comprendre que si les classiques sont d'une autre époque, ils sont aussi témoins de ce qui est permanent dans l'aventure humaine. Ils peuvent nous aider à comprendre que ce qui nous éblouit dans notre époque n'est pas nécessairement aussi digne d'admiration que nous pourrions le penser, que la postmodernité n'est pas le fin mot de tout.

Il faut cependant tenir compte de la réalité : les jeunes, marqués par le climat de l'époque qui pratique la suffisance et l'ingratitude, entretiennent à l'endroit des classiques des préjugés têtus qu'il faut combattre vigoureusement. Il faut s'attaquer énergiquement à ce conformisme ignare. Je dirais même que c'est là une des tâches capitales de l'éducation actuelle. Il est un chauvinisme culturel nouveau genre qui est la négation même de la culture et un obstacle majeur à la vie de l'esprit. D'ailleurs, si l'on s'y met vraiment, les jeunes répondent généreusement et nous sont reconnaissants de les avoir libérés de certains préjugés. Chaque fois que je l'ai pu, j'ai étudié avec mes élèves Pascal, Racine, Molière, Rousseau... et ils m'en ont été reconnaissants. Un des malheurs de notre époque, c'est que les professionnels de la culture ont perdu le sens de la culture.

Initier à la vie intellectuelle

Si le «Maître de littérature» est conscient du contexte dans lequel il travaille, s'il est conscient que la société dans laquelle vivent ses étudiants n'accorde que peu d'intérêt à la vie intellectuelle, à la pensée, à la culture, à la littérature, il considérera qu'il est de son devoir d'éveiller ses étudiants à cette réalité, de leur faire connaître surtout les différentes manifestations de la vie intellectuelle. Il leur parlera rapidement des livres nouveaux qui viennent de paraître, des auteurs qui marquent l'époque, des revues littéraires et culturelles, des conférences qui se donnent, de certains programmes de la radio et de la télévision, des chroniques données par les journaux, des auteurs étrangers qui viennent nous visiter, etc. Il suffit de quelques minutes parfois pour piquer l'intérêt des étudiants et leur faire comprendre que la littérature est enracinée dans la vie de la société. Nous n'avons pas à singer les procédés souvent dégradants de la publicité commerciale, mais nous devons essayer de faire connaître autour de nous ce qui contribue au développement de la vie de l'esprit. Malheureusement, trop souvent, les intellectuels et les professeurs laissent les vendeurs du temple occuper toute la place.

La langue de l'enseignement

La littérature, ai-je dit, est l'état achevé de la langue. Il va de soi que le «Maître de littérature» doit faire prendre conscience à ses étudiants des richesses inépuisables de la langue et les encourager à la maîtriser le mieux possible. Tout en admettant qu'il existe des niveaux de langue, que l'expérience historique du Québec se situe dans un rapport particulier avec la langue, le «Maître de littérature» sensibilisera ses étudiants à l'avantage de parler une langue qui a été marquée par une longue tradition culturelle exceptionnelle et qui est un moyen irremplaçable pour participer à la vie internationale.

Quelques questions

Faut-il au cégep imposer l'étude de la littérature à tout le monde ? Il n'est pas facile de répondre à cette question. Si d'un côté la culture doit être offerte à tous les jeunes, il faut se garder de vouloir faire passer tout le monde dans le même moule. La préoccupation égalitaire démocratique entraîne parfois le nivellement par le bas. Il faut admettre aussi que, parfois, par un souci démocratique dévoyé, on impose des cours ou des formes de cours qui défavorisent les jeunes les plus curieux ou les plus lucides. J'ai connu des étudiants qui auraient aimé suivre des cours de grec ancien, de latin, d'exégèse biblique, mais le cégep leur refusait ces cours, au nom de la démocratie, j'imagine.

Certains remettent en question les cours magistraux. On voudrait les remplacer par des séminaires ou d'autres formules qui favorisent la participation. Qu'on offre aux étudiants les deux modèles de cours, et la meilleure formule s'imposera. Il ne faut pas confondre la dictature des technocrates et la démocratie !

Faut-il reprendre sans cesse la réforme de l'éducation ? Je fais une suggestion très sérieuse à nos

Lettre à Jacques Brault

Sébastien Hamel
cégep Édouard-Montpetit

Montréal, le 21 juillet 2000

Cher maître,

Je n'ai pas eu de vos nouvelles depuis si longtemps. Je me demande si vous demeurez toujours dans les Cantons de l'Est, dans votre résidence adjacente à celle de Pierre Foglia que j'aime presque autant que vous, et si, dans votre retraite récente, il vous plaira d'entamer une relation épistolaire avec un ancien étudiant que vous n'avez pas vu depuis bientôt dix ans. Je m'excuse pour cette entrée en matière un peu abrupte et pour mes présomptueuses vellétés de jeune écrivain en herbe. Je me dis que, lointainement caché dans votre région boisée à deux pas des lignes (sans jugement de valeur), vous vous ennuyez peut-être de votre profession passée et que la revenance du fantôme SH vous plaira ou, à tout le moins, saura vous rendre moins nostalgique. C'est avec humilité que je m'adresse à vous aujourd'hui, n'osant espérer que vous saurez mettre un visage sur mon nom (peut-on mettre un visage sur un fantôme ?) et inquiet du traitement peut-être sévère que vous ferez de ma missive. Sachez au moins qu'elle est empreinte de respect et d'amour, si j'ose dire, et que, bien caché derrière le voile des années passées (ou derrière une image manquée, ce qui est cependant plus triste), je résiste difficilement à l'envie de vous appeler par le surnom que nous (vos étudiants) vous donnions entre nous dans les corridors ou confortablement assis dans les divans du local étudiant. Le surnom est venu de lui-même, je crois, personne n'a eu à le trouver et je crois même que (à moins que mon imagination ne prenne ici la place de ma mémoire défaillante), par un hasard qui n'en est certainement pas un, les étudiants des années précédentes vous avaient justement donné le même surnom et que, les uns comme les autres, nous avions, sans même nous consulter, convenu de vous appeler non sans déférence papa Brault. C'est dire que vous avez toujours réussi à instaurer un climat de confiance dans vos classes et, surtout, mais d'une manière imperceptible, un sentiment paternaliste qui faisait de nous de vieux enfants attentifs heureux de recevoir des encouragements et prêts à se faire sermonner en quelque occasion. De toute ma vie estudiantine, je n'ai vécu ce sentiment qu'une seule autre fois lors de mes études à Liège auprès du professeur Jacques Dubois (dans sa dernière année d'enseignement avant sa retraite). Lui aussi savait être extrêmement exigeant et toujours juste, habile herméneute, certainement, excellent pédagogue et homme d'une infinie générosité. Si Jacques Dubois n'a été pour moi qu'une comète (je n'ai pas

vécu six mois en Belgique), vous avez été et êtes encore, papa Brault, mon Solal et mon soleil, la planète autour de laquelle je tourne, admiratif.

En cette matinée douceuse, je vous imagine assis derrière votre table de travail à écrire vos deux pages quotidiennes alors que, de mon côté, j'essaie de me rappeler à votre vie depuis mon appartement de la maison jaune du Plateau Mont-Royal. Tant de kilomètres et d'années nous séparent et pourtant je voudrais être près de vous à converser fort librement de Tchekov, de Villon et de Proust. Vous êtes encore inconscient de mes efforts sans aucun doute dérisoires d'entretenir avec vous une relation épistolaire et vous vous levez quelques secondes de votre chaise pour emplir votre tasse d'un café noir (avant de reprendre votre place dans cette pièce qui donne sur le jardin et la cour). Vous nous avez si souvent vanté les mérites de l'écriture matinale et quotidienne. Vous écrivez maintenant avec une sérénité que vous n'aviez pas lorsque, plus jeune, vous avez écrit ce merveilleux poème sur votre frère mort à la guerre. Vous pouviez alors écrire pendant de très longues heures dans une sorte de fureur qui était celle de vos frustrations et de vos revendications. Bien que vous ayez toujours été réticent à l'idée d'être associé à une «école littéraire», vous avez eu les mêmes désirs que vos contemporains : vous avez voulu donner une mémoire à votre «pays», vous avez voulu le nommer et, en quelque sorte, montrer le «chemin» aux hommes du peuple pour qui vous vous dressiez comme un étendard. Je ne sais pas pourquoi j'écris de telles choses ce matin et je ressens maintenant un malaise m'envahir : je me trouve soudainement faible et sans gloire, à la fois trop petit pour vous atteindre réellement et trop grand (dans mes rêves) pour vous aborder avec délicatesse et cérémonie. J'ai besoin d'air et je décrète que vous avez maintenant fini d'écrire et que vous sortez prendre une petite marche autour de la maison. Votre personnage comprend que je suis intimidé par votre corps penché sur une feuille et que je redoute le moment très prochain où j'aurai à analyser un de vos textes en classe. SH ferme les yeux quelques secondes (se voit dans son appartement de la maison jaune, vous voit sortir de la maison) et, lorsqu'il ouvre les yeux, vous retrouve sifflotant en marche vers le jardin.

Vous nous parliez souvent et passionnément de votre jardin dans les salles de cours du pavillon Jean-Brillant. Jeune étudiant de première année de baccalauréat, je n'ai pas compris immédiatement le sens de vos paroles, je me disais bien naïvement que vous vous contentiez de dire deux ou trois mots à propos de votre jardin pour faire s'éloigner, d'une certaine façon, les murs de classe que vous détestiez si profondément. Je crois maintenant (ou sais) que vous vouliez donner à vos étudiants les gestes, les poses et les sens de l'horticulteur, c'est-à-dire de la coupe, de la semence, de la floraison, etc., de toutes ces activités au sujet desquelles nous pourrions si facilement trouver des équivalents dans les études littéraires. Vous vouliez nous amener à la littérature par des chemins divers, par des chemins de traverse, pourrais-je dire, certain que nous comprendrions mieux de cette façon le caractère oblique de la littérature (si vous pouvez me permettre une nouvelle image

assez faible) et que l'image du jardin vous permettrait (par le biais de Borges, il va sans dire) de nous en faire voir les multiples bifurcations.

Je vous vois dans ce jardin en ce lundi matin dans une ambiance paisible que vous saviez si bien instaurer dans une salle de classe. Vous touchez chacune des fleurs, chacune des plantes, exactement comme vous touchiez tous les mots du texte, avec une minutie et un amour du détail qui devaient faire de nous, jeunes hommes de lettres émerveillés, des êtres attentifs aux moindres richesses et pouvoirs des mots. Mes souvenirs de vos cours sont si clairs. Moi, l'homme sans mémoire, je suis d'habitude si souvent devant le vide, inquiet de tomber dans l'oubli (c'est la peur de celui qui n'a pas encore publié) et de voir toute sa vie devenir muette. Il faut croire que même les plus pauvres mémoires savent reconnaître et retenir les moments les plus forts. Vous êtes celui que j'entends encore dans ma tête, vous êtes celui dont je revisite inlassablement les cours, assis toujours à votre gauche pour aborder de biais votre enseignement (vous voyez que je mets en pratique chacun de vos principes). Alors que vous regardez maintenant attentivement les plants de tomates, je me souviens de notre première rencontre, un jeudi matin du mois de septembre 1991, alors que, pourtant lecteur assidu et amoureux des lettres québécoises, je ne vous connaissais pas, même de nom, et ne pouvais pas encore réaliser la chance qui était la mienne (et celle d'environ vingt autres personnes) de vous avoir comme professeur de travaux pratiques. Nous allions nous voir tous les jeudis matins jusqu'au mois d'avril et, bientôt, je saurais que vous deviendriez celui que je voudrais imiter, vous deviendriez l'homme de toutes mes admirations, vous avec votre assurance, moi avec ma timidité, tous les deux assis non loin l'un de l'autre sur les petits pupitres en bois. Dès la première rencontre, vous avez proposé de commencer le cours à 9h plutôt qu'à 8h30 («j'habite à l'extérieur de Montréal et il me semble que 9h est une heure raisonnable pour aborder un texte») et nous, sûrement encore fatigués par nos longues journées d'initiation et portés par notre mentalité d'étudiant («le moins sera le mieux»), avons évidemment accepté sans discussion cette proposition. Nous ne savions pas à ce moment que, quelques mois plus tard, nous regretterions justement cette demi-heure perdue à chaque semaine, alors conscients de notre immense privilège et désireux d'en goûter (jusqu'à la fin) toutes les secondes.

Vous avez maintenant les mains dans la terre et c'est exactement ce que je voulais vous voir faire. Je m'explique encore mal cette obligation que j'ai de vous mettre en scène et de vous faire vivre une journée entière. Peut-être essaie-je de me voir dans quelques années alors que j'aurai finalement acheté une maison dans cette vallée du Richelieu qui me plaît tant et que, comme vous, empreint de ce que je qualifierais de «douce euphorie», je marcherai longuement sur mon terrain tout à la fois père de famille, écrivain et jardinier. Lorsque je pense à ce qui de vous est pédagogue, la même image me revient toujours en tête : vous êtes assis avec nous sur les petits pupitres de bois (nous formons un cercle) avec devant vous quelques livres et à peine quelques pages de notes. Après

toutes ces années, vous n'avez plus vraiment besoin de notes pour donner les cours d'histoire littéraire et, de toute façon, ce que vous vouliez vraiment faire avec nous, c'était de l'analyse de texte. Exactement comme Jacques Dubois dans son cours sur Proust donné à l'Université de Liège à l'hiver 1998, vous ne faites qu'ouvrir le livre et lire, en notre compagnie, un passage que vous jugiez important pour ensuite en faire l'analyse. Pour ma part, je ne suis pas encore le professeur que je rêve d'être (j'imagine que c'est normal après seulement deux années d'enseignement). Je suis encore trop loin, géographiquement, de mes étudiants, souvent «caché» derrière le large pupitre de professeur, probablement pour garder une distance entre eux et moi, non pas par froideur ou désir d'être inaccessible, mais par une espèce de crainte qui me quitte tranquillement, celle de m'éloigner de mes notes de cours et de me retrouver parmi eux avec des blancs de mémoire terribles qui me forceraient à retourner à toute vitesse à mes notes... ce qui serait pour moi le comble du cauchemar. Je préfère encore m'en tenir à mes notes alors que je sais pertinemment (ou espère) que je donnerais un aussi bon cours (sinon meilleur) en m'en détachant une fois pour toutes, en franchissant le «mur imaginaire» du bureau des professeurs et des premières rangées d'étudiants pour enfin habiter toute la salle de classe. J'aimerais faire comme vous (et M. Dubois), c'est-à-dire me promener ou m'asseoir parmi mes étudiants avec mon seul livre, sans autres notes que celles prises dans celui-ci lors de mes lectures préparatoires.

Dès le premier cours, nous nous sommes tous rendus compte que vous lisiez admirablement bien, vous suiviez si parfaitement le rythme des phrases, la tonalité du texte, que nous goûtions immédiatement le texte avant même que vous en fassiez une lecture commentée. Je crois que vous possédiez tellement le texte qu'à la seule lecture vous nous donniez des pistes d'analyse. Je dois vous avouer que je n'ai pas encore atteint ce degré d'expertise (et peut-être même ne l'atteindrai-je jamais, devrais-je plutôt dire). Une ancienne étudiante avec laquelle j'ai gardé contact (une excellente étudiante, probablement la meilleure que j'ai eue jusqu'à maintenant) s'amuse à mes dépens en me disant qu'elle riait de moi avec ses camarades de classe lorsque je lisais un texte (surtout de la poésie) parce que je le faisais très froidement et avec un détachement exagéré. Pour une raison que je m'explique difficilement, je suis extrêmement gêné de lire avec passion un texte (peut-être me trouverais-je moi-même ridicule de lire avec passion un texte de Lamartine ?) devant des jeunes gens. Ai-je peur qu'ils rient de moi (ils le font de toute façon et je les invite d'ailleurs si souvent à le faire) ou qu'ils disent de moi que je suis un illuminé (je le prendrais pourtant comme un compliment) ? Je suis impatient de voir si, cet automne, en enseignant un corpus qui me passionne réellement (la littérature québécoise), je vais finalement être ce bon lecteur que je me sais capable d'être. Et me revient subitement en mémoire une soirée de poésie au cours de laquelle j'ai lu un de vos textes. J'avais déjà lu quelques-uns de mes poèmes en début de soirée et, plus tard, selon le désir de deux ou trois de mes amis, j'ai pris une anthologie de poésie québécoise faite par deux de vos

collègues (ouvrage que j'avais en ma possession pour je ne sais quelle raison) et j'ai lu votre si beau poème sur votre frère Gilles, cette «Suite fraternelle» que nos manuels qualifient maintenant de classique de la poésie québécoise. J'ai été, je crois, un bon lecteur et je me dis justement que cet automne, lorsque je le lirai à mes étudiants, j'outrepasserai finalement cette gêne qui me paralyse depuis le début de ma carrière et que, plein de cette même assurance que je possédais devant mes confrères et consœurs, j'atteindrai, moi aussi, à votre image, leur cœur et leur âme.

Le soleil entame sa descente et vous vous assoyez sur une des chaises en rotin qui se trouvent sur la galerie que vous avez fait faire il y a déjà plus de dix ans. Je me rends compte seulement maintenant que j'ai oublié de mettre en scène votre femme et je me dis qu'elle devrait pourtant être là, avec vous, en fin d'après-midi, à siroter en votre compagnie un délicieux pastis. Je comprends que cet oubli de ma part n'en est pas un et que si j'ai décidé que votre femme serait plutôt au village, c'est pour vous avoir pour moi seul et ainsi pouvoir vous observer librement. J'imagine toujours les poètes seuls, peut-être pour me convaincre que je suis moi-même poète parce que je suis si souvent seul dans mon appartement de la maison jaune sur le Plateau Mont-Royal. Pendant que vous ouvrez un livre (il me semble qu'il s'agit d'un roman de ce Thomas Bernhard que j'ai découvert cette année pour mon plus grand bonheur), j'essaie de me voir ou plutôt de vous voir à travers moi lorsque je me trouve devant une classe. Et je me dis finalement que vous serez toujours pour moi un modèle à atteindre et, de surcroît, un modèle, précisément, que je ne pourrai jamais atteindre. Vous aviez une telle maîtrise des textes que vous en deveniez pour ainsi dire l'auteur — une sorte de Pierre Ménard perpétuel. Vous étiez l'écrivain et le texte et, sur votre petit bureau d'écolier, plume à la main, vous en poursuiviez l'écriture devant nous sans le moindre effort (nous semblait-il). Je suis encore celui qui redoute le moment de faire de l'analyse de texte en classe. Je suis encore celui qui se cache derrière des cours d'histoire de la littérature, derrière des généralités facilement énonçables (les caractéristiques du roman courtois, par exemple) plutôt que de me confronter au texte, plutôt que de me confronter à moi-même et à mes nombreuses craintes. Ai-je peur, justement, de me confronter à l'image que j'avais de moi (ou que j'ai de moi), celle-là même que je me suis forgé depuis mes études secondaires et que vous êtes venu en quelques sorte clôturer et que, inquiet de l'écart qu'il y aurait entre le SH de 1999 et le SH rêvé, je désire retarder cette confrontation pour les années ultérieures ou même pour mes toutes dernières années d'enseignement (selon le document que j'ai reçu l'automne dernier, ma retraite est prévue pour le début des années trente). J'en suis encore au stade des appréhensions et non pas à celui de ma «consécration» (au titre de bon professeur) et je me dis, de toute façon et pour me convaincre du mal-fondé de mes interrogations, que cette «consécration» est et sera toujours illusoire en enseignement parce qu'elle annule, d'une certaine façon, toute idée d'amélioration : arrivé au bout de l'amélioration, n'est-il pas le temps de prendre sa retraite ?

Je vous ennuie certainement avec mes propos exagérément nombrilistes et sans profondeur. Il ne faut pas m'en vouloir. Peut-être qu'aujourd'hui j'attends désespérément des nouvelles d'une jeune femme aux yeux bleu clair et que pour me défaire d'un sentiment d'inaccomplissement, j'ai décidé de «me réveiller en vous» pour me donner à la fois confiance et bonne conscience. Peut-être pousserai-je le rêve jusqu'à dire que je me suis trompé et que vous ne lisez pas un roman de Thomas Bernhard, mais ma lettre que vous avez déjà reçue, et que votre regard appréciatif n'était pas le fruit de votre lecture de Bernhard, mais de celle de SH que vous reconnaîtriez comme l'une des belles plumes de vos anciens étudiants. Je m'excuse pour ces détours laborieux. Ne faut-il pas déjouer son manque d'assurance par l'affirmation de nos plus grands talents dans l'espoir de faire pencher la balance et de retrouver un juste équilibre, c'est-à-dire, dans mon cas, d'être déjà un professeur mieux que médiocre ? Par un juste retour des choses, j'enseignerai cette session quelques textes d'Anne Hébert, certainement «Le torrent», et je surmonterai finalement votre refus de me diriger en maîtrise justement sur l'œuvre romanesque et poétique d'Anne Hébert (vous étiez en pré-retraite). Au terme de mes trois semaines sur son œuvre, je vous ferai parvenir mes notes de cours, non pas dans un esprit de revanche qui m'irait si mal, mais plutôt pour vous montrer tout ce qui de vous est présent dans mon analyse alors même que nous n'avons pas travaillé ensemble comme je le souhaitais si ardemment. Et peut-être vous dirais-je même que j'ai réussi à m'asseoir parmi eux pendant plus de deux heures dans une salle de classe de l'aile D et qu'eux ont vu en moi un grand frère dont ils voudraient suivre les traces. J'aurai réussi à m'exprimer moins rapidement et évasivement, désormais impatient d'en «arriver au cœur du dit», pour reprendre une formulation chère à Victor-Lévy Beaulieu, et d'atteindre le texte dans ses lieux de beauté.

Vous êtes maintenant à table et vous mangez le repas que vous avez préparé pendant que je me perdais dans mes rêves. Vous buvez du vin rouge, ce qui ne me surprend pas, et vous vous adressez à la personne qui se trouve devant vous. Je sais bien qu'il s'agit de votre femme qui a décidé de stationner la voiture sur le côté de la maison pour ne pas m'interrompre dans l'écriture de ma lettre. C'est néanmoins moi que je vois devant vous, moi que vous auriez invité après un échange épistolaire vieux de plusieurs années (votre femme serait alors près de vous, pour l'instant encore presque absente de mes rêves). Vous ne voudriez pas que l'on parle de littérature et d'enseignement. Vous me demanderiez plutôt de parler de ma nouvelle maison récemment achetée dans la vallée du Richelieu et du jardin que j'entendrais faire dès le printemps prochain, de mes fleurs et de mes tomates, et je ne comprendrais pas immédiatement votre entêtement à me poser des questions sur mes fleurs et mes tomates, et ce ne serait que plus tard, peut-être même une fois rendu chez moi, étendu auprès de celle qui devrait me téléphoner aujourd'hui et à qui je contera ma journée, que je me rendrais finalement compte de votre jeu qui serait venu boucler la boucle : SH jardinier ou SH littéraire ou SH professeur, il s'agirait, pour vous, d'une seule et même entité. Vous

teniez donc à voir où j'en étais dans ma carrière de pédagogue sans pour autant que nous en parlions explicitement et j'essaierais alors (une fois chez moi) de me ressouvenir des moindres de vos questions et de mes réponses, ma compagne aux yeux bleu clair m'aidant peu ou prou à bien voir (clair) dans mes paroles lancées certainement trop indolemment. Enfin, papa Brault, je comprendrais que cette rencontre mettrait un terme à nos échanges, que d'un jardin à l'autre, nous nous serions dit l'essentiel, et je verrais maintenant d'un œil nouveau cet excellent étudiant qui, depuis quelques jours, insiste pour venir tondre le gazon.

Vous avez dit «maître» !

Luc Bouchard
cégep Saint-Félicien

Le titre qui inspirera les interventions aujourd'hui — Le maître de la littérature — comporte deux mots importants dont je voudrais bien épuiser le sens — ce que je ne parviendrai pas à faire, manifestement, à l'occasion de cette communication. Le deuxième terme de ce titre ne me semble pas faire problème ; en effet, aucun des thèmes de cette semaine d'étude et d'échanges ne paraît le remettre en question dans son acception même, étant bien entendu qu'en dehors de ce qui le définit et le constitue, tout le reste n'est que littérature.

Ce qui va donc nous intéresser, c'est ce qui n'est pas ce reste. C'est-à-dire ce qu'on entend, ou ce qui se profile derrière la notion de maître (ou de maîtrise). Étymologiquement, le mot maître vient du latin *magister* et évoque en français l'idée de supériorité. Dans son acception, ce mot établit un rapport d'autorité entre deux personnes, le maître et le disciple, ou le maître et l'apprenti, à propos d'un champ d'étude, on peut l'appeler ainsi, qui sollicite l'intérêt de l'un et de l'autre.

Jusqu'aux années soixante, je me réfère donc à la tradition, on entendait couramment les deux expressions, maîtresse d'école, maître d'école pour nommer la profession de ces deuxièmes parents, celles et ceux dont la vie a été consacrée à l'instruction et à l'éducation des générations qui nous ont précédés. À ce propos, Georges Gusdorf, dans son livre *Pourquoi des professeurs*, parle d'une forme de sacerdoce¹. Si l'on considère le type de société dans laquelle ces enseignants ont œuvré jusque vers le milieu de ces années-là, ce terme reflète bien la réalité de l'époque. Dans ce sacerdoce, il y a *sacer* et *sacer* veut dire : sacré, voué à dieu.

Assez curieusement, la Révolution tranquille, avec son vent de changements, et donc de désacralisation, a emporté avec elle les deux expressions (et partant, les vrais maîtres, ou du moins, la plupart d'entre eux). Si par chance, on entend encore prononcer ces deux expressions, c'est par la bouche des moins jeunes, pour qui elles ont conservé leur saveur originale. Chez moi, elles évoquent les premières années de ce que Gusdorf appelle prosaïquement et poétiquement «l'écolage». Se présentent alors à mon souvenir les figures de tant de maîtres et de maîtresses, dans l'ordre où ils se sont succédé.

¹ Georges Gusdorf, *Pourquoi des professeurs ? Pour une pédagogie de la pédagogie*, Paris, Payot, 1977 (1963), 247 p.

Les deux mêmes expressions peuvent prendre encore dans la bouche de certains une connotation moins positive en ce qu'elle évoque plutôt la rigidité des très anciens programmes ou encore le caractère non moins «encadrant» et «encadré» de tous les *aggiornamenti* qui ont façonné le terreau du système scolaire québécois, à quelque niveau qu'il se situe, mais surtout aux trois premiers, depuis que l'école a décidé d'être à la mode.

Loin de diluer mon propos, cette dernière remarque rejoindra peut-être, malgré son caractère terre à terre, l'expérience de celles et ceux qui, bien qu'ils cumulent un nombre appréciable d'années d'expérience dans le milieu de l'enseignement et s'agissant de s'adresser à un certain type d'élèves en particulier, se trouvent désemparés devant l'absence d'autonomie intellectuelle de ces derniers, à l'égard desquels ils doivent exercer cette maîtrise dont parle Gusdorf. Pour qu'il y ait maître, la présence de disciples est nécessaire.

Pour faire court, aux yeux du profane, c'est-à-dire celui qui se tient devant le temple, le maître, c'est celui qui est entré dans le temple et qui en est sorti. Il est celui qui sait, qui connaît parce qu'il a vu. C'est la raison pour laquelle on dit qu'il est le maître, ou plutôt qu'il est maître. Normalement, il est passé par une grande école, il est allé à l'université d'où il est sorti «patenté», c'est-à-dire habilité à distiller le miel de la discipline à laquelle il a consacré une partie de sa vie à une ou des assemblées de jeunes regroupés dans des classes d'environ trente-cinq personnes.

Ces derniers s'y présentent avec chacun leur bagage, à la fois semblable et différent. Semblable dans le sens où ils sont tous ensemble ; différent parce que c'est moi qui suis seul. Le troisième élément de la trinité, c'est le programme. Appelons-le, si vous le permettez, le Saint Esprit. On aurait pu s'en faire un allié, et le maître, à ce moment-là, aurait pu se sentir «consacré» dans l'apothéose de son savoir, mais le programme repose sur une «philosophie» dite de l'approche par compétence(s). Me voilà descendu du piédestal sur lequel j'aurais pu pour de bon me croire orgueilleusement installé. Il faut que je rende l'élève compétent. À la fin du cours, l'élève devra être capable de ...

Je suis donc entré dans le temple, j'ai vu et je sais. Avant l'illumination, pour le disciple, une montagne est une montagne et une rivière, une rivière. Après l'illumination, la montagne est toujours la montagne, et la rivière, la rivière. Où se trouve donc la différence ?

La question se pose pour le maître et pour celui qui aspire à la maîtrise. Le maître est le dépositaire d'une certaine forme de savoir, d'une partie du savoir ; il n'est pas le savoir. Il a l'expérience de, puisqu'il a eu accès à. S'il était le savoir, la notion de chemin, de parcours

n'existerait pas ; ces deux derniers mots impliquent la notion de distance ; distance à parcourir entre ce qui est à connaître par le sujet connaissant et ce qui n'est pas encore connu, la connaissance. La première chose que le maître sait, c'est que sa connaissance est limitée. Ce sont les notions de tension et d'attention qui sont ici évoquées. Qui peut prétendre connaître le réel ? Tension et attention, deux pôles, celui de la présence et celui du désir de faire corps avec, par l'intermédiaire de la langue qui est un outil de cette paire antinomique opacité-transparence.

Là où je peux me sentir utile à quelque chose et bien entendu à quelqu'un dans mon travail, c'est bien à ce niveau, mais évidemment, avec un vocabulaire tout autre. La question qui revient le plus souvent dans le cadre d'une classe de français, à propos d'un texte à l'étude, un poème par exemple, tout le monde la connaît, c'est la question du sens. Est-ce qu'on peut «vider», «épuiser» le sens d'un texte ? Cette interrogation suscitera chez chacun d'entre vous sans doute la même réponse, quelles que soient les nuances qui la moduleront. Mais ce n'est pas tant ce questionnement qui importe, si vous êtes de vrais maîtres, que ce qu'elle suppose comme degré d'insécurité de la part de celui ou celle qui la pose, c'est-à-dire l'élève, l'apprenti-lecteur. Celui qui aspire à une forme de sécurité plus grande ou d'autonomie, je ne sais trop, vis-à-vis du texte qui lui est proposé comme objet d'étude et en tant que lecteur compétent, «décrypteur» de sens en voie d'obtenir sa compétence. Je me souviens très bien qu'à l'époque de mes classes de latin, notre professeur de langues nous prévenait à propos du terrible danger qui nous guettait au détour de chacun des quelques paragraphes que comportaient nos versions latines : le contresens. J'en ai commis beaucoup avant d'accéder à ce type d'aisance qui avait fait de moi, ou était en train de faire de moi, un lecteur passablement compétent en français, donc relativement avancé sur le chemin de cette sorte de maîtrise... C'est qu'à ce moment de mon cheminement dans l'apprentissage de la langue latine, je n'avais pas saisi l'esprit de cette langue.

À peu de choses près, l'élève que j'accueille dans mes classes de français vit en collègue I la situation que je décris à propos de mes classes de latin au moment où j'avais quinze ans. C'est à ce dessein que j'ai utilisé précédemment le mot «décrypteur». En grec, le mot *kryptos* veut dire caché et c'est véritablement à la chasse de quelque fantôme du sens, tapi dans quelque espèce de grotte souterraine que me semble s'adonner l'apprenti-lecteur auquel je fais allusion. La première information que je m'empresse de fournir à ce dernier est justement relative à la question du sens ; la deuxième a trait aux méthodes de travail et au sens de l'effort ; la troisième concerne ce sentiment diffus d'insécurité auquel je réfère tout à l'heure.

Toutes trois ont partie liée et c'est à l'élève lui-même, s'il est capable d'un peu d'intuition, de trouver la solution adaptée aux problèmes qu'il rencontre. Ce processus, si empirique qu'il soit, est le seul qui convienne pour cette raison même. En d'autres termes, j'essaie d'aider, de montrer le chemin, quelquefois de prendre par la main pour qu'enfin l'élève devienne conscient... de quelque chose.

Il me souvient d'avoir un jour étonné certains de mes collègues en affirmant que je n'avais rien appris d'aucun de mes professeurs. Dans mon esprit, il s'agissait des professeurs du cycle supérieur. Je m'étais mal exprimé et bien évidemment, on n'avait pas compris ce que je voulais dire. Ce que je voulais signifier se résume en peu de mots : il n'y a pas de chemin. Ou plutôt, ils sont multiples comme les personnalités qui les empruntent. Je devrais plutôt dire les constituent. À chacun de trouver sa voie, sa voix, son rythme.

J'aime me référer à l'image d'une piscine où vous avez ceux qui barbotent dans la partie la moins profonde et qui ne se risqueront jamais à quitter cette zone, ô combien sécuritaire à leurs yeux. Chacun sait qu'il y a de multiples façons de se noyer. Cette marge de liberté est extrêmement insécurisante pour la plupart des élèves. Elle l'est également pour nombre d'enseignants qui exigent de l'élève que ce dernier régurgite, selon le modèle convenu et à la virgule près, le contenu du menu précédent. Ce à quoi je ne consens qu'à la toute dernière extrémité, pour ce qui regarde un certain type de personnalité, quand il n'y a pas moyen de faire autrement. Ou encore parce que je m'adresse à une qualité d'élèves telle que le respect «formaliste» d'un modèle est le seul moyen de faire en sorte d'éviter le naufrage de tout un équipage. Et vous savez qu'en cas de naufrage, le capitaine est le dernier à quitter le navire, quand il ne coule pas avec.

De ce qui précède, il découle que je privilégie avec mes élèves un certain type de relation - appelons-la pédagogique - qui emprunte à la comédie quelques-uns de ses numéros. Peut-être même à la magie ou encore à l'acrobatie. À la comédie, parce que pour enseigner, il faut posséder des dons d'acteur. Cela ne s'improvise pas. C'est-à-dire que ça s'improvise mais avec du temps, pour que ça n'ait pas l'air improvisé. Vous le savez bien, vous êtes dans une classe, en face d'un groupe d'élèves auxquels vous vous adressez et vous êtes bien obligés, ce faisant, de dire «vous». Et si vous dites « vous », vous êtes aussi obligé de dire «je». Et ce «je-là» doit dire et ne pas dire, montrer tout en cachant. La magie, quant à elle, est proche parente de la comédie puisqu'elle s'assimile, dans mon esprit, à la notion de charme. Prise au pied de la lettre, elle peut l'être, quand on s'adresse à un certain type d'élèves à propos desquels on se demande par quel miracle ils ont été admis au collège.

L'acrobate, étymologiquement, c'est celui qui se tient sur les extrémités. C'est le monde des pirouettes, celui des situations imprévues avec lesquelles il faut savoir composer en une fraction de seconde. Même si le capitaine du bateau dispose des instruments de navigation les plus sophistiqués, et que dans mon esprit les jalons du voyage obéissent à une logique à toute épreuve, quand la tempête imprévue se lève, il faut savoir en tirer parti.

Les élèves de mes classes sont issus de milieux culturels variés au sens suivant : certains ont un goût pour la culture dite classique, pour des raisons que je ne saurais préciser d'un point de vue sociologique. Ils sont quelquefois d'excellents lecteurs, possèdent une méthode de travail éprouvée et produisent des travaux qui font état d'une maîtrise presque assumée, ou en voie de l'être. Le deuxième tiers n'est pas encore tout à fait convaincu ; il ne demande qu'à croire. Sa foi n'est pas encore tout à fait assurée. À l'égard de ces derniers, mon influence peut être déterminante. Il s'agit d'une question de maturité psychologique. Est-ce que j'ai encore douze ans ou non ? Cinquante pour cent d'entre eux vont préférer s'attarder à des activités infantiles pendant quelque temps avant d'accrocher ou de décrocher. C'est le dernier tiers qui fait le plus problème. Celui auquel je consacre le plus d'énergie, qui est une énergie de motivation, de missionnariat, pour des résultats parfois décevants. Le comportement de beaucoup d'élèves qui appartiennent à ces deux dernières catégories traduit un manque de maturité, une absence de sens des responsabilités qui parlent par eux-mêmes. Telle est la perception que j'ai de mes élèves. Mon rôle en est un d'accoucheur au sens philosophique du terme. Je fais confiance à la nature humaine dans la plupart des situations ; je me suis quelquefois risqué à des opérations-césariennes. En aucun cas, à ce que je me souviens, je ne me suis essayé à l'anesthésie.

Évidemment, je parle de littérature avec mes élèves ; de ce dont je vous ai dit que je ne parlerais pas à l'occasion de cette communication. Parce que j'y crois comme y croyait Anne Hébert dans un beau texte où elle parle de «poésie, solitude rompue». Je témoigne, dans mes classes, de cette difficulté de rendre compte du réel au moyen des mots, grâce à la parole au sens où Heidegger disait qu'elle est «[...] la maison de l'être». Il y a de très beaux textes de Gérard de Nerval qui disent la souffrance de celui que les mots ont conduit au-delà de ce que les mots peuvent dire. De la même façon, comme j'enseigne également l'histoire de l'art, je commets des apartés dans ce domaine, à partir des mots de l'expérience, et croyez-moi, je sais ce que le mot sacré veut dire, et je connais la signification du mot latin *tremendus*. Mais c'est bien tout ce que je peux livrer, d'une façon rationnelle, à ces jeunes sensibilités, dont la culture me paraît si différente de la mienne.

Aussi, par rapport à ce que j'ai vécu comme jeune enseignant, il y a plus de vingt ans, je ne me sens pas déphasé, non ; mais je n'affirmerais plus que j'enseigne la littérature. Je suis titulaire d'un cours, le plus difficile, qu'il faut absolument réussir parce qu'il donne accès aux autres cours de la séquence. J'ai l'impression d'être un prof de français du secondaire qui fait éclater, quand c'est possible, la pseudo-tranquillité des exercices à trous des cycles précédents. Qui tente de colmater les brèches, et qui botte le cul des auto-satisfaits.

Je n'ai pas encore entièrement fait le tour de la caverne à l'intérieur de laquelle je me tiens ; mais j'ai entrevu suffisamment de lumière pour distinguer les parties «sombres» du personnage que je suis, comme être humain en général, et comme professeur de collègue en particulier. À la question : qui sommes-nous par rapport aux élèves «que» nous enseignons ?, je ne puis guère répondre que par approximation. Notre réputation, chez nous, elle a tendance à nous précéder avant de nous suivre. On a déjà dit de moi que j'étais «évanescent» ; à ce propos, je n'ai jamais pu savoir si on voulait par là signifier que ma masse corporelle laissait inaugurer une prochaine assomption ; ou encore que la teneur de mes propos participait par trop de l'indicible. Toujours est-il que, compte tenu du type de réactions que suscitent mes lectures de certains textes, qui ne sont pas nécessairement des lectures ou des commentaires très inspirés qui, à mon sens, sont le plus souvent des réactualisations, des remises en contexte, un questionnement qui me semble vivant des œuvres au programme, je dois faire figure, aux yeux de certains, de l'espèce d'apparition fantomatique à laquelle je me référais tout à l'heure.

Il y a plusieurs années, une élève qui se destinait à la carrière d'enseignant m'a, de but en blanc, posé la question suivante : pourquoi, monsieur, ne parlez-vous pas comme tout le monde ? Parce que, mademoiselle, je ne m'adresse pas à n'importe qui. À cette étape de ma réflexion, je ne dirais pas que cette réponse me satisfait ; mais c'est elle qui balise la route sur laquelle je chemine.

Réenchanter l'enseignement

Aline Giroux

La disparition du lecteur ou le paradigme perdu : la lecture littéraire

Marcel Goulet
cégep Édouard-Montpetit

Je ne suis pas très bon conteur. Je me propose néanmoins de vous raconter une histoire. Pour tout vous dire, je me propose de vous la conter quatre fois, en quatre versions différentes. Mon histoire met en scène deux personnages en un lieu. Toute l'intrigue tourne autour de l'exploration du lieu par l'un des personnages, guidé pour ce faire par le second. Elle tient plus précisément à la manière d'explorer le lieu en question.

Imaginons donc un héros, pour l'instant une *persona rasa*, un individu sans goûts, sans pensée, sans sensibilité, sans imagination, sans mémoire et sans voix. Nous l'appellerons Marcel ; c'est bien sûr mon prénom, mais c'est aussi celui du narrateur d'*À la recherche du temps perdu*, comme c'est celui de Proust lui-même. Dans chacune des versions de mon histoire, des caractéristiques différentes lui seront prêtées. Nous le ferons toujours entrer dans le même lieu, dans la Bibliothèque universelle — que nous appellerons Babel —, et nous le mettrons en face de toute la littérature du monde (en supposant que nous soyons arrivés à nous entendre sur ce qu'est la littérature, sur ce qui est littéraire et sur ce qui ne l'est pas). En face de lui, notre héros, notre Marcel, trouvera donc des objets, en quantité presque infinie : tous les textes, toutes les œuvres littéraires, les plus connus, les plus commentés comme les plus ignorés. Qu'en attendra notre héros ? Que demandera-t-il à la littérature ? Qu'est-ce que la littérature, elle, aura à lui proposer ? Et toutes ces œuvres, qu'attendront-elles de notre héros ? Qu'exigeront-elles de lui ? Qu'est-ce que notre héros aura à leur offrir ? Dans chacune des versions de notre histoire, une réponse sera donnée à chacune de ces questions. Entre les deux, entre notre Marcel et Babel, imaginons un second personnage, qui agira de fait comme un tiers, comme un «entremetteur» et que nous appellerons Socrate¹. Que fera-t-il ? Comment se comportera-t-il à l'égard de Marcel ? à l'égard de Babel ? Ici encore, nous apporterons des réponses, et qui varieront d'une version à l'autre de notre histoire.

¹ Voir Aline Giroux, «Socrate-Éros, éducateur» dans *Enseigner et séduire*, sous la direction de Clermont Gauthier et Denis Jeffrey, Les Presses de l'Université Laval, 1999, p. 149-168.

Première version : Le «liseur²»

Marcel aime s'amuser, se distraire. C'est un ludique, un hédoniste. Ce n'est pas son moindre défaut. Mais c'est le grand mobile de ses actions. Il est en cela bien de son monde, un monde où règne la recherche du divertissement. Il a ses goûts. Son esthétique est fondée sur le plaisir, sur la quête du plaisir immédiat. Il recherche l'agréable. Est donc beau, et bon, pour lui, ce qui est agréable. Ce qu'il attend des livres, au premier chef, c'est de pouvoir adhérer à leur histoire. Il ne s'imagine pas avoir quelque chose à donner aux œuvres qu'il lit, la question n'effleure même pas son esprit. Il a face à elles une attitude purement réceptive, totalement passive : il attend son plaisir, et sans délai. Car il est plutôt impatient de nature (ou peut-être est-ce de culture ?).

Marcel perçoit la littérature comme un art du divertissement. C'est à l'année longue qu'il pense en termes de «lectures d'été». En fait cette distinction n'existe pas pour lui ; à ses yeux, il n'y a qu'une seule catégorie d'œuvres, une seule classe de littérature. Dans son univers, cependant, la littérature a affaire à forte concurrence : il y a les jeux vidéo, la musique, le cinéma, la télé, etc. Et puis il y a le coût d'option : il sait que le temps qu'il consacre à la lecture — et parfois le rapport qualité/prix n'est pas très favorable, mais il se rend rarement à ce point du constat —, il sait, dis-je, que ce temps est perdu pour autre chose... Et comme il n'aime pas particulièrement l'effort...

Sa pratique de la lecture est plutôt éclectique. À propos de ses lectures, il revendique le droit au silence ou à un discours minimaliste («c'est full hot !», se contentera-t-il de dire parfois).

Socrate, notre «entremetteur», cherchera pour sa part à connaître les goûts de notre Marcel. Il essaiera ensuite de trouver dans Babel les objets les plus pertinents pour notre héros, compte tenu des goûts qu'il aura cru percevoir chez lui, afin de les lui faire connaître. Il n'agira pas nécessairement d'une manière totalement servile ; peut-être même tentera-t-il d'entraîner Marcel dans d'autres avenues en matière de goût. Il lui reconnaîtra, toutefois, un certain nombre de «droits imprescriptibles» :

1. Le droit de ne pas lire.
2. Le droit de sauter des pages.
3. Le droit de ne pas finir un livre.
4. Le droit de relire.
5. Le droit de lire n'importe quoi.
6. Le droit au bovarysme.
7. Le droit de lire n'importe où.

² Michel Picard use, dans *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature* (Paris, Les Éditions de Minuit, «Critique», 1986), des mêmes concepts que ceux auxquels j'aurai ici recours, soit ceux de «liseur», de «lu», de «lectant». Mais sa perspective, qui combine théorie du jeu et psychanalyse, est bien différente de la mienne.

8. Le droit de grappiller.
9. Le droit de lire à haute voix.
10. Le droit de [se] taire.³

Et si, d'aventure, notre «entremetteur», notre Socrate, avait quelque velléité d'enseigner la littérature à notre héros, d'initier Marcel à la lecture, de lui apprendre à lire ? Tout au plus chercherait-il à en faire un «liseur», et au mieux un «liseur» raffiné. Tout en sachant que la survie du liseur demeure liée, dans notre société, à «la promotion d'autres moyens de divertissement» et à leur attrait. Peut-être notre «entremetteur» se prendrait-il à vouloir cultiver les goûts de notre héros, à l'amener à apprécier des histoires de plus en plus fines ? (Comme on en vient en cuisine, en musique ou en peinture, à apprécier des mets plus recherchés, des pièces plus complexes, des tableaux plus abstraits.) Peut-être même notre Socrate serait-il animé par l'espoir secret de faire passer notre Marcel d'une esthétique du plaisir immédiat, fondée sur l'appréciation de l'histoire lue, à une esthétique liée à une quête morale ou pratique, voire — on peut bien rêver — à une esthétique attentive à la beauté formelle des œuvres ? Mais il est plus probable que, de manière bien réaliste, il renonce à vouloir faire de Marcel un «lecteur».

Deuxième version : Le «lu⁴»

Notre héros est ici préoccupé par la quête de son identité. Marcel «cherche dans le livre de quoi se former et s'orienter dans la vie⁵». Ce qui l'intéresse, pour ne pas dire ce qui l'inquiète, au plus haut point, c'est de se connaître lui-même, de s'inventer une identité propre. Son esthétique en est une d'ordre moral et pratique. Il recherche, dans les œuvres qu'il lit, le désirable, ce qui à ses yeux revêt une valeur, ce qui relève de la vertu, du «bon», du «vrai». Il accordera donc une attention toute particulière à la matière des livres, à leur propos. L'identification sera son critère d'appréciation des œuvres : il jugera de la valeur d'un livre à l'aune de la contribution que ce livre apportera à la construction de son identité. L'objet littéraire n'aura ici de valeur, aux yeux de Marcel, que par rapport à son édification — entendons ce mot dans le double sens d'une construction et d'une élévation morale — en tant que sujet.

Marcel perçoit les œuvres littéraires comme des outils de formation morale et de construction identitaire, ainsi que le fait Jean Ranson, ce lecteur de Jean-Jacques Rousseau, dont

³ Daniel Pennac, *Comme un roman*, Paris, Gallimard, « Folio », 1992/1995/1998, p. 162.

⁴ Il existe diverses figures du « lu », certaines ayant une conception quelque peu étroite de la construction identitaire, d'autres ayant de la chose une vision plus large, plus ambitieuse, voire plus littéraire, comme c'est le cas pour cette figure toute dévouée à l'écriture de son propre récit, de sa «*fabula in lectore*», et que j'appellerai « ontogénétique ». Le concept de lecteur « ordinaire », que l'on trouve chez Baudelot (Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Deretz, *Et pourtant, ils lisent...*, Paris, Seuil, « L'épreuve des faits », 1999), tient à la fois du « lu » et du « liseur » ; on a ici un cas d'intersection.

⁵ Christian Baudelot *et al.*, *op. cit.*, p. 162.

Robert Darnton décrit le mode de lecture dans «La lecture rousseauiste et un lecteur «ordinaire» au XVIII^e siècle⁶». Ce que ce lecteur, dit Baudelot commentant Darnton, «aime dans Rousseau, dont il dévore les œuvres complètes, c'est sa fonction de tuteur moral et de guide dans les différents aspects de la vie : sentimentaux, éducatifs, conjugaux, politiques, philosophiques. Des œuvres d'un grand écrivain, Jean Ranson fait ainsi un usage ordinaire afin de se former et de donner un sens à sa propre vie. La lecture ne relève plus de la littérature, mais de la vie et surtout de la vie familiale⁷». Notons, au passage, que ce mode de lecture est aussi parfois qualifié d'adolescent et qu'il est ainsi discrédité pour sa perversion du littéraire. Ajoutons qu'à l'adolescence, la littérature, dans cet emploi, a affaire à forte concurrence. Cet âge se caractérise, en effet, comme le remarque Baudelot⁸, par «l'émergence de nouveaux supports de construction identitaire», entre autres, la sociabilité avec les pairs. L'existence et la survie du «lu», ainsi appellerons-nous le lecteur s'adonnant à ce mode de lecture, et pour lequel lire est un acte vital, seront donc fortement tributaires du rôle joué par les nouveaux supports identitaires.

La pratique de lecture de notre héros sera ici également hautement éclectique. À propos de ses lectures, Marcel ne saura se résoudre, cependant, à s'enfermer dans le silence. Il valorisera, dans le discours qu'il tiendra sur les œuvres qu'il aura lues, le recours à la citation et à la paraphrase — forme du discours dont, soit dit en passant, nous nous évertuons à proscrire l'usage dans les comptes rendus de lecture de nos élèves. Marcel pratiquera, ainsi qu'on le faisait au Moyen Âge et à la Renaissance, l'art de la compilation, sous la forme du compendium et du florilège.

Notre «entremetteur» cherchera, quant à lui, s'il accepte de bien jouer son rôle, à mieux connaître l'identité psychologique, morale — et, éventuellement, culturelle — de notre héros. Socrate choisira, dans Babel, les «bonnes» œuvres, c'est-à-dire les œuvres les plus susceptibles de contribuer à l'édification identitaire et morale de Marcel, étant bien conscient de la lourdeur de la responsabilité dont il est investi sur le plan éthique. L'enseignement de la littérature — et notre Socrate en est bien conscient — ressortit ici du devoir moral, la fréquentation des œuvres littéraires devant permettre au lecteur d'accéder à une personnalité meilleure et, risquons le mot, plus riche. Cet enseignement doit contribuer à cultiver la «bonté» (le bien) et la «vérité» (le vrai), à cultiver les «vraies valeurs».

Notre «entremetteur» aura-t-il le sentiment de faire ainsi œuvre de littérature ? J'en doute. Mais peut-être y arriverait-il, s'il réussissait à élargir la signification du concept de construction identitaire, qui se trouve ici un peu étroitement défini par l'idée de formation morale, et à lui faire correspondre l'idée d'une lecture/écriture de soi-même par le lecteur. Ce qu'il pourrait faire en

⁶ Dans Roger Chartier, *Pratiques de la lecture*, Marseille, Rivages, 1985.

⁷ Christian Baudelot *et al.*, *op. cit.*, p. 162.

⁸ *Ibid.*, p. 240.

s'appuyant sur Proust et sur sa conception du lecteur et du rôle de l'œuvre littéraire. Comme l'affirme Proust, en effet :

L'écrivain ne dit que par une habitude prise dans le langage insincère des préfaces et des dédicaces : «mon lecteur». En réalité, chaque lecteur est, quand il lit le propre lecteur de soi-même. L'ouvrage de l'écrivain n'est qu'une espèce d'instrument optique qu'il offre au lecteur afin de lui permettre de discerner ce que, sans ce livre, il n'eût peut-être pas vu en soi-même.⁹

Et, plus loin, se répétant et précisant :

Mais pour en revenir à moi-même, je pensais plus modestement à mon livre, et ce serait même inexact de dire en pensant à ceux qui le liraient, à mes lecteurs. Car ils ne seraient pas, selon moi, mes lecteurs, mais les propres lecteurs d'eux-mêmes, mon livre n'étant qu'une sorte de ces verres grossissants comme ceux que tendait à un acheteur l'opticien de Combray ; mon livre, grâce auquel je leur fournirais le moyen de lire en eux-mêmes. De sorte que je ne leur demanderais pas de me louer ou de me dénigrer, mais seulement de me dire que c'est bien cela, si les mots qu'ils lisent en eux-mêmes sont bien ceux que j'ai écrits (les divergences possibles à cet égard ne devant pas, du reste, provenir toujours de ce que je me serais trompé, mais quelquefois de ce que les yeux du lecteur ne seraient pas de ceux à qui mon livre conviendrait pour bien lire en soi-même)¹⁰.

Faire œuvre littéraire, enseigner la littérature, apprendre à lire à Marcel, reviendrait alors, pour Socrate, à choisir dans Babel les ouvrages convenant le mieux à notre héros, les œuvres les mieux adaptées à ses yeux, l'objectif étant que celui-ci puisse se voir lui-même, se lire le mieux possible. Socrate pourrait également s'inspirer de Barthes. Il pourrait d'abord sélectionner, dans Babel, des textes de «plaisir»¹¹, c'est-à-dire des textes que Marcel pourrait lire en tout confort, dans lesquels il se reconnaîtrait, par lesquels il ne sentirait aucunement son identité être menacée. Mais, toujours se référant à Barthes, notre «entremetteur» pourrait ensuite choisir, pour le bénéfice de notre héros, des textes de «jouissance», le texte de jouissance étant «celui qui met en état de perte, celui qui déconforte (peut-être jusqu'à un certain ennui), fait vaciller les assises historiques, culturelles, psychologiques, du lecteur, la consistance de ses goûts, de ses valeurs et de ses souvenirs, met en crise son rapport au langage¹²». Mais Socrate aura beau faire, il ne produira

⁹ *Le temps retrouvé*, Paris, Gallimard, *Le livre de poche*, 1970, p. 275.

¹⁰ *Ibid.*, p. 424-425.

¹¹ Barthes, *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil, «Tel Quel», p. 25.

¹² *Ibid.*, p. 25-26.

tout au plus qu'un «lu», pas un «lecteur», mais une figure appauvrie du véritable lecteur, davantage soucieuse de la lecture d'elle-même comme sujet que de la lecture d'un objet.

Troisième version : Le «lectant»¹³

La motivation de notre héros se révélera ici plus complexe. Marcel sera attiré par le dévoilement ou la construction de la signification des œuvres. Il cherchera également à en apprécier ou à en contempler la beauté. Il voudra enfin apporter sa contribution, si modeste soit-elle, à l'institution littéraire, à la constitution de l'histoire littéraire. En tant que lecteur, il voudra participer à l'achèvement des œuvres en tant qu'objets littéraires. Il concevra la lecture comme un acte de création et pratiquera une poétique de la co-création, se joignant généreusement à l'auteur pour en parachever l'œuvre. Son esthétique en sera une du sens et de la forme : de l'œuvre lue, il appréciera tout autant la beauté formelle que la richesse du propos.

Il considérera la littérature comme un objet de science et s'il choisit de se consacrer aux études littéraires, c'est qu'il les préférera aux autres pratiques scientifiques spécialisées. Il valorisera certaines formes de discours : l'analyse littéraire (ou le commentaire composé, ou la lecture méthodique — qu'il préférera même à l'explication de texte au sens de Lanson), la dissertation explicative, la dissertation critique, toutes formes du discours mettant davantage l'objet en valeur.

Notre Socrate veillera à lui transmettre les connaissances littéraires pertinentes à l'exercice de sa science, à lui faire acquérir les outils nécessaires à la pratique d'une lecture savante des œuvres, à le rendre maître d'une méthode de travail rigoureuse. Il choisira donc dans Babel les textes et les œuvres s'y prêtant bien. Notre «entremetteur» agira en quelque sorte, pour notre héros, comme un entraîneur, au sens sportif du terme, lui faisant pratiquer la lecture savante jusqu'à ce qu'il devienne compétent en la matière. Il veillera particulièrement à ce que s'opère définitivement chez Marcel la séparation du «lu» et du «lectant». Prenant appui sur la révolution structuraliste et sémiotique des années 1970, ainsi que sur les progrès de la linguistique, Socrate lui enseignera la littérature dans une perspective toute scientifique. Plutôt que de se soucier de la formation de sa culture, il le mettra face à des textes, qu'il lui demandera de voir comme des discours. Il lui enseignera la lecture méthodique de préférence à l'explication de texte. L'étude de la forme et des aspects techniques de la création littéraire prendra le pas sur l'éclairage historique des œuvres. Il interdira à notre héros de faire un usage éthico-pratique des livres, y voyant un obstacle à une pratique scientifique de l'exégèse. Il lui refusera le recours à la paraphrase et frappera d'interdit, de peur de tomber dans le relativisme, tout discours à caractère subjectif.

¹³ Il y a plusieurs figures de «lectant», la plus littéraire étant, à mon sens, celle du lectant herméneutique, et la figure hégémonique étant celle du lectant exégétique qui arrive à s'élever jusqu'à la contemplation esthétique. Le concept de «lecture savante» définit bien le lectant.

Notre «entremetteur» fera ainsi de notre héros un «lectant», mais en fera-t-il un véritable lecteur¹⁴ ?

Quatrième version : Le «lecteur»

Notre héros serait ici doublement motivé. Marcel rechercherait, d'une part, le plaisir de l'exégèse, considérant alors la lecture comme une contribution à la création des œuvres littéraires, et, d'autre part, le plaisir de l'ontogenèse, pratiquant cette fois la lecture comme un acte d'écriture, l'écriture de son propre récit, de sa propre fable. Il se consacrerait ainsi à une poétique de la lecture axée tout autant sur la création d'un sujet que sur celle d'un objet. Il serait à la fois un «lu» et un «lectant».

Pour une part, notre héros s'adonnerait à la lecture à la manière de Sartre, comme à un «exercice de générosité». Il travaillerait au dévoilement de la signification des œuvres qu'il lirait. Il se joindrait aux auteurs et, tel un co-créateur, il participerait avec eux à la mise au monde de leurs œuvres, leur conférant du fait de sa lecture le statut d'objet littéraire, d'œuvre d'art. Il veillerait ainsi à l'achèvement du destin artistique des œuvres. Concevant, à la manière de Michel Charles, la littérature comme un effet de lecture, Marcel poserait comme enjeu de son travail de lecteur la constitution du répertoire des textes jugés dignes d'être considérés comme des œuvres littéraires, c'est-à-dire la constitution de la littérature même. L'œuvre serait à ses yeux la fin en soi de l'acte de lecture. Son discours serait alors celui d'un sujet sur un objet. Aussi accepterait-il volontiers de faire don de soi, de faire preuve, au bénéfice de l'objet, d'abnégation, d'oubli de soi. En retour, il en éprouverait une immense joie esthétique et satisferait son désir de contemplation et d'appréciation de la beauté des œuvres.

D'autre part, et concurremment, Marcel pratiquerait la lecture à la manière de Proust, comme un exercice de visionnement de soi, comme une secrète écriture de soi par le sujet lisant. Il travaillerait, à travers ses lectures, à se représenter lui-même, à se théâtraliser, à mettre son être au monde et à lui permettre de se développer suivant un tout nouveau mode d'existence, celui du récit. Il en viendrait, par le biais de ses lectures, à se raconter à lui-même sa propre vie, qui ne serait plus alors pur vécu brut, mais une vie représentée, théâtralisée, mise à distance, mise en récit. Il considérerait l'écriture de sa propre fable, de sa *fabula in lectore*, comme la fin en soi de sa pratique de la lecture. Son discours serait celui d'un sujet sur lui-même, mais d'un sujet qui aurait consenti à la médiation de la littérature.

Notre «entremetteur», notre Socrate, aurait ici la tâche délicate de créer les conditions d'une double pratique de la lecture, de veiller à la cohabitation chez Marcel du «lectant» et du

¹⁴ Je me demande si les «écoles de lecture créatrice» imaginées par George Steiner («Le lecteur peu commun», dans *Passions impunies*, traduit de l'anglais par Pierre-Emmanuel Dauzat et Louis Évrard, Paris, Gallimard «NRF Essais», 1997, p. 11-36) dispenseraient un enseignement semblable de la littérature et de la lecture. Elles me semblent vouloir réserver une part plus grande au discours subjectif.

«lu», sinon à leur contamination réciproque. D'une part, il lui faudrait persuader le «lectant» d'accepter le «lu» pour compagnon. D'autre part, il lui faudrait convaincre le «lu» qu'il a tout à gagner à être aussi, à la fois, un «lectant», un lecteur savant, l'amener à reconnaître que le détour par le mode de lecture pratiqué par le «lectant» en vaut la peine. Il lui faudrait, pour cela, élever le «lu» à une pratique globale de la lecture, une pratique où l'objet littéraire n'est pas fragmenté, mis en pièces, au profit de la rédaction de la fable dans le lecteur. Du même coup, il lui faudrait mettre fin à l'ostracisation du «lu» par le «lectant» et faire en sorte qu'un droit de cité soit accordé au discours du sujet sur lui-même, un discours qui serait, bien sûr, coloré par le rapport du sujet aux objets et qui, tout en conservant une valeur hautement personnelle, prétendrait à une portée universelle. Le travail de Socrate auprès de Marcel en serait donc un de véritable réconciliation. Et, à l'occasion, Socrate autoriserait Marcel à donner congé au «lu» et au «lectant» pour redevenir, le temps d'une lecture, un simple «liseur».

* * *

Les quatre versions de mon histoire, vous l'aurez compris, correspondent à quatre paradigmes, quatre lieux à partir desquels il est possible de penser la fabrication d'un lecteur, à partir desquels on peut réfléchir à la question de l'enseignement de la littérature et de l'apprentissage de la lecture littéraire. Dans le paradigme hédoniste ou ludique, nous n'en arriverons tout au plus, c'est du moins ce que je prétends, qu'à la fabrication d'un «liseur». Dans le paradigme éthico-pratique, et son extension ontogénétique, nous favoriserons l'épanouissement du «lu». Dans le paradigme savant ou scientifique, et dans sa spécification exégétique, nous contribuerons à la formation d'un «lectant». Ce n'est que dans le paradigme qu'il nous faut bien nommer littéraire que nous parviendrons à former un véritable «lecteur».

L'avenir de «l'homme lisant» est-il menacé ? De prime abord, je dirais que la survie du «liseur» ne paraît pas inspirer de grandes craintes. Dans la vie réelle, le «liseur» éclipse aisément le «lecteur». Encore que la pratique de la littérature, comme nous l'avons déjà constaté, ait affaire, dans notre société, à forte concurrence : il y a la bande dessinée, le cinéma, la télévision, les jeux vidéo et jusqu'à Internet qui la battent aisément de vitesse, car, même pratiquée sur le mode de la distraction, la littérature demeure une expérience de la lenteur. Le «lu», quant à lui, a à subir, à l'âge où il commence à s'épanouir, la concurrence de la sociabilité entre pairs. La survie du «lu», pour lequel lire, rappelons-le, est un acte vital, est directement liée à ce que Baudelot nomme «l'émergence de nouveaux supports identitaires». Là où le «lu» a le plus de chances de faire des adeptes, c'est chez les asociaux, chez les marginaux. Mais là encore, la partie est loin d'être gagnée. Car, dans l'institution scolaire, à laquelle même le marginal a peine à échapper, il est considéré par le «lectant», à partir d'un certain niveau du moins, comme un être illégitime. C'est que, pour le «lectant», lire est un acte qui relève de la pure révérence à l'égard du patrimoine littéraire, et

s'intéresser à soi-même comme sujet dans son rapport aux œuvres littéraires, ainsi que le fait le lu, tient de l'irrespect, de l'irrévérence¹⁵. Et puis le discours du «lu» échappe à la mesure : du point de vue de la docimologie, il est d'emblée disqualifié. La survie du «lectant», quant à elle, n'inspire guère de crainte. Il a l'avantage d'être une espèce institutionnelle et de pouvoir garantir ainsi sa reproduction. S'il ne peut prétendre au nombre, à la multitude, sa postérité paraît néanmoins assurée par les collèges et les universités. Reste le «lecteur». C'est, je crois, l'espèce la plus menacée de disparition. Car elle a à composer avec une triple hégémonie : dans la vie réelle, avec celle du «liseur» ; dans l'institution scolaire, avec celle du «lectant» ; à l'adolescence, avec celle du «lu». Ainsi qu'avec la tentation, propre à nos institutions, d'organiser de manière séquentielle le développement de «l'homme lisant» : l'école primaire pourrait contribuer à former des «liseurs», l'école secondaire leur permettrait de s'épanouir comme «lus», le collège en ferait des «lectants amateurs», laissant à l'université le soin de transformer quelques *happy few* en «lectants professionnels».

Le problème du lecteur, en regard de l'enseignement de la littérature au collégial, c'est que les devis ministériels nous invitent, me semble-t-il, à enseigner la littérature et la lecture telles qu'on les conçoit dans le paradigme que nous avons qualifié de scientifique. Qu'en résulte-t-il ? Si j'en crois Christian Baudelot¹⁶, nous produisons trois sortes de «lectants» : les «convertis», les «adhérents abstraits», plutôt incrédules et réfractaires, et finalement les lectants de «bonne volonté», qui agissent par mimétisme et par conformisme. Certains de nos apprentis se convertissent de bonne foi à la lecture savante, allant même jusqu'à redéfinir leur pratique de la lecture ordinaire, à laquelle ils continuent de se livrer en alternance avec leur nouveau mode de lecture. D'autres pratiquent la lecture savante, mais sans y croire. Jamais ils ne s'approprient les interprétations des textes. La lecture scolaire reste pour eux une lecture forcée, qu'ils vont jusqu'à refuser. Ils dévalorisent les classiques. Ils s'entêtent à croire que seul leur professeur est capable des prouesses exigées par un tel mode de lecture, prouesses qu'ils ont tôt fait de tourner en dérision. Enfin, certains apprentis-lecteurs deviennent des lectants de bonne volonté. Conscients de leur manque de culture en matière de littérature, ils s'efforcent tout de même de respecter les normes de la lecture savante, mais davantage par mimétisme et par conformisme que par réelle adhésion, cherchant tout simplement à faire leur un comportement culturel reconnu pour désirable et légitime. Au bout du compte, l'hégémonie du lectant est telle que non seulement elle interdit la formation et le développement de véritables lecteurs, mais elle risque d'entraîner dans le même mouvement la disparition du liseur et celle du lu. Il y a vraiment, je crois, des raisons de s'inquiéter. Le collège a, je pense, un urgent besoin de Socrates réconciliateurs.

¹⁵ Voir Michel Charles, « Montaigne et le commentaire irrespectueux », dans *L'Arbre et la Source*, Paris, Seuil, 1985, p. 156-177.

¹⁶ *op. cit.*, p. 195-213.

Savoir faire une lecture ou savoir être un lecteur ? Questionnements et réflexions sur l'atteinte des compétences en lecture

Emmanuel Bouchard
cégep de Sainte-Foy

Les bienfaits de la lecture ne sont plus à démontrer. Une consultation des devis ministériels servant à guider l'enseignement de la littérature dans les cégeps québécois montre que les autorités gouvernementales reconnaissent clairement l'importance de l'acte de lire dans la formation des étudiants ; j'emploie volontairement «acte de lire» parce que le discours institutionnel insiste surtout sur la valeur active et instrumentale de la lecture : lire est un processus qui permet de développer certaines *compétences* ou d'accéder à une connaissance qui se situerait au-delà du cadre immédiat, celui du livre. Je ne fais pas référence ici à la maîtrise de la langue, objectif fondamental de la formation collégiale, qui est au moins aussi important que celui touchant directement l'étude de la littérature ; je veux plutôt parler des objectifs extra-linguistiques de la lecture — entendons ici lecture dans son sens le plus étendu : «la capacité d'analyse, de synthèse et de critique», «l'intégration sociale de l'individu», «l'ouverture à la culture», «l'autonomie de pensée» ou «la compréhension du monde¹», etc. Ces objectifs sont grands et méritoires. Pour en mesurer l'atteinte, les professeurs de français disposent de grilles où sont énumérés des *éléments de compétences* et des *critères de performance*. Il s'agit en fait des tâches qu'on souhaiterait voir accomplir par l'étudiant-lecteur, par exemple : «reconnaître le propos du texte», «repérer et classer des thèmes et des procédés stylistiques», «formulation juste des éléments importants du propos du texte ; relevé des principales manifestations thématiques et stylistiques²», etc. Ces objectifs suscitent un certain nombre de questions : la réussite d'un étudiant dans l'accomplissement de ces tâches d'analyse assure-t-elle l'atteinte des objectifs généraux des cours de français ? L'étudiant qui sait accomplir ces tâches est-il pour autant un lecteur ? Sur le plan pédagogique, le professeur qui oriente son enseignement vers l'accomplissement de ces tâches remplit-il tout son rôle ? Enfin, pouvons-nous, comme professeurs, faire plus qu'enseigner les *savoir-faire* prescrits par les objectifs spécifiques des cours de français ? Je n'ai pas plus que vous de réponses miracles à ces questions ; elles me permettront à tout le moins d'orienter ma réflexion.

¹ «Buts de la formation générale», «Descriptifs de cours», *Des collèges pour le XXI^e siècle*, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 1999, p. 3-4.

² *Ibid.*, p. 15.

La lecture littéraire

L'acte de lire est complexe : il comporte, comme on l'a souvent montré, plusieurs facettes — certains diront *niveaux*. S'il s'agit d'abord d'une expérience individuelle, c'est aussi une pratique, un processus qui, dans une certaine mesure, peut être objectivé, ce à quoi s'emploient depuis longtemps l'histoire et la critique littéraires. Les institutions scolaires qui enseignent la littérature sont soumises également à cette nécessité d'objectiver l'acte de lecture, ne serait-ce que pour répondre à des contraintes d'ordre pratique. Depuis qu'elle est enseignée dans les écoles, la lecture ne peut plus être considérée uniquement comme une activité individuelle, intime et subjective. Il faut se donner des moyens de la partager, de la communiquer ; bref, d'une façon ou d'une autre, on doit en parler. Nécessaires, ces objectifs doivent permettre aux étudiants de comprendre et, en dernier lieu, d'*apprécier* les œuvres qu'ils lisent et étudient.

Dans le contexte qui nous occupe, la lecture, selon les prescriptions des documents ministériels, doit être complétée par l'analyse, opération intellectuelle que nous assimilerons, dans un premier temps, à une déconstruction de l'objet littéraire. Analyser, au sens étymologique, c'est d'abord décomposer, mettre en morceaux si l'on veut. Cette définition du travail à effectuer sur les textes littéraires a le défaut de ne vouloir rien dire pour les esprits pratiques et pédagogiques que nous sommes. Il faut défaire l'œuvre, bien sûr, mais de quelle façon exactement et selon quelle perspective ? Il a bien fallu préciser la nature de cette analyse et la doter d'instruments — d'autres diraient d'*outils* — qui guident notre travail auprès des étudiants. On a ainsi dressé des listes de tâches à effectuer, des répertoires de procédés textuels risquant d'apparaître dans les œuvres, etc. Pour répondre, toujours, à nos angoisses de pédagogues efficaces et par souci d'uniformisation de l'enseignement — dois-je rappeler que la trop grande diversité des pratiques dans l'enseignement collégial a été l'une des principales motivations des artisans de la réforme de 1994 ? —, nous nous sommes munis d'explications, de formules et de méthodes relativement homogènes pour mieux aborder, par exemple, certains textes ou courants littéraires ou pour mieux faire comprendre à nos étudiants ce qu'est la dissertation littéraire. Certains d'entre nous avons même remis au goût du jour l'enseignement de l'histoire littéraire selon les auteurs et les courants ; nous nous sommes parfois rabattus sur les catégories et critères préétablis dont on se servait au début du siècle et que les courants théoriques modernes ont battu en brèche.

Les incertitudes créées par la nouveauté, le besoin d'un encadrement plus strict pouvant redonner aux cégeps québécois une image d'institutions sérieuses... de nombreuses raisons ont pu commander ces choix pédagogiques, qui ont d'ailleurs donné lieu à un progrès considérable dans l'enseignement du français. Mais la rédaction de devis et la formulation des objectifs est une chose ; la pratique pédagogique en est une autre. Qu'il s'inscrive ou non dans un tel programme, l'enseignement de la lecture littéraire (ou de l'analyse littéraire) est soumis à certaines difficultés. Les devis en eux-mêmes possèdent leurs limites ; c'est dans la pratique et dans la relation entre cette

pratique et les devis qui la commandent qu'il faut chercher les sources des difficultés auxquelles est soumis l'enseignement de la lecture.

Établissons le postulat suivant : en expérimentant, le lecteur *commun* ou le *liseur* — celui qui lit sans le souci d'étudier — construit ; en analysant, l'étudiant-lecteur déconstruit d'abord l'objet littéraire. Le danger est qu'il laisse cet objet en morceaux, qu'il n'en fasse aucune reconstruction ou aucune synthèse. Ceux qui s'opposent à toute entreprise de déconstruction de l'objet littéraire — ils sont nombreux, Daniel Pennac notamment — oublient-ils que cette opération, pour avoir un sens, doit s'accompagner d'une reconstruction ?

Notre façon de lire littérairement les œuvres néglige-t-elle cette seconde opération de l'analyse textuelle ? Sommes-nous certains que l'étudiant qui parvient à comprendre, par exemple, la structure, l'exploitation de tel thème ou de tel procédé du discours dans une pièce de théâtre est toujours en mesure de donner un sens à l'ensemble de l'œuvre ou de comprendre exactement la pertinence de ce qu'il a bien su relever et expliquer ponctuellement et, en dernier lieu, d'apprécier sa lecture ? La tentation que nous avons parfois de répondre par l'affirmative à cette question provient sans doute du fait que les exercices d'écriture que nous demandons à l'étudiant — le compte rendu d'analyse, le commentaire composé ou la dissertation — exigent, dirions-nous, des qualités de synthèse et d'organisation dont il ne peut faire preuve s'il n'a pas bien compris le sens de l'œuvre lue. Or, il est loin d'être sûr qu'un étudiant a bien compris ce qu'il lit parce qu'il est en mesure d'appliquer les *compétences* nécessaires à l'élaboration d'une dissertation. Combien d'étudiants n'arrivent pas à donner un sens à ce qu'ils observent dans un texte ? Combien ne comprennent pas la signification de l'opération qu'ils pratiquent pour la simple et bonne raison qu'ils ne la pratiquent pas dans son ensemble ? On associe trop facilement l'opération de reconstruction que comporte toute analyse à l'écriture de la dissertation, parce que l'acte d'écrire est un geste physique de fabrication ; on oublie parfois qu'on peut fabriquer du non-sens. L'opération de reconstruction qui suit la décomposition analytique est intellectuelle avant d'être écrite. Entre le relevé, le classement et l'explication ponctuelle des informations contenues dans un texte littéraire et l'écriture d'un compte rendu ou d'une dissertation se trouve cette opération d'intellectualisation, de reconstruction de l'objet littéraire, sur laquelle nous pouvons, comme professeurs, être tentés de porter moins d'attention, parce que nous ne disposons pas toujours des moyens efficaces pouvant mener à son objectivation.

Cette opération intellectuelle de reconstruction ou de synthèse n'est d'ailleurs pas toujours facile à expliquer à nos apprentis-lecteurs. Elle comporte une part d'indicible ; nous-mêmes ne l'accomplissons pas toujours d'une façon qui puisse vraiment nous satisfaire. Les étudiants éprouvent de leur côté une difficulté à prendre du recul par rapport aux analyses de textes qu'ils réalisent. La difficulté, voire l'incapacité, qu'ils ont à rédiger des conclusions pertinentes dans leurs travaux n'en est-elle pas symptomatique ? D'un point de vue pédagogique, ce phénomène devient

donc, pour tout le monde, un problème réel. Si nous ignorons cette phase de l'analyse, parce qu'elle est difficile ou, dans certains cas, presque impossible à objectiver, nous limitons la lecture littéraire à un processus, à l'application d'un ensemble de tâches à accomplir qui, croirons-nous, nous révéleront la clé d'une œuvre. Si nous en reconnaissons l'importance dans notre enseignement, nous pourrions au moins la mettre en œuvre devant ceux à qui nous enseignons.

Mon expérience dans l'enseignement étant très limitée, je n'ai pas de solution pratique à ce problème ; vous savez comme moi qu'il n'en existe pas de miraculeuses. Cependant, le moyen le plus sûr dont je dispose actuellement est de montrer aux étudiants, par l'exemple, ce à quoi peut ressembler l'opération d'analyse littéraire : comment décomposer un texte, certes, mais comment aussi le reconstruire, faire une synthèse des informations relevées et expliquées de façon ponctuelle, en dégager un sens, des considérations d'ordre plus général, ce sans quoi la lecture littéraire demeure toujours incomplète.

Nous observons une autre difficulté liée à la lecture analytique telle que pratiquée dans nos cégeps : le manque de distance, j'oserais dire de conscience théorique. Qu'elle soit *commune* ou littéraire, la lecture est une action ouverte, c'est-à-dire qu'elle donne lieu à des interprétations multiples : voilà une évidence. Faire une lecture analytique d'une œuvre littéraire en classe, c'est accomplir une tâche selon un positionnement théorique ou un point de vue particulier : autre évidence. Enfin, faire une lecture littéraire, ce n'est pas réaliser l'acte de lire en son entier : évidence, encore une fois. Ces truismes en sont-ils pour nos étudiants ? Qu'on me permette d'en douter. Si tel est le cas, comment expliquer que certains étudiants soient fermement convaincus de l'équivalence entre *œuvre littéraire* et *œuvre littéraire expliquée* ? que certains réduisent spontanément la lecture à la lecture analytique ? que certains continuent de croire que les classiques de la littérature sont d'abord destinés à l'enseignement, donc à l'analyse ? Pouvons-nous ou voulons-nous, comme professeurs, contribuer à réduire l'ampleur de ces préjugés ? Assurément, notre façon de présenter les œuvres et les analyses que nous en faisons peut faciliter cette entreprise. Nous devons, les premiers, prendre la distance nécessaire par rapport aux lectures que nous faisons des œuvres en classe. Qu'on me comprenne bien : prendre une distance par rapport à une lecture ne veut pas dire qu'il faille en diminuer l'importance ou en faire une opération relative ou subjective ; la lecture n'est pas moins rigoureuse ou objective parce qu'elle n'est pas la seule qui puisse exister et toutes les lectures ne se valent pas pour autant. Il s'agit simplement d'avoir conscience qu'il s'agit d'une lecture et que celle-ci possède ses limites. Entre écarter volontairement des notions théoriques ou certains détails de l'œuvre étudiée pour mieux circonscrire les principes de base qui président à l'élaboration d'une démonstration spécifique et donner, en dernier lieu, l'impression à un étudiant que lire un auteur ou une œuvre, c'est le lire de telle façon, que lire Corneille, c'est lire toujours les manifestations d'une thématique de l'honneur et du devoir, il y a un pas que nous ne devrions pas franchir. Évitions de donner aux étudiants l'idée que l'œuvre littéraire s'assimile à la méthodologie

employée (encore moins à une méthodologie) pour son étude. Dans *Comme un roman*, Daniel Pennac résume bien cette situation, qui peut devenir un problème : « Reste à comprendre que les livres n'ont pas été écrits pour que mon fils, ma fille, la jeunesse les commentent, mais pour que, si le cœur leur en dit, ils les lisent³ ». Qu'on le veuille ou non, le livre est toujours lu avant d'être relu. Pour leur part, beaucoup de nos étudiants lisent pour une première fois, puis relisent pour réaliser leurs analyses ; leur rapport au texte est tout à fait différent. Qu'on puisse en toute honnêteté leur permettre d'en prendre conscience en distinguant les couches de lecture ou de relecture.

Le goût de lire

Cette idée suivant laquelle la lecture ne doit pas être limitée qu'à une opération d'analyse m'amène à parler un peu de ce qu'elle peut être, pour nous et pour nos étudiants, en dehors de l'espace théorique que lui réserve souvent notre enseignement. Daniel Pennac montre que la lecture est une activité qui trouve ses origines dans l'enfance. Comme parent, il écrit, à propos de son enfant :

[...] nous lui avons tout appris du livre en ces temps où il ne savait pas lire. Nous l'avons ouvert à l'infinie diversité des choses imaginaires, nous l'avons initié aux joies du voyage vertical, nous l'avons doté de l'ubiquité, délivré de Chronos, plongé dans la solitude fabuleusement peuplée du lecteur [...]⁴.

Pennac présente ici une conception de la lecture fondée essentiellement sur le plaisir, l'émotion et l'imaginaire ; la lecture est, selon lui, un acte gratuit qui ne demande rien en retour. Les institutions scolaires, de quelque niveau qu'elles soient, ont toujours eu tendance, sinon à ignorer, du moins à minimiser l'importance de la lecture spontanée, commune ou subjective, dont on ne retire rien d'autre que l'évasion et le rêve. Dans les cas extrêmes, elles ont fait de cette lecture une activité particulière, personnelle, intime, à propos de laquelle rien ne peut être enseigné, parce qu'elle comporte une part d'indicible que les plus brillants auteurs ou théoriciens n'arrivent pas même à définir. Dans le cadre scolaire, cette lecture n'est à peu près pas praticable ; la lecture analytique étant la seule possible.

Il me semble évident — à vous aussi probablement — que la lecture spontanée, commune, naïve ne peut constituer la seule fin de notre enseignement ; il est moins certain qu'il faille pour autant ignorer le rôle qu'elle y peut occuper. Si on ne peut s'en contenter, elle peut servir de déclencheur à une autre lecture, analytique celle-là. Vous savez comme moi que la lecture, particulièrement celle des œuvres littéraires que nous enseignons, n'est pas toujours très attrayante pour beaucoup d'étudiants. J'aimerais qu'il en soit autrement, mais je suis forcé de constater que

³ Daniel Pennac, *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 1992, p. 137.

⁴ *Ibid.*, p. 19.

l'intérêt pour la recherche et l'analyse littéraire commence souvent par la fascination ou, même si je me méfie de ce mot, par le plaisir que les étudiants retirent de leur première lecture. C'est en accordant à celle-ci l'importance qui lui revient que nous pouvons peut-être amener les étudiants à la dépasser, à l'approfondir — non à l'oublier, évidemment.

Je conviens que cette entreprise de conciliation de deux conceptions de la lecture peut paraître téméraire, voire impossible à réaliser. Il est vrai qu'on a tendance à opposer spontanément le plaisir qu'on retire de la lecture à la rigueur de l'étude ou du travail auquel elle peut donner naissance. D'un côté, on craint que le plaisir mine le sérieux de notre entreprise analytique (le travail intellectuel ne doit pas être amusant, c'est bien connu) ; de l'autre, il faut lire par pur plaisir, comme l'écrit Pennac :

Une seule condition à cette réconciliation avec la lecture : ne rien demander en échange. Absolument rien. N'élever aucun rempart de connaissances préliminaires autour du livre. Ne pas donner le plus petit devoir. Ne pas ajouter un seul mot à ceux des pages lues. Pas de jugement de valeur, pas d'explication de vocabulaire, pas d'analyse de texte, pas d'indication biographique... S'interdire absolument de «parler autour»⁵.

Cette façon de percevoir la lecture constitue presque la négation de son enseignement. Elle a cependant le mérite de nous inciter à réfléchir sur l'importance que l'on accorde au texte dans notre enseignement de la lecture car, aussi paradoxal que cela puisse paraître, le texte — l'objet physique, celui qu'on voit ou qu'on entend — n'est pas toujours au centre de notre enseignement. Lisons-nous suffisamment en classe ou si nous nous contentons de faire référence au texte ? Offrons-nous à nos étudiants la possibilité d'entendre le texte ou nous contentons-nous de leur en recommander plusieurs fois la lecture ? Leur représentons-nous l'acte de lire, au sens théâtral du mot, leur jouons-nous la lecture, ou ne faisons-nous que leur en parler ? Renouer avec le texte littéraire, c'est savoir le comprendre, l'analyser, en parler, mais c'est d'abord pouvoir et savoir le lire. Une des raisons qui, d'après moi, font en sorte que la lecture est si peu appréciée par certains de nos jeunes cégépiens, c'est que trop tôt nous la transformons en relecture. Apprécie-t-on suffisamment cette première lecture d'une œuvre ? En retire-t-on tout ce qu'on peut en retirer ? J'en doute parfois. Il y aurait souvent moyen de la rendre plus enrichissante et, de là, plus attrayante, si nous nous contentions, dans un premier temps du moins, d'en limiter le déploiement : l'entendre, l'écouter, s'étonner, s'arrêter parfois, etc. Il faudrait pouvoir dire et montrer à nos étudiants que la première lecture n'est jamais banale ; tout texte, même un classique, doit être lu avant d'être relu. L'opération d'analyse du texte d'ailleurs puise souvent ses sources dans les impressions de cette première lecture. Combien de fois ne sentons-nous pas, à la première lecture d'un texte, qu'un passage comporte quelque chose de

⁵ *Ibid.*, p. 127.

particulier auquel une analyse approfondie donnera ensuite un sens ? Combien de fois, dans nos résumés d'œuvres naïvement formulés à nos amis, ne trouve-t-on pas l'essentiel d'une piste d'analyse à développer et souvent les bases d'une solide conclusion ?

La première lecture est celle qui nous imprègne, de toutes les façons ; elle joue d'après moi un grand rôle dans l'enseignement que nous voulons donner à nos étudiants, qui doivent en sentir et en savoir l'importance. S'y attacher davantage, y revenir même abondamment, peut à mon humble avis contribuer à faire de nos étudiants des lecteurs plus éveillés et plus intéressés. C'est en outre une façon de les mener plus naturellement à une opération intellectuelle avec laquelle, disons-le, ils ne sont absolument pas familiers : l'analyse ou la lecture littéraire. Nous pouvons parfois amener les étudiants à réfléchir de façon analytique ou à poser des problèmes théoriques plus objectifs à partir de l'expérience de leur première lecture. Je pense, par exemple, à l'explication de certains procédés stylistiques par le biais de l'effet qu'ils produisent à la lecture. C'est là exploiter les ressources qu'offre cette expérience. Dans une autre perspective, c'est aussi remplir pleinement notre rôle de professeur et donner à nos étudiants le goût de la lecture et de la connaissance ou, comme l'écrit Aline Giroux, «libérer la pensée humaine de la cage d'airain de la raison instrumentale, du mode bureaucratique de vivre. [...] Réenchanter le monde de l'enseignement et de la recherche universitaire, ce serait retrouver la passion intellectuelle⁶».

Depuis 1994, l'enseignement de la lecture au cégep se pratique de façon plus systématique. Cet effort d'uniformisation de l'enseignement est fort louable ; le cadre ministériel nous permettra d'obtenir, j'ose le croire, d'heureux résultats auprès de nos étudiants, à condition que nous nous gardions de déformer l'objet littéraire et de n'enseigner que des techniques, des savoir-faire. La lecture existe pour ce qu'elle est, en dehors du cadre scolaire ; les étudiants doivent le percevoir. Nous n'influencerons que très peu les étudiants qui lisent déjà, les lecteurs ; nous pouvons contribuer à leur apprentissage de la lecture, d'une certaine lecture. Aux autres, nous contenterons-nous d'enseigner des techniques, des recettes, des savoir-faire ? Certes, nous devons nous résigner : tous ne deviendront pas lecteurs. Cela ne doit pourtant pas nous empêcher de croire, au moment de mettre sur pied nos stratégies pédagogiques, qu'ils pourraient le devenir. Nous leur demandons de savoir lire, en espérant qu'ils demeurent ou deviennent des lecteurs. Pour reprendre la formule d'Aline Giroux, pouvons-nous faire plus que leur «montrer la beauté du savoir et [leur] inspirer le désir de le chercher⁷» ?

⁶ « Socrate-Éros, éducateur », dans Clermont Gauthier et Denis Jeffrey (dir.), *Enseigner et séduire*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 1999, p. 165.

⁷ *Ibid.*, p. 167.

La création littéraire et la formation du lecteur

Maryse Pellerin
cégep Édouard-Montpetit

Introduction

Est-il possible de favoriser la création de textes littéraires dans un cadre institutionnel d'enseignement ? Est-il souhaitable de le faire et quel serait le but visé par l'enseignant qui déciderait d'intégrer à sa démarche pédagogique cette forme d'expérimentation littéraire ? Si l'expérimentation littéraire par la production de textes n'était pas si courante avant la réforme Robillard, elle l'est encore moins depuis que cette «réforme» a mis en place une pédagogie «de la nécessité», pour reprendre l'expression de Marcel Goulet à l'intérieur de sa réflexion sur l'enseignement de la littérature au collégial¹. «Anticipation», «nécessité», «fragmentation», l'approche ministérielle est fort éloignée de l'idée de la littérature en tant qu'expérience, que celle-ci passe par la lecture ou par la production d'une œuvre ou par les deux. Cela étant dit, la tâche de l'enseignant au collégial n'est-elle pas de former d'abord et avant tout des lecteurs, tâche en elle-même tellement immense que l'on peut légitimement se demander si des exercices de création ne sont pas du temps perdu, du temps enlevé à cet objectif noble qui est d'apprendre aux étudiants à vivre de manière plus satisfaisante et plus authentique l'aventure de la lecture ? Les pages qui vont suivre tenteront de définir des avenues possibles en partant du postulat de l'interdépendance de la lecture et de l'écriture, tout en soulignant les limites institutionnelles rattachées à pareil postulat. La pratique de Philippe Haeck, penseur et vieux routier d'une pédagogie de la création, sera évoquée et des exemples concrets d'exercices à réaliser dans le cadre des cours du programme régulier serviront à démontrer qu'un tel choix pédagogique ne se résume pas à un «créativisme» qui n'exigerait de l'élève qu'un vague effort à «faire pareil», en alternance à l'étude d'un poème ou d'un roman vus en classe, tel que semble le suggérer Jean Larose en évoquant la pratique d'une de ses anciennes élèves. Certes, le choix est rempli de pièges mais n'est-ce pas à nous, professeurs de littérature, d'inventer des solutions intéressantes pour contourner ces pièges ? Encore faut-il être convaincus que le jeu en vaut la chandelle, sans oublier que le jeu en question c'est la littérature elle-même, univers infini qui s'expérimente.

¹ Marcel Goulet, «L'enseignement de la littérature au collégial et la technicisation de la lecture littéraire» *Enseigner la littérature au cégep*, Cahiers de recherche 16, Centre d'études québécoises, Département d'études françaises, Université de Montréal, 2000, p. 43.

a) Le cadre institutionnelle

Les devis ministériels imposent depuis 1993 l'adoption d'une approche fondée sur la notion de compétence. Trois compétences doivent être acquises à travers les trois ensembles de la formation générale commune : analyser, expliquer et apprécier des textes, des œuvres littéraires. Les trois compétences doivent être démontrées par la production de textes cohérents et corrects, de l'ordre de l'analyse littéraire (ou de l'explication de texte, ou du commentaire composé, d'une longueur de 700 mots), de la dissertation explicative (800 mots) et de la dissertation critique (900 mots).

La nécessité d'évaluer les apprentissages de l'étudiant et celle de les préparer à l'Épreuve uniforme de français du ministère de l'Éducation soumet le professeur de littérature à l'obligation de se cantonner, presque par la force des choses (la force de l'inertie ?) à une approche déductive et magistrale de sa matière. Nous pouvons dire que dans une certaine mesure, les années quatre-vingt-dix ont été caractérisées par l'autocensure, la peur de la transgression, la perte de mémoire quant à l'audace et à l'imagination qui étaient les nôtres à une certaine époque, époque qui semble définitivement révolue. Combien de conversations de corridor autour des soi-disant « excès » commis durant les années soixante-dix, années au cours desquelles, à en croire certains, chacun était libre de faire « n'importe quoi » et ne s'en privait pas. Que le nouveau millénaire exacerbe la tendance à l'uniformisation dans tous les domaines et favorise la technicisation de notre enseignement ne semble pas inquiéter outre mesure ces traditionalistes, satisfaits qu'ils sont sans doute du retour au bon vieux manuel scolaire et du cadre méthodologique sécurisant à l'intérieur duquel ils peuvent désormais évoluer.

Ces propos peuvent paraître durs, mais après plus de sept ans d'un retour à l'enseignement chronologique de la littérature, l'heure des bilans et de l'examen de conscience a peut-être sonné. En se gardant de toute forme de nostalgie, il est peut-être temps de se poser certaines questions à propos de notre enseignement. Avons-nous, les plus anciens, perdu de vue les idéaux qui étaient les nôtres ? Aimons-nous vraiment la littérature et voulons-nous la faire aimer à nos étudiants ? Quelle sorte de lecteurs voulons-nous former ? Que voulons-nous transmettre de notre savoir et de quelle façon voulons-nous le transmettre ? Ces questions ne sont pas nouvelles, elles sont sans doute inhérentes à notre profession, mais rarement avons-nous l'occasion de les aborder. Poursuivant par écrit ma réflexion sur la pertinence du travail de création dans le cadre d'un cours de littérature, je tenterai de démontrer qu'écriture et lecture sont en relation d'interdépendance et que prendre le risque d'une initiation de nos étudiants à l'écriture littéraire constitue l'un des moyens à notre disposition pour lutter contre la technicisation évoquée plus haut.

b) La création littéraire et la formation du lecteur

1- L'importance de former des lecteurs

Le constat semble unanime : la pratique et le goût de la lecture se sont perdus, sans doute vers la fin des années soixante, selon Alan Bloom, qui déplore chez les jeunes «un manque d'intelligence psychologique effarant²» dû selon lui à leur méconnaissance des bons livres. Les chercheurs de *Et pourtant ils lisent...*³ font un bilan mitigé, sinon pessimiste des résultats de leur enquête : indifférence des jeunes, répugnance face à l'effort qu'exige la lecture savante et littéraire dont la longueur et l'opacité les découragent, désinvestissement face aux valeurs et aux significations d'une œuvre littéraire qui ne possède à leurs yeux aucun statut d'exception par rapport à la culture de masse dont ils sont quasi captifs. À l'aube du nouveau millénaire, notre propre pratique de l'enseignement de la littérature confirme ces données et l'inconfort que nous ressentons est directement lié à la crise de l'éducation si justement décrite et analysée par Hannah Arendt en 1972 (nouvelle édition en 1989). Dans un tel contexte, réfléchir à ce qu'est l'enseignement de la littérature aujourd'hui devient vital. Si, pour nous, «enseigner la littérature ce n'est pas transmettre un héritage muséal mais plutôt former des lecteurs», comme l'affirme Micheline Cambron dans sa préface au recueil *Former des lecteurs*, la façon dont nous allons parvenir à faire de nos étudiants «des sujets qui savent se frotter aux textes littéraires et acceptent que ce contact transforme leur vision du monde⁴» devient déterminante. L'engagement dans une production de type théâtral avec des étudiants a fait la preuve qu'ils ne sont pas indifférents à l'expérience artistique, que bien au contraire, ils ont soif de telles expériences les mettant en face d'univers insoupçonnés, en face d'eux-mêmes aussi, en tant qu'êtres pensants et êtres de désir. Les exemples de créations collectives liées à cette discipline sont nombreux. J'évoquerai les plus récents, relatés par mon quotidien du samedi 29 juillet, des initiatives venant de deux gens de théâtre de Rimouski ayant travaillé avec de jeunes décrocheurs (Véronique O'Leary) ou en étroite collaboration avec l'école secondaire de Rimouski (Eudore Belzile, qui a monté un collage de textes de Jacques Prévert et Raymond Devos). Je les cite : «Je les ai vus évoluer ; de l'avis général, cette expérience a été pour eux une école de discipline, d'éthique du travail — pour ne rien dire du contact intime qu'ils ont eu avec l'art.» (E. Belzile). «Ces jeunes ne sont qu'émotions, ce qui constitue déjà un terrain théâtral extraordinaire [...]. Il s'agit de structurer leurs élans émotifs, de les transmuier en une expression artistique⁵.» (V. O'Leary). Des leçons intéressantes peuvent être tirées de ces expériences. Les carences en lecture

² Allan Bloom, «La lecture», *Former des lecteurs. Textes et documents*, Centre d'études québécoises, Département d'études françaises, 2000, p. 30.

³ - Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Deretz, «Lecture ordinaire et lecture savante», «Le saut de la différence», «Et pourtant ils lisent !», (extraits), *Ibid.*, p. 27-28.

⁴ - Micheline Cambron, *Former des lecteurs, Ibid.*, p. 5.

⁵ Solange Lévesque, «À l'école de la transformation», *Le Devoir*, 20-29 juillet 2000, p. C2

étant ce qu'elles sont, le contexte socio-éducatif décrit plus haut ne relevant pas, hélas, de la fiction, pourrait-on faire le pari que l'introduction ou la réintroduction d'un volet création à l'intérieur des cours de littérature agirait de façon positive sur la motivation des étudiants et du même coup sur leur intérêt pour la littérature, engagés qu'ils seraient dans une pratique stimulante (comme l'est la pratique théâtrale) de création littéraire, sous une forme certes plus modeste et limitée, les contraintes qu'impose le programme régulier étant ce qu'elles sont ? La question est posée. Voyons de quelle façon il est possible d'y répondre en théorie et en pratique.

2- La création comme complément à la formation des lecteurs

Une idée chèrement défendue par Philippe Haeck, professeur au collège Maisonneuve et praticien de longue date d'une pédagogie de la création, est celle de l'interdépendance de la lecture et de l'écriture. Cette idée soulève plusieurs questions et objections auxquelles Haeck lui-même a tenté de répondre dans certains de ses livres. L'une de ces objections vient de Jacques Pelletier qui lui reproche de pratiquer un enseignement destiné à ceux qui vivent de et par la littérature.

«Enseigner la littérature, dit-il, [...] c'est susciter le désir de lire, créer des lecteurs. Quand on a réussi ça comme professeurs, je pense que nous pouvons considérer avoir fait notre boulot⁶». Mais comment faire en sorte, objecte Philippe Haeck, de ne pas se contenter de remplacer les concepts des anciens universitaires par les concepts des sciences de l'homme, à l'avant-garde en ce moment ? En se maintenant dans le paradoxe, affirme-t-il : «Donner à l'étudiant(e) toutes les libertés pour travailler selon ses intérêts mais exiger d'elle et de lui de comprendre ce qui arrive dans l'écriture, dans la lecture, de savoir comment produire des effets⁷». Il faut éviter deux pièges, à son avis : faire des étudiants des glossateurs des textes des «grands écrivains» et les faire écrire à partir de trucs, sans leur montrer à lire. Lire beaucoup est essentiel (surtout la production contemporaine, selon lui) et écrire l'est aussi «pour donner du style à la langue [...], lui faire dire autre chose que la pâte habituelle des discours établis⁸». Haeck parle d'une «lecture-écriture» faite à partir des lectures que l'étudiant(e) a à faire. Une «lecture-critique» est favorisée à partir de questions précises que l'enseignant(e) donne à l'étudiant(e) avant la lecture de l'œuvre. Ce qui est visé par Haeck, c'est l'espoir de développer les attitudes créatrices et critiques des étudiants.

Dans un article intitulé «Considérations inactuelles sur l'expérience de la littérature et son enseignement», Sylvano Santini évoque un autre paradoxe, la logique qui consiste à enseigner à la fois l'autorité littéraire et la manière dont on s'en libère pour rejoindre l'expérience littéraire.

⁶ Jacques Pelletier, cité par Philippe Haeck, *Naissances de l'écriture québécoise*, VLB éditeur, 1979, p. 306.

⁷ Philippe Haeck, *Idem*, p. 307.

⁸ *Idem*, p. 309.

⁸ Sylvano Santini, «Considérations inactuelles sur l'expérience de la littérature et son enseignement», *op.cit.*, p. 36.

«Comment parvient-on, s'interroge-t-il, à mettre l'étudiant sur le chemin de l'expérience littéraire sans pouvoir lui enseigner cette expérience ?⁹». Il suggère l'idée de passage à travers l'autorité pour rejoindre l'expérience.

Pour sa part, Pierre Macherey prend comme hypothèse de départ que lire et écrire ne sont pas deux opérations équivalentes ou réversibles et qu'il faut éviter de les prendre l'une pour l'autre. L'illusion normative et l'illusion interprétative supposent un modèle, une vérité, alors que «l'œuvre, pour être mesurée, ne peut être confrontée à une vérité extérieure ou cachée en elle¹⁰». L'œuvre elle-même, et aucune autre. En faire l'expérience comme lecteur, c'est prendre conscience que l'œuvre n'a jamais, sinon en apparence, la cohésion d'un tout unifié.

Dans cet ordre d'idée, il me semble que l'étudiant à qui on offre la possibilité de produire une fiction deviendra plus sensible au fait que le langage «parlé» par l'écrivain n'est réglé par les normes d'aucune conformité extérieure. Même si l'étudiant n'arrivait à produire qu'une littérature «dégradée», un langage «sans forme propre qui le contienne, s'échappe, glisse indéfiniment vers autre chose : une tradition, une morale, une idéologie» selon la description que fait Macherey des formes de corruption de l'écriture, son échec pourrait être source d'apprentissage si nous parvenions à le placer en face de ce qu'il y a de normatif plutôt que de littéraire dans son texte. Peut-être parviendrions-nous à lui faire saisir qu'il n'y a pas une vérité du texte, que «l'objet que nous fait rencontrer la lecture n'est pas un objet réel [...] (et que) c'est la lettre du texte qui le veut ainsi¹¹».

c) La production de textes

1- Préambule

Nous avons tendance à nommer d'abord les phénomènes ou à tenter de les faire nommer par nos étudiants au lieu de commencer par les leur faire observer, autrement dit, de favoriser une approche déductive. La production de textes favorise une approche plus inductive en ce qui a trait à la compréhension des enjeux formels d'une œuvre. Par exemple, pour faire comprendre l'image poétique, un travail de création à partir de figures imposées, telles les figures d'amplification, d'atténuation, d'opposition, peut mettre en lumière des aspects formels plus spécifiques. La série d'exercices proposée ici est inspirée d'exemples fournis par plusieurs participants au séminaire *Former des lecteurs* de l'été 2000. Je n'ai malheureusement pas noté le nom de chacun des participants qui ont généreusement partagé avec moi leur expérience d'une pédagogie de la création. Je m'en excuse auprès d'eux. Plusieurs des exercices qui suivent sont facilement utilisables dans le cadre des cours 104 et 102. L'un de ceux-ci (l'article 12) fournit plus loin la référence essentielle

⁹ - Pierre Macherey, *Pour une théorie de la production littéraire*, François Maspero, Paris, 1966, p. 58.

¹⁰ - *Idem.*, p. 59.

que sont les trois précieux livres de la collection *Petite fabrique de littérature* d'Alain Duchesne et Thierry Leguay.

2- Description d'exercices de création

1- AMENER L'ÉTUDIANT À CRÉER À PARTIR DE QUELQUE CHOSE

Activité proposée par Philippe Haeck : «Demander à l'étudiant d'écrire à partir du livre qu'il vient de lire lui permet d'abord de découvrir comment un autre s'y est pris pour produire certains effets, donc d'utiliser à son compte ces techniques puis peu à peu de tenter d'en développer de nouvelles¹²».

2- UTILISER LES TECHNIQUES DE LA CITATION, DU PASTICHE

Activité proposée par Marcel Goulet dans le cadre du cours 601-414 : «Rédigez, dans le respect de «l'Esprit nouveau» qui anime le début du XX^e siècle, le texte intitulé *Au lecteur*, tel que Proust lui-même aurait pu l'écrire». Des mots, des phrases ou des fragments de textes de Proust peuvent se mêler au texte de l'étudiant.

3- ENSEIGNER L'ELLIPSE, FAIRE SURGIR L'IMAGE POÉTIQUE

Activité proposée par Maryse Pellerin dans le cadre du cours 601-103 : À la suite de l'analyse d'un poème d'Alain Grandbois, faire produire en classe par chaque étudiant un haïku en le laissant choisir entre «orange» ou «chevelure» comme mot obligatoire à insérer dans le haïku. Transcription au tableau de plusieurs de ces poèmes. Travail collectif ou en équipe pour améliorer la qualité poétique de la production en partant du principe de l'élimination (ellipse) et de l'image (métaphore).

4- MAÎTRISER LES TROIS GRANDES DIVISIONS DE LA DISSERTATION CRITIQUE

Activité proposée par Maryse Pellerin dans le cadre du cours 601-103 : Rédaction d'une dissertation sous la forme d'une lettre fictive. La lettre doit inciter à la lecture de l'œuvre en adoptant la forme classique d'une introduction qui amène, pose et divise le sujet, le développe et résume en conclusion les arguments en faveur de la lecture de cette œuvre. Activité non encore réalisée.

5- SE FAMILIARISER AVEC LES CARACTÉRISTIQUES DE LA NOUVELLE COMME GENRE LITTÉRAIRE

Activité proposée par Maryse Pellerin dans le cadre du cours 601-103 : Rédiger une courte nouvelle inspirée d'une des nouvelles de Monique Proulx dans les *Aurores montréalaises*. Il ne s'agit pas d'un pastiche. L'histoire doit se dérouler à Montréal. Elle doit comporter le même nombre de personnages et se dérouler dans un temps et un espace similaires à la nouvelle dont elle s'inspire. Elle doit comporter une chute. Les textes sont lus en équipe et la nouvelle à la source de l'inspiration

¹² Philippe Haeck, *L'action restreinte/ De la littérature*, Éditions de l'Aurore, 1975, p. 52.

doit être identifiée. Les qualités des meilleurs textes sont analysées et mises en évidence par le professeur.

6- ÉTABLIR UN CLASSEMENT SÉMANTIQUE DE 25 POÈMES

Activité proposée par Micheline Cambron : Constituer un recueil de poèmes en fonction de leurs thèmes, sans commentaires sur la teneur des poèmes.

7- CERNER L'ESSENTIEL D'UNE ŒUVRE

Écrire la préface d'une anthologie, d'un roman, d'une œuvre obligatoire au programme.

8- COMPRENDRE L'IMPORTANCE DU SCHEMA ACTANCIEL COMME OUTIL D'ANALYSE D'UN TEXTE

Écrire un conte de fée à la moderne ou un anti-conte. En faire d'abord le schéma.

9- EXPÉRIMENTER L'ART DU DIALOGUE

Faire discuter deux personnages à propos d'une œuvre.

10- EXPÉRIMENTER LE STYLE ÉPISTOLAIRE

Répondre à l'une des lettres de Rainer Maria Rilke dans *Lettres à un jeune poète*.

11- PÉNÉTRER DANS L'IMAGINAIRE D'UN AUTEUR

Activité proposée et expérimentée par Germaine Mornard dans le cadre du cours 601-102 : Réaliser une maquette d'un avion ou d'un autre objet, inspirée par le roman *Vol de nuit* de Saint-Exupéry et accompagner cette maquette d'un court texte pertinent. Certaines de ces maquettes ont été exposées dans la vitrine à l'ENA (École nationale d'aérotechnique).

12- VALEUR DES TEXTES COURTS POUR L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE

La «rhétorique permettait autrefois aux élèves d'écrire sans vergogne des épigrammes, des sonnets, des fables, voire des épitaphes... Nos plus grands écrivains ont profité de son enseignement¹³». Le premier tome de *Petite fabrique de littérature* voulait montrer la richesse créatrice de diverses contraintes. *Lettres en folie* affirmait, en compagnie des écrivains, le besoin de laisser jouer les mots. *Les petits papiers* font valoir les vertus didactiques du texte court.

d) Quelques principes d'évaluation

Pour amener l'étudiant à prendre des risques, à ne pas se contenter de répéter des formules, il faut, dit Philippe Haeck, un mode d'évaluation très souple où certains échecs méritent autant que certaines réussites. Voici en résumé quelques-uns des principes à la base de son enseignement, tels qu'ils sont définis dans *L'action restreinte / De la littérature* :

- Ne pas juger les textes d'un étudiant par comparaison à ceux des autres, mais plutôt amener chaque étudiant à travailler à partir de son premier texte.

¹³ Alain Duchesne, Thierry Leguay, *Les petits papiers, Petite fabrique de littérature*, Magnard, 1991, p. 9.

- Amener chacun à d'autres points, différents du premier.
- Dire à l'étudiant que le plagiat est nécessaire, que la technique de la citation est souvent très efficace.
- Exiger de l'étudiant un effort mais qui produise du plaisir, permettre toutes les interventions mais s'assurer que l'étudiant comprend ce qui arrive dans la lecture, l'écriture — pour cela utiliser plusieurs grilles de lecture.

- Favoriser les petits groupes de travail et la production de textes collectifs : rédaction de prises de positions communes, publication de textes dans le milieu de travail ou dans les revues culturelles existantes¹⁴.

Dans le cadre du programme régulier, il serait utopique de penser que nous pouvons consacrer plus de vingt pour cent de l'évaluation à la création. Cependant, ce vingt pour cent peut faire la différence, une fois reconnu l'intérêt qu'il y a à sortir des sentiers battus afin de permettre à l'étudiant de devenir, non seulement un meilleur lecteur, mais également quelqu'un qui aura eu l'occasion de se frotter à l'expérience littéraire.

Conclusion

Avons-nous encore le choix ? Devons-nous absolument souscrire au discours officiel et nous soumettre sans esprit critique à chacune des prescriptions du ministère de l'Éducation ? Le but de ce travail a été de démontrer qu'il y a plusieurs façons d'enseigner la littérature, y compris dans le cadre rigide d'une pédagogie de «l'anticipation, de la nécessité et de la fragmentation». Certes, il y aura toujours place pour ceux et celles qui désirent un enseignement traditionnel et nombreux sont les professeurs qui préféreront adopter une pédagogie préventive, une pédagogie sans risque. Dans son article intitulé *L'enseignement de la littérature au collégial et la technicisation de la lecture littéraire*, Marcel Goulet évoque cette réalité : «Le coût en temps d'une démarche heuristique, menée de façon inductive, étant trop élevé — par exemple pour ce qui est de la reconnaissance d'un mouvement littéraire ou du travail du style — ,on aura préférablement recours à l'exposé magistral, à un manuel, à une approche déductive en somme¹⁵». La création littéraire est souvent la dernière démarche envisagée dans un tel contexte.

Faire écrire les étudiants ne veut pas dire non plus venir à bout de leur indifférence, de leur manque de motivation et de leurs carences en français. Ils sont parfois les premiers à ne pas souhaiter d'emblée explorer des avenues plus risquées. Mais qu'un professeur ose les y mener, peut-être seront-ils étonnés des découvertes qu'ils y feront.

¹⁴ Phillipe Haeck, *op.cit.*, 108 p.

¹⁵ Marcel Goulet, *op.cit.*, p. 44.

Former des lecteurs : dialogue de textes et d'étudiants

Danielle Laurendeau
cégep d'Alma

L'idée

Former des lecteurs pour le Ministère en trois sessions, tel était le titre, provisoire et plutôt terre à terre de l'exposé, ou du projet d'exposé, que je désirais développer pour ce séminaire. Il me semblait naturel d'aller puiser dans mon expérience d'enseignement, le reste pour moi étant de la littérature. J'étais alors dans le dernier droit de la session et toute mon attention était centrée sur les objectifs (compétences dictées par le ministère tout puissant) que les étudiants devaient atteindre. J'avais donc en tête de faire d'abord le portrait de nos étudiants dès leur arrivée au collège, ensuite de dégager leurs attentes en fonction de leurs connaissances culturelles et pédagogiques, pour enfin démontrer que pour parvenir à un résultat pour le professeur (et le ministère), il fallait faire preuve d'un savoir disciplinaire (le contenu) et aussi développer une qualité de communication qui ne s'acquiert qu'après avoir maîtrisé la forme : devis, horaire, et autres plaisirs comme les délais du secrétariat et l'humeur changeante du monsieur de la photocopie. Après avoir assisté au séminaire *Former des lecteurs*, je trouve toujours aussi pertinent de traiter ces éléments mais il me semble que notre tâche commence un peu tard dans le développement littéraire de l'étudiant. C'est pourquoi j'ajouterai une réflexion sur le parcours de l'apprentissage de la vie par les textes, au-delà des contingences académiques, ce qui constitue en fait une forme d'idéal. À preuve qu'enseigner n'enlève pas complètement la faculté de rêver.

Le portrait

Le portrait des étudiants qui poursuivent des études collégiales est très intéressant à plusieurs points de vue. D'abord en termes du développement de la personne, ils sont en train de devenir des adultes, parce que la plupart d'entre eux atteindront la majorité et aussi parce qu'ils commencent à faire pour eux-mêmes des choix qu'ils devront assumer plus tard. Ils comprennent qu'ils doivent désormais endosser de nouvelles responsabilités telles qu'assister aux cours, ne plus déranger le déroulement du cours et autres petits détails qui forment la presque totalité de la formation au secondaire. Si je mentionne ces réalités, c'est qu'il sera question plus loin de communication ; comme les étudiants sont une composante essentielle à cette communication, il est important de savoir à qui l'on a à faire.

Les étudiants arrivent à 16 ans, avec un bagage pratiquement inexistant en littérature, un peu intimidés mais, surtout, préparés psychologiquement par leurs prédécesseurs. Il existe en effet une

initiation invisible et terriblement efficace en ce qui concerne les cours dispensés. Le français, comme tous les cours obligatoires, souffre d'une réputation peu enviable : celle d'être un cours «plate», difficile, mais essentiel pour la réussite de l'épreuve uniforme (préalable à l'obtention du diplôme). Ils ont donc dès le début une attitude de soumission et d'abnégation qui se remarque à leurs visages fermés et sévères. Pour le plaisir, il faudra repasser.

De plus, il est nécessaire de mentionner les quelques particularités de la clientèle de la région d'Alma. La grande majorité des étudiants vient de la même polyvalente, ils sont tous fortement influencés par la culture américaine. À ce sujet, le texte de Jean Larose¹ éclaire sur le scepticisme que les jeunes ont envers la culture française. Ils sont réfractaires à presque tout ce qui vient de la France qu'ils associent à la génération de leurs parents et même de leurs grands-parents. D'autre part, ils parviennent de milieux socio-économiques semblables, la disparité est moins grande et surtout moins visible que dans les grandes villes. Autre élément important, ils sont à 99,99 % de langue *québécoise* française. Sur le plan académique, leur connaissance littéraire est limitée au conte, étudié et *modélisé* en secondaire III, à la nouvelle littéraire vue et *calquée* en secondaire IV et au texte d'opinion étudié en secondaire V. Les cours de littérature au cégep qui correspondent au 101, 102 et 103, le 104 au collège où j'enseigne étant consacré à la communication, adaptée à leurs champs d'études respectifs², leur apparaissent comme une invention pour les empêcher de trop aimer la liberté nouvelle qu'ils découvrent au cégep.

Les quelques considérations sociales énumérées plus haut sont très importantes puisque ces caractéristiques influenceront, au début à tout le moins, la réceptivité des étudiants envers la chose littéraire. Le professeur devra démontrer que l'intérêt de la littérature réside au-delà des épreuves et des obligations et que cette dernière contient des éléments qui peuvent toucher leur sensibilité, qu'ils ont enfermé à double tour.

Pour utiliser une image, procédé que je bénis entre tous à cause de la clientèle à qui j'ai affaire, enseigner la littérature ou former des lecteurs dans ce contexte, c'est comme vouloir semer des fruits exotiques dans un champ en jachère et surtout recouvert de neige, et le ministère exige que quelque chose pousse ! Il faut avoir le pouce littéraire ! Cette tâche peut donc paraître une mission impossible. Mais c'est sans compter sur la passion dont font preuve les enseignants. Si j'ai entendu le mot *passion* suivi du mot *mission*, pendant le séminaire, ce n'est pas un hasard mais plutôt une conséquence de ce contexte aride et rébarbatif auquel nous avons à faire face. On en arrive à développer des techniques — je préfère le mot *approches* — qui nous permettent de parvenir à un

¹ «Enseigner les classiques», *Enseigner la littérature au cégep*, Cahiers de recherche 16, Centre d'études québécoises, Département d'études françaises, Université de Montréal, 2000, p. 12-13.

² Ce cours est désigné dans les documents ministériels comme relevant de la formation générale propre.

résultat sommatif (pour les objectifs ministériels) mais surtout à un résultat formatif, autant en regard de l'individu que de la matière enseignée.

«La chose»

Pour ce qui est de la chose littéraire, je m'arrêterai sur deux aspects : les paramètres définis par le ministère et le choix des œuvres en fonction de l'horizon d'attente des étudiants. Les intentions pédagogiques et les devis ministériels³ sont des balises incontournables. Depuis le début de la réforme Robillard, on assiste à une épuration des objectifs et des standards. Cependant, dès le début de la réforme et la mise sur pied du nouveau programme, des orientations pédagogiques basées sur la chronologie des œuvres littéraires, entre autres, ont été mises en place. Une des orientations privilégiées concernait la référence historique pour illustrer les principaux courants à partir d'œuvres marquantes que chacun des professeurs utilisait, mais qui rendait le cours de littérature semblable à un cours d'histoire. Tout au long de l'implantation du nouveau programme s'est élaboré, au département de français de mon collège, une façon de faire qui a tendu peu à peu à l'harmonisation en ce qui concerne des œuvres d'abord, des genres et, surtout, le contexte de réalisation et les critères d'évaluation. La principale raison qui a amené les professeurs (nous sommes douze) à travailler en concertation, c'est le désir que les étudiants soient préparés de la même façon pour l'épreuve ministérielle. Tout à coup, nous ne pouvions isoler un cours d'un autre, l'épreuve créait l'obligation de l'établissement d'une logique entre les trois cours de formation générale commune. Cela a aussi amené une uniformisation dans les critères de correction (fortement inspirés de la grille du ministère, faut-il l'ajouter ?). De plus, la littérature étant déjà considérée comme une matière molle, difficile à manipuler, il ne faudrait surtout pas que les étudiants nous prennent en flagrant délit de contradiction ou d'imprécision. Si nous changeons d'un cours à l'autre le vocabulaire, les procédés de lecture et d'écriture, nous perdrons le peu de crédibilité que nous aurions pu gagner en cours de route et devrons refaire le cours précédent pour réussir la compétence suivante. Il y a une limite à réinventer le monde à son image.

Nous voyons plus d'avantages que d'inconvénients à accorder nos violons, tout en conservant nos styles personnels, évidemment. Nous évitons ainsi (à mes yeux) le phénomène du «super prof» et celui du «prof-dont-personne-ne-veut», nous sommes au service de la littérature et non pas une personnification de celle-ci. En fait, je crois qu'il est important d'éviter que seul le prof cool et rigolo puisse faire «aimer» la littérature parce que les étudiants ont l'impression d'assister à un spectacle. Il ne faut surtout pas leur faire oublier que c'est un enseignement et qu'ils doivent acquérir les compétences pour comprendre les textes et en rendre compte dans les dissertations.

³ «Buts de la formation générale, Descriptifs de cours. Des collèges pour le XXI^e siècle», *Former des lecteurs. Textes et documents*, Centre d'études québécoises, Département d'études françaises, 2000, p. 243 à 253.

Les attentes

Comme je l'ai mentionné plus haut, les étudiants n'ont que peu ou pas de connaissances littéraires. Je laisse délibérément de côté les quelques jeunes personnes qui ont déjà l'habitude de la lecture. Celles-ci sont peu portées à raconter leurs expériences livresques. Il est étonnant de constater à quel point la lecture n'est pas une activité reconnue et combien l'individu surpris le nez dans un livre peut être ostracisé par les autres. J'exagère à peine leur réaction ; dans la culture post-adolescente, on considère cette activité comme une perte de temps qui ne correspond pas aux attentes des jeunes qui privilégient l'action et le groupe au détriment de la réflexion et de l'individu.

Dans cet état d'esprit, à partir de ce qu'ils sont, de ce qu'ils savent, comment les étudiants au collégial peuvent-ils accueillir une œuvre, la lire, la comprendre, la commenter ? Une première constatation est qu'ils ont l'habitude qu'on aille vers eux. Ils ont comme attente qu'on leur propose des œuvres qu'ils liront comme ils vont au cinéma, pour être divertis. De toute évidence, ils s'attendent à ce qu'il y ait de l'action, de l'action et de l'action. Si l'œuvre choisie est «plate», tout de suite il faut un coupable et le coupable c'est... le professeur évidemment. Il est très difficile alors de faire l'éloge d'un texte en démontrant sa nouveauté et son originalité dans un contexte historique qu'ils ne connaissent pas, et qui se situe dans une culture qui n'est pas la leur. Je pense ici au *Père Goriot* ou encore aux textes de Zola. Pour les étudiants à qui j'enseigne, ces textes ressemblent à de la science-fiction écrite avant l'invention du feu. C'est comme vouloir expliquer l'évolution selon Darwin à des Témoins de Jéhova, cela tient davantage de la foi que de la raison.

Il faut préparer le terrain (la métaphore du semeur), les ouvrir à une autre culture (française) qui ne les intéresse pas, replacer le contexte historique (très lacunaire, d'ailleurs, pour plusieurs le monde commence à leur naissance) et entrer dans les mécanismes de l'œuvre ! Beau programme !

La théorie de la réception...

Afin de préciser l'effet que produit une œuvre lors de sa réception, et aussi son caractère littéraire, il faut être en mesure de distinguer les éléments qui permettront la compréhension du ou des récepteurs. Hans Robert Jauss, dans *Pour une esthétique de la réception*⁴, explique ce qu'est le système de référence (l'horizon d'attente) qui se crée lors de la lecture d'une œuvre (la réception). Jauss établit trois facteurs qui sont à l'origine de cette réception : «L'expérience préalable que le public a du genre dont elle relève, la forme et la thématique d'œuvres antérieures dont elle présuppose la connaissance, et l'opposition entre langage poétique et langage pratique, monde

⁴ Hans Robert Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, 1974 (pour la traduction française), p. 49.

imaginaire et réalité quotidienne». Cette dernière distinction s'applique, entre autres, pour déterminer dans une œuvre donnée «le caractère proprement artistique d'une œuvre littéraire».

En examinant chaque facteur, il est possible de diagnostiquer déjà le malaise ou les difficultés auxquelles feront face les étudiants et les professeurs lorsqu'ils sont confrontés à un texte littéraire. Le premier facteur, l'expérience préalable est, comme je l'ai déjà mentionné, pratiquement inexistant puisqu'il n'y a pas de culture littéraire institutionnalisée au Québec. On se rend compte que cette expérience littéraire est présente chez la grande majorité de nos étudiants. Que ce soit dans le fait de lire, le temps que cela suppose, l'aménagement que doit faire le lecteur à cette activité, il n'existe pas d'habitude de lecture, ce qui constitue une difficulté dès le départ puisque cette activité n'est pas reconnue officiellement comme un loisir mais comme une obligation.

Le deuxième facteur, toujours selon la théorie de Jauss, est énoncé comme étant «la forme et la thématique d'œuvres antérieures dont elle présuppose la connaissance». La forme narrative est souvent reconnue par eux, grâce au cinéma. La poésie leur est cependant inconnue : on peut certes passer par la chanson, mais ce n'est pas suffisant. Parfois, il arrive que certaines œuvres atteignent la sensibilité de certains lecteurs. Cette corde sensible, qui vibre tout à coup et bien malgré eux, crée un intérêt nouveau pour le texte et peut aider à aborder l'œuvre. Par exemple, les poètes romantiques sont très bien reçus, il existe donc des liens évidents entre les âmes torturées des Musset, Lamartine et Chateaubriand et l'étape troublante de l'adolescence dont ils sortent à peine. Autre exemple de textes bien reçus, ceux de la dramaturgie. Ils ont l'avantage d'être écrits pour être joués, ils tournent autour d'un déséquilibre, ils «sortent des pages» et sont donc habituellement mieux perçus. Et dernier avantage non négligeable, ils ne sont pas long à lire.

Le troisième facteur à l'origine de la réception «efficace» concerne l'opposition entre langage poétique et langage pratique, monde imaginaire et réalité quotidienne. À cause de la méconnaissance qu'ont les étudiants des niveaux de langage, de leur imaginaire qui n'est pas créé à partir des mots mais plutôt grâce aux images (cinéma, télé, virtuel), il est très difficile de bâtir sur ces oppositions : comment en effet opposer deux choses lorsque la première est inconnue ? Le professeur doit devenir un interprète, mais cela a souvent pour effet de créer un écart plus grand entre ces textes et les jeunes lecteurs, ce qui ajoute à la difficulté de la lecture. Par ailleurs, lorsque l'écart entre l'horizon d'attente et l'œuvre est restreint, cela permet au récepteur (ce que Jauss nomme la conscience réceptrice) de ne plus faire d'effort pour se réorienter «vers l'horizon d'une expérience encore inconnue». Jauss situe ce type d'œuvre dans la catégorie qu'il nomme KITSCH ou «art culinaire». Cette réception n'exige aucun changement d'horizon et comble totalement l'attente du récepteur suscitée par le texte. La série d'œuvres jeunesse *Dragonball* (peut-on vraiment parler d'œuvres ?) illustre bien cette dernière proposition. Les textes quasi absents de ces livres se lisent facilement ; l'attention du lecteur est à peine sollicitée. Leur structure semblable aux grands films hollywoodiens ne crée pas de choc ou d'interrogation. Ce produit de consommation rapide ne

permet donc pas aux lecteurs, aussi jeunes soient-ils, de dépasser leur horizon d'attente : tout reste connu, facile et, malheureusement, violent. Mais il peut arriver aussi que cet écart soit très grand (par exemple avec des textes français des XVII et XVIII siècles) et implique, pour être comblé, que le récepteur élabore une nouvelle manière de voir, suscitant ainsi le plaisir (!), l'étonnement (...) et la perplexité (?). Mais comment arriver à combler ces attentes ?

...et le paradigme perdu

En superposant la théorie de Jauss, à celle du paradigme perdu suggéré par monsieur Goulet⁵, il est possible effectivement de faire se rencontrer une œuvre et un «lecteur», de diagnostiquer parfois les problèmes et peut-être d'y apporter des remèdes. Par exemple, si nous pensons qu'un texte qui atteint entièrement l'horizon d'attente rejoindra un *liseur* (paradigme hédoniste), qui espère un divertissement mais qui demeure passif parce qu'il n'a pas à bouger de son fauteuil pour atteindre ce but, nous savons que ce type de lecteur n'atteindra pas les objectifs du cours parce qu'il n'y a pour lui ni perplexité ni étonnement.

Il existe aussi des textes plus littéraires qui offrent au lecteur des écarts suffisants pour que la lecture soit une source de reconnaissance de soi et une aventure. Ce type de lecture offre une édification du sujet par l'objet et correspond au paradigme éthico-pratique (*le lu*). C'est ainsi qu'on peut comprendre pourquoi le courant romantique français (début XIX^e) rejoint, par son caractère bouillant et exclusif, les émotions des jeunes étudiants qui sortent à peine de l'adolescence. La réception des textes procure du plaisir (dans la reconnaissance de soi), de la perplexité («mais ils viennent d'une autre planète ?») et de l'étonnement («je suis capable de comprendre !»).

Le paradigme, celui de la lecture savante, comporte un écart plus grand (très grande perplexité), une difficulté plus grande encore (très très grand étonnement) et exclut le plaisir (hélas notre seul allié sympathique). Il correspond à un esthétisme qu'on ne peut réellement enseigner au niveau collégial, par manque de temps, et parce que les étudiants n'ont pas l'expérience des textes. Cependant, les dissertations neutres et objectives produites en classe obligent nos étudiants à atteindre un niveau de lecture. Il existe souvent un écart important entre la lecture faite par les étudiants, plus intuitive et moins scientifique (selon la théorie paradigmatique de monsieur Goulet telle que nous venons de la redéployer) et la compréhension véritable du texte. D'ailleurs, il arrive fréquemment que les étudiants reprennent, à l'intérieur de leur dissertation, les propos du professeur ou des citations sans en comprendre vraiment la teneur. D'ailleurs, le lecteur qui correspondrait à ce paradigme (*le lecteur*), celui qui «cherche à construire son récit intérieur, qui contribue à l'élaboration d'une œuvre d'art», ce lecteur-là n'est pas présent dans nos salles de cours parce que je crois que nous ne sommes pas là pour lui. Ceux et celles qui ont, enfouie à l'intérieur d'eux-mêmes,

⁵ Voir le texte de Marcel Goulet, p. 41-49.

cette propension à entrer dans les textes, à se laisser flotter dans les imaginaires, à s'initier à différents langages, ceux-là bénéficieront de notre enseignement pour enrichir personnellement leurs connaissances mais ils sont une infime minorité. En ce qui me concerne, enseigner, c'est communiquer avec l'ensemble des étudiants, non pas avec quelques initiés, qui bénéficieront cependant de riches discussions en dehors des heures de cours s'ils en manifestent le désir.

En fin de compte, parce qu'il ne faut pas établir un standard étudiant à partir d'une catégorie appelée «lecteur» et que notre tâche consiste à rejoindre tous ceux et celles qui constituent la majorité, les œuvres doivent se situer dans un niveau de difficulté qui pourra être franchie avec le professeur, grâce à son entremise. Il ne faut pas chercher à réduire l'écart, puisqu'on pourrait alors banaliser la lecture – comme le fait le liseur associé au kitch – et que notre travail en classe ne serait plus justifié. On ne doit pas non plus offrir des textes extrêmement éloignés de l'horizon d'attente des étudiants, il est alors trop difficile de leur donner des outils de lecture et d'analyse efficaces, ils ne feront alors que répéter les propos du professeur dans leur texte, comme on annonce des mots dans une langue étrangère. Comment alors s'adapter à cette géographie changeante et pleine d'inégalités que sont les niveaux d'attente des étudiants ?

Peut-être en faisant preuve de souplesse et d'un peu d'humilité. Nous devons, en tant qu'interprète, nous accorder le droit de nous arrêter avec nos étudiants. C'est ici que je revendique à mon tour le droit à la lenteur de la lecture. Cette lenteur qui consiste à réapprendre à lire aux étudiants. Voici de quelle façon j'interromps momentanément ce beau programme (du ministère), pour entrer dans les textes, en provoquant l'étonnement, la perplexité et un peu de plaisir.

La communication

Comme je l'ai démontré précédemment, les difficultés sont nombreuses et se situent à plusieurs niveaux. Les étudiants ne sont pas préparés à aborder des textes littéraires. Trop de lacunes tant sur le plan historique que culturel et générique. Malgré cela, nous devons les amener à rédiger dans un français correct et sous une forme acceptable des dissertations qui expliquent les œuvres à l'étude. Les cours magistraux sont indispensables afin de planter le décor historique. La théorie doit être livrée sous une forme extrêmement synthétisée. Afin d'optimiser l'apprentissage historique, les rares repères ou références utilisés seront tirés de films ou d'adaptations de grandes œuvres : la mythologie avec *Ulysse* de Walt Disney, le Moyen Âge avec les jeux de rôle, la Renaissance avec les reprises de Shakespeare au cinéma et quelques œuvres comme *Notre Dame de Paris* pour éclairer le XIX^e siècle.

Mais lorsqu'arrive le temps de travailler le texte, il m'apparaît important d'utiliser, en plus des références cinématographiques et télévisuelles, une forme de communication qui implique à la fois l'émetteur (le professeur), le message (le texte) livré dans une forme et un langage (le code et le

canal) qui dit quelque chose (le référent) aux étudiants (les récepteurs). Qui dit communication dit mouvement et c'est ce que Roman Jakobson appelle le phénomène de la rétroaction ou *feedback*.

Dans un exercice que j'appellerai *l'analyse live* (!!), il est possible effectivement de faire parler une œuvre par la bouche des étudiants. Cet exercice n'est pas une panacée aux méconnaissances historiques et littéraires mais plutôt un apprentissage qui passe par la découverte en utilisant, à l'insu des étudiants, des connaissances qu'ils ne pensent pas avoir. Cette forme de communication dynamique permet d'utiliser d'abord un langage qui est le leur, d'actualiser certains aspects du message, d'expliquer au fur et à mesure les questions que posent la lecture et amène la compréhension de l'œuvre. On peut ainsi montrer que lecture ne rime pas seulement avec écriture (lire dissertation). Il est important, à mon avis, de distinguer ces deux opérations qui possèdent chacune leur lot de difficultés. *Former des lecteurs*, c'est aussi démontrer que lire n'est pas un procédé linéaire mais procède par une réorganisation de la forme et du fond (ce que nous appelons au collège d'Alma de l'analyse). Cette opération de lecture est davantage rentable pour les étudiants lorsqu'on peut leur en prouver le mérite et surtout la facilité d'utilisation.

Ils peuvent ainsi découvrir qu'un texte se livre de différentes façons à partir de différentes combinaisons qui doivent être rigoureuses dans la démonstration de l'énoncé. L'utilité du plan et la bonne utilisation des procédés d'analyse doivent être bien expliquées avant l'exercice d'écriture. L'aspect ludique de la lecture et les découvertes que l'on fait peut, à mon avis, susciter un intérêt nouveau chez le lecteur «obligé». L'imaginaire contenu dans les livres n'est souvent perceptible que si on a été initiés, si une mission nous est donnée, si un but est déterminé à l'avance. Lors de l'exercice de lecture en classe, le professeur peut réellement suivre le parcours des étudiants et faire découvrir des passages secrets, et la découverte suscite alors le plaisir et l'étonnement.

Le but académique qui consiste à produire des textes sera tout de même atteint et probablement mieux compris. Cependant, ce n'est pas dans une rigoureuse analyse de 500 à 900 mots, dans laquelle l'étudiant aura plus à faire avec la syntaxe, le vocabulaire et la structure du texte que le plaisir de la lecture sera possible. Il m'apparaît donc essentiel de dégager les différentes opérations, de la théorie à la dissertation, et de leur démontrer qu'on peut atteindre un certain niveau d'autonomie et de plaisir dans les textes.

La réflexion

Je ne crois pas que la situation que nous vivons à notre collège soit plus catastrophique qu'ailleurs. Les discussions que nous avons eues lors du séminaire montrent que, au contraire, la réalité que j'ai décrite est présente dans les autres établissements. Nous recevons des étudiants qui doivent «performer» dans une science qu'ils viennent à peine de découvrir. C'est diminuer l'importance de la littérature que de faire croire que l'on peut inculquer toutes les connaissances nécessaires à la compréhension des textes en trois fois soixante heures. Une telle attitude comptable

est incompatible avec la littérature mais nous devons en tenir compte. Malheureusement, c'est ce que nos étudiants retiennent de l'apprentissage de la lecture : une douloureuse opération faite dans un brouillard presque total. D'ailleurs, très souvent, les étudiants nous disent lors du cours 103 (littérature québécoise) qu'ils ne connaissent pas les procédés d'analyse, qu'ils n'ont pas étudié certains courants, que le nom des grands auteurs leur est inconnu comme s'ils assistaient pour la première fois à un cours de littérature. C'est autre chose que de la mauvaise volonté de leur part, cela reflète l'incohérence de la démarche qu'on nous impose. On doit «performer», rapidement, pas le temps pour lire, ni surtout pour s'arrêter pour discuter, revenir et repartir. Ce temps nécessaire n'existe pour nous qu'en termes de contrôle, d'évaluations et d'échéanciers.

Je dis souvent à mes étudiants lors du premier cours que la session ressemble à un voyage que nous ferions en Europe où nous visiterions douze pays en dix jours. Ça reste un voyage, mais que pourrions-nous retenir ? Surtout si ceux-ci n'ont jamais voyagé et ont à peine à reconnaître le sens des mots dits dans un accent différent du leur. Ce problème ne nous appartient pas, mais c'est bien nous, professeurs et étudiants, qui en assumons les conséquences. La culture littéraire est pratiquement absente au Québec sauf pour les convertis. Je considère que former des lecteurs, *des individus capables de construire leur propre récit intérieur à partir de l'œuvre d'un auteur*, n'est pas un objectif réaliste mais plutôt un idéal.

Il est quand même possible d'atteindre les étudiants par nos connaissances, par notre sensibilité mise au profit des textes et par nos capacités de communiquer avec eux dans des exercices qui favorisent le rapprochement. D'émetteur du message, le professeur sera alors celui qui devient le canal et qui rend possible le dialogue entre les textes et les étudiants.

L'idéal

Malgré ces considérations plutôt graves, je considère mon travail intéressant. Mais pourquoi ne pas rêver⁶ ? Parmi mes expériences de travail précédentes (je ne suis pas née professeur de littérature), j'ai rempli les fonctions de bibliothécaire dans une école primaire. Mon travail consistait à consulter l'actualité littéraire, acheter les livres, en faire le traitement (codification), recevoir les élèves et effectuer les prêts.

Et c'est à mon avis à ce moment-là qu'il faut intervenir. Lorsque les enfants de la maternelle entrent dans une bibliothèque, qu'elle soit scolaire ou autre, ils sont prêts à accueillir les livres, à

⁶ Comme l'avait fait Lyne Giroux dans une lettre adressée aux participants du séminaire.

être initiés à la littérature. Ils ont une telle envie de lire, il faut voir la fierté qu'ils ont à emprunter un livre, le regarder, le décrypter, le toucher. Tout le monde sait aussi que de tout temps, on raconte des histoires aux enfants et ceux-ci savent déjà qu'elles sont issues des livres. Mais on a tendance à ramener rapidement la lecture aux activités pédagogiques et à lui enlever son caractère ludique.

Il y a, en plus de l'objet-livre, le contenu des livres. Il serait possible à mon avis de dispenser des cours sur la littérature, à tout le moins sur l'art en général, dès le début de l'enseignement primaire. Nommer les auteurs, expliquer certaines œuvres marquantes dans leur contexte, montrer qu'encore de nos jours les grands textes inspirent les cinéastes, les peintres, les créateurs, permettraient de rapprocher la littérature des jeunes.

Sauf dans certaines familles, la littérature est absente au Québec. Bien sûr, il y a les bibliothèques municipales, mais elles aussi doivent surmonter la grande question : «est-ce que c'est rentable, est-ce que les gens en veulent ?». Chez moi, à Alma, il s'en est fallu d'une signature pour que le projet de construction d'une bibliothèque adaptée aux nouveaux besoins d'espace et d'utilisation, projet financé à 90 % par Québec, ne retourne sur les tablettes. Les Salons du livre sont aussi une forme intéressante pour se familiariser avec le livre même s'il faudrait plus qu'un événement par année pour susciter un intérêt pour la lecture. C'est pourquoi enrichir la culture dès l'entrée à l'école m'apparaît comme une solution simple et efficace à l'inculture des jeunes Québécois vis-à-vis la littérature. Nous recevriions alors des étudiants confiants prêts à aborder les textes avec une ouverture d'esprit très différente de l'attitude timorée et résignée contre laquelle nous devons nous battre. Mais alors, à quoi servirait un séminaire comme *Former des lecteurs* ? Justement à parler des vrais lecteurs, de la vraie lecture et à passer de l'étonnement à la perplexité avec un plaisir aussi grand, tant pour les étudiants que pour les professeurs.

Mémoire collective et enseignement de la littérature : le spectre de Véro

François Paré
Université de Guelph

Que *vaut* la littérature aujourd'hui ? C'est par cette question de la valeur d'échange, de la valeur marchande même, que je voudrais entamer cette brève réflexion sur l'enseignement de la littérature au Québec et ailleurs dans le monde. C'est pour moi une question cruciale, il va sans dire.

D'un côté, quiconque fait profession d'enseigner la littérature se nourrit du constant travail d'interprétation qui est au coeur du fonctionnement de la culture et qui constitue la part active de la mémoire collective. Pour la plupart d'entre nous, ce travail doit donner lieu au désir intense de concevoir la multiplicité du sens auquel l'acte de lecture donne lieu, et à une passion pour ce qui, dans la société, parle différemment, *autrement*. Nous savons bien que la littérature est toujours en quelque sorte en marge d'elle-même. Et cette marginalité fondatrice, nous l'admirons profondément. «À quoi bon écrire pour dire exactement ce qu'on avait à dire ?¹», se demande Emil Cioran dans un des premiers aphorismes de *De l'inconvénient d'être né*. Ce déplacement est justement là où l'enseignement de la littérature doit se jouer.

Mais, en même temps, sur le terrain de la salle de classe ou du séminaire, la passion fait place inévitablement à quelque chose d'autre, à un malaise indéfinissable qui vient de la valeur négative attribuée par une société sans mémoire à ce que nous faisons. Ainsi arrivé au jour de la retraite, le professeur de littérature s'empressera le plus souvent de se réfugier dans un lieu privé où la lecture des oeuvres littéraires, lecture si intimement liée à la vie pourtant, n'aura enfin plus besoin d'être défendue et où la présence des oeuvres se laissera saisir dans toute son urgence. Mais l'ambiguïté de cette lecture, si souvent posée en exemple aux étudiants, ne pourra être entièrement évacuée. Il restera un doute. Que *vaut*, en effet, la littérature ?

Dans un article important, publié il y a une dizaine d'années, Jean Larose soulevait la question de la littérature et de la «culture pédagogique», question qu'il fallait situer à ses yeux dans le contexte plus large de la société nord-américaine :

Nous sommes chargés de la tâche difficile de garder vivante la littérature dans des institutions d'enseignement, alors que la culture moderne à laquelle nous appartenons, alors que la civilisation du continent où nous vivons, alors que les media qui nous saturent, alors que le gouvernement qui nous emploie, alors que la société où nous figurons — expriment tous de multiples manières, que la littérature ne vaut rien².

¹ Emil Cioran, *Œuvres*, Paris, Gallimard, 1995, p. 1278.

² Jean Larose, *L'amour du pauvre*, Montréal, Boréal, 1991, p. 30.

Quelques lignes plus loin, dans ces textes qui servent d'introduction à *L'amour du pauvre*, Larose évoque encore le malaise qui s'empare des professeurs de littérature: «À quoi nous faut-il donc nous raccrocher pour maintenir en vie la littérature dans un contexte aussi hostile ? Peut-être avons-nous honte de la littérature, alors même que nous sommes chargés de l'enseigner ?³». Ces mots, que j'ai découverts avec stupeur il y a quelques années, ne m'ont plus jamais quitté. Et moi, avais-je *honte* de la littérature, elle dont j'avais fait ma vie ? Toute la question du rapport entre les oeuvres littéraires et l'enseignement me semble, en effet, dériver des terribles tensions décrites par Larose.

Pour avancer un peu dans cette réflexion et peut-être arriver à donner une autre résonance à ces tensions qui sont en réalité bien particulières à l'enseignement des lettres, j'aurai besoin d'un contexte allégorique qui me permettra de faire le lien, me semble-t-il nécessaire, entre l'enseignement de la littérature et les espaces socio-culturels au sein desquels cet enseignement se déroule. C'est la télévision qui me fournira ici un espace de référence. La culture médiatique et surtout ses modes de fonctionnement sont, en effet, constitutifs de la «culture pédagogique». C'est pourquoi je ferai appel à une figure très connue ces dernières années au Québec. Nombreux sont ceux qui ont pu voir à la télévision depuis trois ans l'émission de variétés musicales *La Fureur*, animée par Véronique Cloutier (pour qui j'utiliserai ici délibérément et affectueusement, à la suite du public québécois, le diminutif de Véro). Je reviendrai un peu plus loin sur les leçons à tirer de cette émission plus complexe qu'on ne le croit en ce qui concerne la diffusion et l'enseignement de la littérature. *La Fureur* me permettra aussi de convoquer d'autres notions moins immédiates, comme celles de la diversité et de la mémoire collective. Mais la valeur de la littérature est d'abord liée aux innombrables représentations qui parcourent l'espace communautaire ; c'est donc dans cet écart entre l'appropriation et l'expropriation des oeuvres qu'il faut en premier lieu se situer.

Politiques de la diversité

Au sein des cultures de l'imprimé, l'enseignement de la littérature est profondément lié à la formation historique des espaces linguistiques et nationaux. Or on aurait pu penser que les pratiques sociales plus éclatées que nous connaissons aujourd'hui entraîneraient avec elles une déconstruction du rôle de l'institution littéraire dans le maintien des consensus sur les langues et les communautés nationales. Mais ce n'est pas le cas. Et c'est d'ailleurs tant mieux. Car, en fait, ne pouvant dorénavant fermer les yeux sur les puissantes forces de normalisation et d'indifférenciation qui animent la circulation industrielle des objets culturels⁴, il me semble urgent que la littérature, dans sa production et son enseignement, continue d'affirmer la diversité

³ *Ibid.*, p. 30.

⁴ Jean Larose, *La petite noirceur*, Montréal, Boréal, 1987, p. 130-131.

des langues et des cultures qui constituent l'extraordinaire héritage de l'humanité. L'enseignement de la littérature — et au Québec nous en savons quelque chose — est donc aujourd'hui un geste anthropologique au sens fort. C'est pourquoi je suis convaincu, comme Pierre V. Zima, du rapport fondamental entre littérature et idéologie et surtout de la nécessité dans le monde actuel de former une nouvelle subjectivité «dialectique» :

En refusant le dualisme ... et en reconnaissant l'unité des contraires, le sujet dialectique s'ouvre au dialogue, dans la mesure où il est prêt à reconnaître dans la perspective adoptée par l'Autre une alternative potentielle à la sienne. Loin de considérer le point de vue de l'Autre comme étant assimilable à son propre discours, le sujet dialectique recherche l'altérité (discursive) afin de pouvoir adopter une attitude autocritique⁵.

La formation d'un tel «sujet dialectique», dont Zima exprime l'urgence, est-elle fonction de l'enseignement ? J'en suis entièrement convaincu, les pratiques pédagogiques ayant intrinsèquement à voir avec l'ouverture à l'autre et avec l'autocritique.

Le rapport à la diversité ne revient donc pas à maintenir les schèmes nationaux qui ont longtemps présidé à l'enseignement des lettres. En effet, le divers et le changeant, comme le disait Montaigne, sont exactement du même ordre. Ainsi, la littérature québécoise, si elle est elle-même porteuse de sa singularité, n'en reste pas moins traversée par les univers diasporaux dont elle s'enrichit. La littérature du Québec actuel, c'est bien celle du centre et celle de la périphérie, une convergence de mémoires entrecroisées (québécoise, haïtienne, canadienne-française, amérindienne ou autre). La culture pédagogique met donc en scène ces traversées du divers au sein de la langue commune. Elle institue dans la salle de classe des rapports d'échange, des vecteurs de renouvellement, tout cela dont la littérature, une et multiple, est porteuse.

Cette mixité ne se fait pas sans effort et sans acharnement. Il faut donc avoir les yeux clairs et savoir apprendre à lire. À soi-même et aux autres. En effet, l'histoire littéraire s'est construite de tout temps sur la normalisation. Mais il nous revient d'ouvrir à chaque fois les limites des corpus existants. Car la parole collective fait souvent l'objet d'expropriation. Une grande part des cultures de notre monde reste occultée, réduite au silence. Combien de textes d'ici et d'ailleurs échappent aux forces d'élucidation qui sont à l'oeuvre dans la pédagogie et dans l'écriture critique ? Quelles sont les responsabilités de l'université devant la marginalisation ? Certes, nous ne pouvons ni connaître tous les corpus, ni lire toutes les langues. Mais l'anthropologie de la diversité, dont il est question ici, est avant tout une disponibilité. C'est tout, et c'est déjà beaucoup.

⁵ Pierre V Zima, «Idéologie, théorie et altérité. L'enjeu éthique de la critique littéraire», *Études Littéraires*, 31, 3, p. 27.

En outre, la littérature québécoise est elle-même l'objet d'une occultation ou d'une indifférence à bien des égards. Si nous ne lui accordons pas priorité là même où elle s'écrit et se lit, qui le fera à notre place ? L'enseignement de la littérature québécoise dans les universités et collèges du Québec s'est passablement codifié et naturalisé depuis trente ans, mais ce n'est toujours pas le cas à l'extérieur des frontières québécoises. Où la diversité québécoise s'enseigne-t-elle ? En France ? Aux Etats-Unis ? En Allemagne ? Objet d'une remarquable appropriation sur son territoire national, cette littérature est elle-même expropriée et marginalisée au Canada anglophone. Louis Cornellier dénonçait, du reste, il y a quelques années, sa mise à l'écart même au Québec dans les programmes collégiaux et universitaires⁶. Mais, sur le territoire québécois, la solidité de l'institution littéraire reste tout de même absolument remarquable, ce qui n'est pas vraiment le cas outre-frontières.

Dans un ouvrage s'intitulant *I am Woman: A Native Perspective on Sociology and Feminism*, Lee Maracle dénonce avec une logique implacable la marginalisation dont font toujours l'objet les langues et les cultures autochtones en Amérique du Nord. La littérature, souligne-t-elle, ne peut être théorisée et normalisée que si elle s'intéresse résolument à ce qui, pour des raisons historiques ou socio-culturelles, fait silence en elle. Or le silence n'est pas qu'institutionnel, puisqu'il agit au coeur même des subjectivités. Comme le dit Maracle, toute répression de la parole atteint l'être :

The result of being colonized is the internalization of the need to remain invisible. The colonizers erase you, not easily, but with shame and brutality. Eventually you want to stay that way. Being a writer is getting up there and writing yourself onto everyone's blackboard⁷.

Dans ce contexte, il me semble évident que la culture pédagogique entourant la littérature ne doit pas se contenter d'articuler des positionnements qui permettent l'accueil de la différence, mais qu'elle doit aussi intéresser les étudiant(e)s aux silences institutionnels et aux normes qui, dans les corpus littéraires, servent à s'appropriier certaines oeuvres et à en «exproprier» nombre d'autres.

Enfin, une dernière série de remarques s'impose ici. À la question de la valeur, posée en début de texte, l'enseignement doit répondre par la diversité et par la formation d'un sujet dialectique, non seulement capable, mais surtout chargé de saisir la richesse des cultures humaines et les tensions qui sont à l'oeuvre dans les discours et leur institution sociale. Jacques Rancière, dans un article sur la scission entre le «citoyen» et la communauté, parle quant à lui de

⁶ Louis Cornellier, «Enseigner la littérature, oui, mais laquelle?», *Possibles*, 20, 2, p.92-93.

⁷ Lee Maracle, *I am woman : a native perspective on sociology an feminism*, Vancouver, Press Gang Publishers, p. 8

⁸ Jacques Rancière, «Le dissensus citoyen», *Carrefour*, 19, 2, 1997, p. 29.

⁹ bell hooks, *Teaching to transgress : education as the practice to freedom*, New York, Routledge, 1994, p. 13-22.

«sujet dissensuel⁸». L'expression me convient parfaitement, pourvu qu'au-delà du «dissensus» elle fasse acte d'une interprétation constante et généreuse de la culture commune et de ses avatars. Le sujet doit être rupture *et* relation, «dissensus» *et* consensus. La mesure anthropologique du savoir universitaire ou collégial sur la littérature ne suffit pas, cependant. En effet, comme bell hooks l'a démontré avec force dans un essai qui a marqué la dernière décennie aux États-Unis, la littérature est avant tout une pratique expérientielle qui ne peut laisser le sujet indifférent⁹. C'est pourquoi, selon hooks, dans un si grand nombre de sociétés, les oeuvres littéraires ont pu servir de lieux où s'affirment les forces libératrices et où se sont jouées et se jouent encore les identités profondes.

Mémoire et frontières

Qu'en est-il ici au Québec et plus largement au Canada français ? Quelle littérature faut-il donc enseigner ? La réponse s'impose sans détour : la nôtre d'abord. Dans «La fatigue culturelle du Canada français», un texte dans lequel s'énoncent toutes les tensions de la Révolution tranquille (cet essai commence par une analyse de la notion de conflit, on s'en souviendra), Hubert Aquin avait déjà posé la difficulté des rapports entre la culture locale et l'universel¹⁰. La conclusion d'Aquin est sans équivoque, on le sait. Il n'y a d'universalité que par l'enracinement dans la culture d'origine. Autrement dit, pour parler aussi un peu comme Fernand Dumont, seule cette culture première — souhaitée, nostalgique, théorisée, rêvée — est la clé de tout langage et de tout savoir¹¹. Voilà ce qui fonde le «sujet dialectique» et son rapport d'ouverture paradoxale au monde. On notera que, chez Aquin, la primordialité de la langue ne s'impose pas clairement, dans la mesure où celui-ci s'intéresse plus généralement aux conditions existentielles du sujet minoritaire, absent de sa propre culture. Pour nombre de commentateurs de la culture québécoise des trente ou quarante dernières années, la question de la langue commune est devenue incontournable. Il est impossible pour l'heure de penser la littérature québécoise en dehors de cette question : des clivages historiques qui témoignent de ses mécanismes de différenciation culturelle.

Il va donc sans dire que la responsabilité des programmes d'enseignement de la littérature au Québec est de faire connaître, lire, codifier et interpréter la littérature québécoise. Je me range donc du côté d'André Vanasse pour qui il n'y a pas de «cohérence» historique de la culture commune en dehors d'un tel choix stratégique¹². L'analyse d'Aquin ne me paraît pas dépassée,

¹⁰ Hubert Aquin, « La fatigue culturelle du Canada français », dans *Mélanges littéraires II : comprendre dangereusement*, édition critique établie par Jacynthe Martel, Montréal, Bibliothèque québécoise, 1995 (1962), p. 108-110.

¹¹ Fernand Dumont, *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*, Montréal, Hurtubise-HMH, 1968, p. 44-47.

¹² André Vanasse, «Pour un enseignement cohérent de la littérature québécoise», *Éducation et francophonie*,

malgré les quelque quarante ans qui nous séparent de la publication de «La fatigue culturelle du Canada français». Les présupposés de ce texte sont incontournables. Ce sont là les enjeux posés par le maintien d'une mémoire collective vivante, profondément ancrée dans la circulation de l'écrit. Peut-être est-ce justement dans la littérature que cette mémoire ouverte et active s'invente. En parlant de l'enseignement des lettres en Suisse francophone, Bertil Galland se prononçait également pour la prise en charge de la richesse commune: «Admettons-le. Sans cette communauté de langue ni cette richesse reçue nous ne serions même pas l'ombre de nous-mêmes¹³». Galland reconnaît que dans les cultures minoritaires et postcoloniales l'appartenance à une culture commune est frappée d'ambiguïté. Mais ce sont justement ces «appartenances ambiguës» qui exigent la mise en place d'un rapport d'échange et de soutien réciproque entre la littérature minorisée ou colonisée et l'enseignement. Du même coup, rien ne doit mener à la fossilisation de la culture, car, pour Galland — et c'est là un aspect crucial du présent argument — la mémoire collective ne doit jamais être arrêtée. Cette mémoire est paradoxalement projetée dans l'avenir, toujours en elle-même et hors d'elle-même. «(l)a mémoire», écrit Laurent Mailhot, est une conquête jamais réalisée, conquête contre le passé stratifié, archivé, classé, contre le conservatisme, la nostalgie, le statisme¹⁴».

Lee Maracle, dans l'essai que j'ai déjà cité, attribue à l'enseignement un rôle du même ordre:

It is the function of systematic education and training to promulgate the knowledge and culture of a given society in the context of a given historical perspective. That perspective is always determined by who has the power¹⁵.

Si l'enseignement porte essentiellement sur le devenir local, permettant d'en comprendre les enjeux, la perspective de l'enseignant, elle, doit s'ouvrir sur une éthique de la mémoire et donc sur une compréhension renouvelée et renouvelante de l'histoire collective et singulière.

Dans un texte du magazine *Spirale*, Sherry Simon faisait remarquer que la juxtaposition des cultures dans le monde actuel ne suffisait pas à produire l'hybridation. «L'hybride devient une force agissante quand elle frappe et étonne, nous obligeant à repenser les catégories de la beauté, du savoir et de l'appartenance¹⁶». Ainsi en est-il assurément de l'enseignement de la littérature québécoise. Car l'enjeu de cette littérature est non seulement ce qui lui appartient en propre, mais ce qui l'excède et la traverse. Il faudrait faire appel, du reste, au concept de latéralité mis de l'avant par Édouard Glissant dans un certain nombre d'essais théoriques, dont le *Discours*

XXI, 3, 1993, p. 17.

¹³ Bertil Galland, *La littérature de la Suisse romande expliquée en un quart d'heure*, Genève, Éditions Zoé, 1986, p. 11.

¹⁴ Laurent Mailhot, «Mémoire de la littérature», *Questions d'histoire littéraire : mélanges offerts à Maurice Lemire*, sous la direction de Aurélien Boivin, Gilles Dorion et Kenneth Landry, Québec, Nuit Blanche, 1996, p. 293.

¹⁵ Lee Maracle, *op. cit.*, p.90.

¹⁶ Sherry Simon, «Trois thèses sur l'hybridité», *Spirale*, 170, 8, 2000, p.8.

antillais et Introduction à une poétique du divers. Diversification des rapports de pouvoir, ouverture à l'ensemble des cultures sans qu'il soit nécessaire de passer par les capitales européennes, transversalité des pratiques de lecture et élargissement des corpus littéraires, ce sont là pour Glissant des manières de rompre avec une hégémonie du «centre» pour les cultures décentrées. Glissant s'intéresse de toute évidence au développement de la littérature antillaise, elle-même fortement tramée de liens latéraux de toutes sortes, mais les grandes lignes du *Discours antillais*, en particulier, s'appliquent aisément au Québec. D'ailleurs, Glissant lui-même ne se prive guère d'établir de tels rapprochements¹⁷.

Or, la littérature québécoise, malgré son ouverture radicale au monde depuis une quarantaine d'années (seulement !), reste fortement axée sur le vecteur Montréal-Paris, tant au niveau de la diffusion des oeuvres littéraires que de leur reconnaissance symbolique et institutionnelle. C'est cette obsession du centre, en quelque sorte, qui a en partie sanctionné l'indifférence relative de la classe littéraire québécoise à l'endroit des autres productions culturelles francophones en Amérique du Nord. Seule une conception latérale — donc décentrée, déprise de l'hégémonie parisienne — des espaces culturels et linguistiques permettrait de fonder de nouveaux rapports dialogiques avec la littérature acadienne ou franco-ontarienne, par exemple.

Voilà que l'histoire littéraire et les corpus qui s'y forment deviennent des structures ouvertes. Enseigner la littérature, n'est-ce pas avant tout retracer dans le discours mémoriel les «systèmes erratiques» qui président à la mouvance des communautés et au maintien de la diversité culturelle et linguistique ? Si la littérature *vaut* quelque chose aujourd'hui, c'est donc par ses capacités d'accueil et d'autocritique: elle est, dans la belle écriture de Joël Des Rosiers, «la membrane perméable entre passé et futur, l'interface télématique où affleurent toutes les formes de jeu et d'enchantement, de magie et de supercherie, de vrai et de faux: véritable respiration du langage¹⁸». La *valeur* indéniable de la littérature réside dans cet espace membranaire qui permet de dissocier le pouvoir de ses assises dans le langage et d'ainsi fragiliser la pensée systématique.

Le spectre de Véro

En guise de conclusion, je voudrais revenir à la référence médiatique qui m'a servi d'entrée en matière et de titre. En quoi le personnage télévisuel de Véro (Véronique Cloutier) peut-il maintenant nous intéresser ? Si *La Fureur* m'a semblé constituer une référence intéressante dans le contexte de cette discussion, c'est que cette émission très intelligemment construite résume à elle seule, de manière littéralement spectaculaire (et spectrale !) les capacités d'accueil et de latéralité de la culture médiatique au Québec.

¹⁷ Édouard Glissant, *Le discours antillais*, Paris, Gallimard, 1987, p. 329-330.

¹⁸ Joël Desrosiers, *Théories caraïbes : poétique du déracinement*, Montréal, Tryptique, 1996, p. 67.

Cette émission associe les éléments du quiz-questionnaire et de la chanson populaire francophone et anglophone, telle qu'on peut l'entendre quotidiennement à la radio sur l'ensemble du Québec. *La Fureur* est donc un puissant instrument de promotion pour les oeuvres d'artistes québécois de la scène. Mais ce n'est pas tout. De semaine en semaine, cette émission permet de construire un répertoire, non seulement de la chanson québécoise elle-même depuis ses débuts, mais de la chanson populaire de part et d'autre de l'Atlantique telle que celle-ci est interprétée et codifiée par la culture commune aux Québécois (et non pas la culture strictement québécoise). Enfin, l'émission permet de reconnaître et de diffuser les textes de chansons, puisque ceux-ci apparaissent sous forme de sous-titres à l'écran, le public étant invité à fredonner la chanson en même temps que l'interprète. Cet aspect participatoire et communautaire de *La Fureur* confirme la valeur pédagogique de ses éléments médiatiques.

Que se passe-t-il ici de si étonnant ? À première vue, rien de bien significatif. Le jeu-questionnaire se déroule ; les participants et le public sont appelés à reconnaître, selon divers indices, soit le titre d'une chanson, soit le nom d'un interprète, soit encore les paroles d'un refrain connu. À chaque fois, l'orchestre se met en branle et le public chante un bref extrait de la chanson qui faisait l'objet de la question. Ces chansons se succèdent ainsi à bon rythme : une trentaine de toutes les époques à chacune des émissions. Au milieu de tout cela, Véro ne se contente pas de jouer le rôle d'animatrice qui lui est imparti. Elle chante elle aussi, visiblement de bon coeur, apparemment de mémoire, comme si elle avait su depuis toujours, exemple vivant du répertoire, les paroles de *toutes* les chansons connues du public québécois. Son exemplarité, en tant que convergence et mémoire, est donc cruciale.

Je ne décrirai pas plus en détail la structure de cette émission, car ce n'est pas là mon propos. Ce qui frappe ici, cependant, c'est la complexité du répertoire de chansons. Nous sommes bel et bien au coeur de cette mémoire à la fois archivale et profondément agissante qui anime aussi la pédagogie et l'interprétation des oeuvres littéraires. En effet, *La Fureur* est résolument à l'intersection de toutes les traversées culturelles qui façonnent le Québec contemporain. Il n'y a pas d'émission plus *québécoise* — au sens adjectival — que celle-là. Et pourtant ! Quel collage et surtout quelle impunité ! Les chansons s'y succèdent de toutes les époques et de tous les styles ; ce sont des textes québécois, américains, mexicains, français, belges, africains. A chaque fois, le plus «naturellement» du monde, montrant son plaisir et son étonnement, Véro s'institue interprète de ces langages pluriels. À chaque fois, le public enchaîne, comme si de tout temps cette pluralité avait fait de la chanson populaire québécoise ce qu'elle est. Un *amalgame*.

Ainsi, quand je songe à la constitution d'une pédagogie de la littérature au Québec et que je me demande quel corpus national il faudrait bien enseigner, l'image spectrale de *La Fureur* s'impose comme une réverbération de la culture populaire sur mes pratiques pédagogiques et sur mon travail intellectuel. La mémoire des oeuvres littéraires n'est-elle pas du même ordre que

celui qui fait la richesse et la diversité du répertoire de la chanson québécoise ? La réponse est pour moi sans équivoque. La culture commune est, par définition, un croisement, un déploiement de la différence. Les tensions y sont palpables, mais il n'y a pas de déplacement du sens sans tensions. Bien plus, *La Fureur* est l'exemple d'une «pédagogie» de la culture qui n'a pas honte de son propre langage et de ses propres excès. Le corpus proposé au public est objet à la fois de fusion et de résistance. Au malaise et à la honte dénoncés par Jean Larose, il me semble que le remède est là, dans l'appropriation ludique de la diversité agissante de l'écriture qui nous sert de berceau mémoriel et de cheminement vers l'excessif. C'est pourquoi la question de départ était si difficile, si troublante. En effet, la *valeur* de la littérature s'institue à chaque fois, étonnante et fragile, par le biais d'un geste pédagogique exemplaire, collusoire et pourtant garant de la différenciation fondamentale, sans laquelle une culture serait privée de référence et de mémoire.

Quand la littérature enseigne à la pédagogie

Jean Larose

La Relation pédagogique et l'art de lire dans *Les Fables* de Jean de La Fontaine

Lucie Courchesne
Université de Montréal

*Le singe avait raison ; ce n'est pas sur l'habit
Que la diversité me plaît, c'est dans l'esprit. (IX,3),*
— La Fontaine, «Le Singe et le léopard», *Les Fables*

*La limpidité et la transparence de la poésie lafontainienne
séduisent et piègent le lecteur pressé qui s'arrête à
l'enveloppe puérile et cherche évidences ou certitudes
mais elles peuvent aussi devenir le prix d'un voyage dont
l'issue n'est pas donnée d'avance dans le jardin des Fables
à la recherche du monde, de l'autre et en définitive de
soi.*

— Marlène Lebrun, «Le didactisme en trompe-l'œil des
Fables de La Fontaine», *Pratiques*.

Les Fables de Jean de La Fontaine, une œuvre comprenant douze recueils poétiques parus entre 1668 et 1694, s'imposent très tôt dans le cadre de l'éducation. De manière générale, une fable se définit comme un court récit de fiction mettant en scène le plus souvent des animaux et visant l'expression d'une vérité universelle. Dans sa fable «Le Bûcheron et Mercure» (V, 1), La Fontaine fait connaître les objectifs de son entreprise, à savoir «instruire, plaire, attaquer les vices ou les travers par les ridicules, agrandir la fable antique, et la transformer¹». Le choix de ce genre par La Fontaine et l'expression de ses visées constituent des signes à partir desquels il est possible de supposer l'existence d'une importante réflexion pédagogique chez l'auteur. Une analyse plus approfondie des *Fables* permet effectivement de constater que cette œuvre a encore maints enseignements à nous livrer à cet effet. C'est donc à partir des *Fables* qu'il sera discuté de la relation pédagogique. La leçon de lecture qui, malgré l'importance de son rôle thématique dans *Les Fables* a été peu étudiée jusqu'à maintenant, sera examinée par la même occasion. Il sera vu comment les rapports entre l'auteur et le lecteur et entre le maître et l'élève, tels que voulus par La Fontaine, comportent de nombreuses similitudes. Finalement, les reproches de Rousseau à l'endroit des *Fables* seront reconsidérés à la lumière de nos constatations.

De nombreux contre-exemples de ce que devrait être une relation pédagogique sont présents dans *Les Fables*. De manière assez paradoxale, les fables où figure un enseignant font

¹ Émile Faguet, *Études littéraires, XVII^e siècle*, Paris, Lecène, Oudin et C^{ie} éditeurs, 1892, p. 108-109.

généralement partie de cette catégorie. La première leçon qui doit être tirée de leur lecture, c'est qu'une trop grande distance entre le «maître d'école» et l'élève rend tout enseignement inutile. Par exemple, dans «L'Enfant et le maître d'école» (I, 19), l'enseignant, comme dans plusieurs autres fables, est présenté comme une personne qui saisit toutes les opportunités qui s'offrent à lui pour faire étalage de son érudition et qui ne se soucie nullement de son destinataire. La Fontaine emploie fréquemment les mots péjoratifs «magister» et «pédant» pour le désigner.

*En toute affaire ils ne font que songer
Aux moyens d'exercer leur langue. (I, 19)*

Dans cette fable, le professeur fait tout un discours à un enfant en train de se noyer :

*Le Magister, se tournant à ses cris,
D'un ton fort grave à contretemps s'avise
De le tancer: «Ah le petit babouin!
Voyez, dit-il, où l'a mis sa sottise! (I, 19)*

Ce n'est que lorsque l'enseignant a fini sa harangue, qu'il «[a] tout dit²», qu'il se décide enfin à le sauver.

Dans «L'Écolier, le pédant et le maître d'un jardin» (IX, 5), le maître d'école profite du fait qu'un écolier a saccagé un jardin pour retourner sur les lieux avec toute sa classe et y citer Virgile et Cicéron en guise de leçon.

*Son discours dura tant que la maudite engeance
Eut le temps de gâter en cent lieux le jardin. (IX, 5)*

Dans cette fable, comme dans celle abordée précédemment, le professeur ne possède pas les qualités d'un bon pédagogue. Pour qu'il y ait échange de savoirs, l'enseignant ne doit pas seulement posséder des connaissances. Il lui est nécessaire de capter l'attention de ses étudiants, de les amener à s'intéresser à son propos. Dans les fables qui mettent en scène un enseignant ou qui lui font référence, il est clair que les discours de ces derniers n'ont pas de prise sur leurs destinataires car les contextes ne se prêtent pas à ces «pièces d'éloquence» (IX, 5). Il vaudrait parfois mieux que le professeur agisse plutôt qu'il ne se perde en vains discours³. Comme nous

² « L'Enfant et le maître d'école » (I, 19).

³ La même idée est présente dans ces vers de la fable « Le Corbeau, la gazelle, la tortue et le rat » (1685) :

Car de lui demander quand, pourquoi, ni comment,

Ce malheur est tombé sur elle,

Et perdre en vains discours cet utile moment,

l'avons vu dans les deux fables citées, l'enseignant n'est pas connecté à la réalité ou aux besoins actuels de son élève. Son altruisme ne constitue en fait qu'un prétexte pour entrer dans un jeu de pouvoir sadique.

Étant donné qu'il parle pour son propre bénéfice et non pour celui de ses interlocuteurs, l'enseignant ne se soucie guère de ces derniers, ce qui peut contribuer à expliquer le fossé qui les sépare. Le langage contribue parfois à instaurer cette distance. Ainsi, dans l'extrait de «L'Enfant et le maître d'école» (I, 19), le maître d'école s'adresse à son étudiant de manière tout à fait impersonnelle : il lui parle comme s'il était question d'une tierce personne. Cette attitude ne favorise pas les échanges entre l'enseignant et l'étudiant, au contraire. De tout cela, il faut retenir que la façon de dire importe tout autant que ce qui est dit, et que les gestes et les intentions de l'enseignant doivent être pris en considération, car tous ces éléments règlent la nature du rapport qui s'établira entre eux.

En contrepartie, certaines fables de La Fontaine signalent les dangers d'une trop grande proximité entre l'enseignant et l'étudiant. «Le Rat et l'huître» (*Fables nouvelles et autres poésies*, 3) illustre particulièrement bien les conséquences néfastes qui peuvent résulter d'une identification abusive. La fable raconte les aventures d'un rat qui «va courir le pays, abandonne son trou». Une série d'antithèses traduisent une véritable distorsion dans sa perception du monde. Par exemple, le rat dit :

Voilà les Apennins, et voici le Caucase.

mentionnant ensemble les Apennins et le Caucase comme s'il pouvait réunir dans un même champ de vision une chaîne de montagne de l'Italie et une autre de l'ex-URSS.

La phrase :

La moindre taupinée était mont à ses yeux.

rend bien compte de l'ironie du narrateur à l'égard du rat dans cette fable. Il est probable que La Fontaine a employé ce moyen pour critiquer l'ignorance.

*D'un certain magister le Rat tenait ces choses,
Et les disait à travers champs;
N'étant pas de ces Rats qui les livres rongeurs
Se font savants jusques aux dents.*

Non seulement le rat ne lit pas — il n'est pas ce qu'on pourrait appeler un «rat de bibliothèque» — mais il applique les connaissances acquises auprès de son maître à ce qu'il voit sans exercer de jugement, ce qui, pour reprendre les mots de La Fontaine, fait de lui un «rat de

*Comme eût fait un maître d'école;
Il avait trop de jugement.*

peu de cervelle». Fort de ses savoirs, il ne questionne pas ce qu'il voit mais lit le monde à partir de ses apprentissages. Par conséquent, le rat parle à tort et à travers.

Comme les enseignants dont il a été question plus tôt, sa science n'est que parole⁴. Devons-nous alors être surpris si, à la fin de la fable, le narrateur l'affuble ironiquement du titre de «maître» ?

Plutôt que de se constituer sur le modèle de son maître, il aurait mieux valu que le rat développe une certaine attitude critique face à ses enseignements. La Fontaine nous met donc en garde dans cette fable contre les dangers du mimétisme, qui constitue pour lui une forme d'aliénation. Il affirme d'ailleurs dans sa fable «Le Vieillard et l'âne» (VI, 8) :

Notre ennemi, c'est notre maître.

Ce vers peut signifier soit que notre ennemi, autrement dit une personne qui nous conteste, exerce souvent par le fait même une influence sur nous, soit qu'avoir un maître n'est pas sain parce que synonyme d'aliénation. Bien qu'il soit possible de donner deux interprétations différentes de ce passage, on remarque qu'elles mènent à la même conclusion : La Fontaine ne fait pas qu'exprimer un refus du mimétisme, il agit conformément aux leçons données. Ce fabuliste a su se détacher de ses maîtres. Bien que s'inscrivant dans une tradition, Jean de La Fontaine innove. Par exemple, il accorde une place plus importante au récit qu'à la moralité dans son apologue. Il ne se contente plus d'y confirmer des évidences raisonnables comme l'ont fait ses prédécesseurs.

Si un parfait pédagogue est présent dans *Les Fables*, c'est Jean de La Fontaine lui-même qui mériterait probablement le plus ce titre. Cet auteur combine admirablement bien l'art de plaire et l'instruction dans ses *Fables*. Il séduit le lecteur et éveille sa conscience critique.

⁴ Voici certains passages tirés des *Fables* de La Fontaine qui montrent la récurrence de ce thème dans cette œuvre.

« Le Singe et le dauphin » (IV, 7) :

*De telles gens il est beaucoup
Qui prendraient Vaugirard pour Rome
Et qui, caquetant au plus dru,
Parlent de tout et n'ont rien vu.*

« Le lion, le singe et les deux ânes » (X I,5) :

*De tout ce que dessus j'argumente très bien
Qu'ici bas maint talent n'est que pure grimace,
Cabale, et certain art de se faire valoir,
Mieux su des ignorants que des de savoir.*

« L'Avantage de la science » (VIII, 17) :

L'homme de lettré se tut, il avait trop à dire.

La morale de cette fable va dans le même sens :

Laissez dire les sots : le savoir a son prix.

Les Fables plaisent d'abord parce qu'elles donnent au lecteur l'impression de saisir une réalité vivante et familière. Celui-ci cède souvent à l'illusion d'une esthétique de la transparence et du naturel. En outre, différents procédés sont employés par La Fontaine pour capter son attention : versification des récits, brièveté, multiplicité des genres et des traditions, vocabulaire abondant et varié, présence de maximes, etc. Au XVIII^e siècle, *Les Fables* captivent surtout par leur nouveauté et leur gaieté. La Fontaine «n'appelle pas gaieté ce qui excite le rire ; mais un certain charme, un air agréable, qu'on peut donner à toutes sortes de sujets, même les plus sérieux⁵». La Fontaine s'implique ainsi tout en conservant une certaine distance par rapport à son objet. Contrairement aux maîtres d'école dont il a été question plus tôt, La Fontaine se préoccupe de ses lecteurs ; il désire que ceux-ci éprouvent du plaisir pour mieux les intéresser. Dans «Le Pouvoir des fables», le fabuliste fait voir qu'il est conscient de l'attrait que peuvent exercer les récits :

*Si Peau d'âne m'était conté,
J'y prendrais un plaisir extrême;
Le monde est vieux, dit-on; je le crois, cependant
Il le faut amuser encor comme un enfant. (VIII, 4)*

«Paradoxale sagesse que celle de cet éloge concessif de *Peau d'âne* : la fable n'est qu'un jeu, suggère-t-il, mais un jeu tellement essentiel à l'homme qu'il lui devient utile dans sa frivolité même⁶».

Plus le lecteur fréquente l'œuvre de La Fontaine, plus la perception qu'il en a est susceptible de connaître de profonds changements. Peu à peu, la lecture des *Fables* n'est plus un simple divertissement. Le lecteur est amené à ressentir un plaisir de nature différente, à savoir un plaisir de lucidité, auquel La Fontaine contribue en transgressant constamment l'espace mimétique de la fable. En effet, ses interventions fréquentes rappellent au lecteur la présence de l'auteur derrière le texte et aident ainsi à rompre l'illusion de la fiction. Les parenthèses, l'apostrophe, l'utilisation d'adjectifs possessifs et de pronoms personnels figurent parmi les nombreux moyens utilisés par le fabuliste pour entrer dans la narration. Il lui arrive également d'instruire le lecteur des frontières et de l'origine de la fable, ce qui favorise également une distanciation du lecteur par rapport à son objet. Par exemple, La Fontaine débute ainsi sa fable «L'Alouette et ses petits, avec le maître d'un champ» (IV, 22) :

*Ne t'attends qu'à toi seul, c'est un commun Proverbe.
Voici comme Ésope le mit
En crédit.*

⁵ Jean de La Fontaine, *Fables*, édition composée par Marc Fumaroli, vol. I, p. 113. cité par Patrick Dandrey, *Poétique de La Fontaine. La fabrique des fables*, Paris, PUF, 1996, p. 249.

⁶ wysiwyg://148://www.france.diploma...biblio/folio/lafontaine/fontaine13.html

À l'occasion, le fabuliste juxtapose différentes versions, montrant ainsi les possibilités infinies qui s'offrent à l'écrivain :

*Je ne prétends donc point tout expliquer ici
Mon but est seulement de dire à ma manière
Comment l'aveugle que voici
(C'est un dieu), comment, dis-je, il perdit la lumière,
Quelle suite eut ce mal, qui peut-être est un bien;
J'en fais juge un amant, et ne décide rien*⁷.

La Fontaine fait ainsi voir différents procédés impliqués dans la construction de la fable pour garder le lecteur conscient du texte comme fiction et pour faire du travail de création son véritable point de mire. Le fait d'intituler son œuvre *Les Fables* y participe de toute évidence. La conscience de l'activité de composition, loin de nuire à la fable, contribue à son appréciation.

Ajoutons que le choix du genre de la fable par La Fontaine n'est pas étranger à sa volonté de rompre avec le mimétisme puisqu'une distance est instaurée par la mise en allégorie. Divers acteurs y figurent — animaux, plantes et êtres humains — d'où une multitude de lectures possibles. De plus, La Fontaine ne se présente pas comme détenteur du savoir. Il débute son livre en déclarant «se [servir] d'animaux pour instruire les hommes⁸» et termine sur l'idée que «les animaux sont les précepteurs des hommes dans [son] ouvrage⁹». Entre-temps, il a écrit de manière non moins radicale :

*Les fables ne sont pas ce qu'elles semblent être.
Le plus simple animal nous y tient lieu de maître*¹⁰.

Pour La Fontaine, l'expérience livresque demeure un lieu privilégié dans le processus de connaissance, étant donné que cette dernière peut s'acquérir à l'extérieur de la relation maître/disciple. Pour que cela soit possible, le lecteur doit toutefois développer certaines aptitudes. Dans *Les Fables*, La Fontaine offre donc une leçon de lecture. Selon Michael Vincent :

La Fontaine's works thus deliberately form their reader, invent the reader in the text, and solicit one's willing identification with that reader, even when the reader must feel the ricochet of «double irony» at his own expense¹¹.

⁷ « L'Amour et la folie » (XII, 14).

⁸ « À Monseigneur le Dauphin », Livre premier, préface.

⁹ « À Monseigneur le duc de Bourgogne », Livre douzième, préface.

¹⁰ « Le Pâtre et le lion » (VI, 1).

¹¹ Michael Vincent, *Figures of the Text. Reading and Writing (in) La Fontaine*, Amsterdam, J. Benjamins Pub. Co., 1992, p. 5.

Quel est donc cet «art de lire»¹² que nous livre La Fontaine dans *Les Fables* ? D'abord, comme nous venons de le voir, La Fontaine engage le lecteur à ne pas s'illusionner. Pour ce faire, le lecteur doit bousculer le confort de son habituelle passivité et s'impliquer activement. Il doit chercher sa propre interprétation des *Fables*. La nature double du discours de la fable, narratif et moral, suggère une double lecture. Cette duplicité pervertit la fable à tous les niveaux. De plus, ce genre est marqué par l'impératif herméneutique selon lequel quelque chose doit en ressortir. Prendre la fable seulement comme une histoire n'est pas suffisant. La présence de multiples analogies partiellement codées liant le monde animal et le monde humain encourage également différentes interprétations. L'emprunt à plusieurs traditions¹³ et à plusieurs genres par La Fontaine contribue aussi à enrichir le récit en en faisant foisonner les sens. Ajoutons que l'ironie de La Fontaine et la conception sceptique du monde qui s'insinue tout au long de la lecture poussent à interroger la moralité apparente de la fable. Par conséquent, l'incertitude est une attitude favorisée chez le lecteur de La Fontaine. *Les Fables* ne sont donc pas d'une lecture aussi facile qu'elles le paraissent.

À plusieurs reprises, La Fontaine, dans *Les Fables*, avertit le lecteur de la présence de plusieurs réseaux de signification à l'intérieur de ses récits et de l'importance de ne pas y chercher un sens préexistant. La Fontaine invite également le lecteur à se méfier des pièges du récit. Pour La Fontaine, la fable est un lieu de confrontation des discours. Par exemple, dans «*Démocrite et les Abdéritains*» (VIII, 26), l'expérience livresque s'oppose au savoir figé de l'adage. Dans cette fable, le peuple croit que Démocrite est atteint de folie et que la lecture en serait la cause :

*Notre concitoyen, disaient-ils en pleurant,
Perd l'esprit: la lecture a gâté Démocrite,
Nous l'estimerions plus s'il était ignorant.* (VIII, 26)

Pourtant,

Ces gens étaient les fous, Démocrite le sage. (VIII, 26)

Une situation similaire se présente dans le «*Testament expliqué par Ésope*» (II, 20) :

¹² Expression empruntée à Jean-Pierre Collinet. Il l'a utilisée comme titre pour l'un de ses articles sur l'œuvre de La Fontaine.

¹³ « La fable lafontainienne se situe [...] au carrefour d'une triple filiation – lignée pédagogique et didactique des érudits, lignée du "gai savoir" et enfin celle ludique des salons » Marlène Lebrun, « Le didactisme en trompe-l'œil des Fables de La Fontaine », *Pratiques*, 1996, n° 91, p. 95.

Ici, tout le monde est d'accord pour interpréter d'une certaine façon la volonté du testateur : ses filles, les avocats, la ville d'Athènes. Un seul s'élève contre tous : Ésope. Il a raison, et il le prouve. [...] La Fontaine fait la lecture d'une lecture. [...] Une telle mise en abyme donne à cette fable, la dernière du livre II, la valeur d'un art poétique, d'un mode de lecture des fables de ce livre, d'un... testament. Testament à son tour énigmatique et qui requiert, pour l'expliquer, un autre Ésope. Vous ? Moi ? Pas tout à fait n'importe qui et surtout pas le consensus populaire, friand d'évidences et de vérités toutes faites¹⁴.

La fable lafontainienne est donc un lieu où se côtoient différents discours, différents sens, différentes interprétations. Il ne s'agit surtout pas d'un prêt-à-penser. Ainsi, dans le discours à M. le Duc de la Rochefoucauld (X, 14), La Fontaine invite le lecteur à entrer dans le débat argumentatif :

*Mais les ouvrages les plus courts
Sont toujours les meilleurs. En cela j'ai pour guide
Tous les maîtres de l'art, et tiens qu'il faut laisser
Dans les plus beaux sujets quelque chose à penser.*

L'examen de l'importance accordée à l'art de lire et à la relation maître-élève dans *Les Fables* permet de faire le constat d'une véritable réflexion pédagogique chez La Fontaine. Pourquoi Rousseau a-t-il rejeté cette œuvre ? Étant donné le rôle prédominant qu'ont joué ces deux auteurs dans la tradition de la littérature pédagogique en France, qui a connu justement son âge d'or aux XVII^e et XVIII^e siècles, il semble approprié d'examiner brièvement leurs conceptions respectives à partir des reproches de Rousseau envers *Les Fables*.

Dans le Livre II de l'*Émile*, Rousseau proscrit la fable «Le Corbeau et le renard» de La Fontaine car, à ses yeux, elle «abuse» les enfants. Robert Granderoute résume la critique de Rousseau en ces termes : «Danger du mensonge que constitue l'apologue, impossibilité d'une juste compréhension du texte, incertitude de la leçon morale : autant de griefs qui fondent la proscription rousseauiste¹⁵». Rousseau ne semble pas avoir su saisir la modernité de la réflexion pédagogique qui sous-tend *Les Fables* de La Fontaine, d'où probablement la lecture moralisatrice et réductrice qu'il en a faite. En fait, Rousseau condamne les éléments mêmes sur lesquels se fonde tout l'art de La Fontaine. L'insinuation dans l'apologue d'une conception du monde

¹⁴ Pierre Malandain, *La Fable et l'intertexte*, Paris, Les éditeurs français réunis, 1981, p. 18.

¹⁵ Robert Granderoute, «La fable et La Fontaine dans la réflexion pédagogique de Fénelon à Rousseau», *Dix-huitième siècle*, 1981, n° 13, p. 335-336.

sceptique et la négation d'un sens caché et préexistant à découvrir dans *Les Fables* invitent justement le lecteur à ne pas être séduit ou trompé par l'effet d'une illusion. Bien entendu,

Avant d'être un discours sur le monde, la fable est discours littéraire, discours producteur d'effets de fiction. Si elle met en scène les dangers d'un mimétisme conduisant à l'identification abusive, elle le fait d'abord par un travail relevant de la mimésis, d'un système qui fait de l'imitation de la nature le principe théorique explicite de l'écriture¹⁶.

Selon l'auteur de l'*Émile*, l'enfant serait incapable d'interpréter correctement *Les Fables* de La Fontaine. «Refus de reconnaître à l'enfant une vraie raison comme une véritable mémoire, hostilité manifestée à l'encontre des livres en général¹⁷», voilà les postulats à la base de la dénonciation de Rousseau. L'attitude de La Fontaine s'oppose à cette vision. Contrairement à Rousseau qui écrivait dans l'*Émile ou de l'éducation* : «la lecture est le fléau de l'enfance... À peine à douze ans Émile saura-t-il ce que c'est qu'un livre¹⁸», La Fontaine pense que *Les Fables* peuvent contribuer à son instruction. Cela montre le rôle fondamental qu'il accorde au livre et à la lecture dans l'éducation. La Fontaine et Rousseau croient tous deux que la connaissance s'acquiert avec l'expérience de la vie, seulement, pour La Fontaine, l'expérience livresque n'en est pas exclue.

Accepting experience as man's best teacher, La Fontaine believed that social and moral reform could be achieved through learning, and his fables constitute an altruistic expression of his faith in progress as well as a will to the poet's own power¹⁹.

Fenêtre ouverte sur l'enseignement des *Fables* de La Fontaine concernant la nature et le fonctionnement de l'activité pédagogique et l'art de lire, ce travail n'épuise certes pas le sujet²⁰. Toutefois, la présentation de certains des apprentissages rendus possible par la lecture de cette œuvre à tous ces niveaux nous a permis de constater sa valeur exemplaire.

¹⁶ Bernard Magné, «La Laitière et le pot au lait, ou les comptes de Perrette», *Cahiers de littérature du dix-septième siècle*, 1982, n° 4, p. 81.

¹⁷ Robert Granderoute, *op.cit.*, p. 348.

¹⁸ Jean-Jacques Rousseau, *Émile*, cité par Robert Granderoute, «La Fable et La Fontaine dans la réflexion pédagogique de Fénelon à Rousseau», *Dix-huitième siècle*, 1981, n° 13, p. 348.

¹⁹ Susan Tiefenbrun, «The Art and Artistry of Teaching in the Fables of La Fontaine», *L'esprit créateur*, 1981, vol. 21, n° 4, p. 50.

²⁰ Pour approfondir le sujet, voir l'article «The Art and Artistry of Teaching in the *Fables* of La Fontaine» de Susan Tiefenbrun, *op.cit.*, p. 50-65. Elle montre en quoi la fable «L'Hirondelle et les petits oiseaux» constitue

Pour un enseignant de la littérature, *Les Fables* demeure une véritable mine d'or. D'une part, cette œuvre s'intéresse à la structure de l'échange pédagogique. «La Fontaine was literally obsessed with the master/slave relationship which he observed on many levels of society ranging from the personal to the political²¹». La Fontaine, dans son œuvre, met donc l'accent sur deux problèmes essentiels dans le processus de la connaissance : l'altérité et l'aliénation. Pour éviter ces obstacles, autrement dit pour que la relation pédagogique s'avère efficace, certaines conditions sont essentielles. L'étudiant doit d'abord être séduit par l'enseignant²². Cependant, il s'avère nécessaire que l'enseignant garde à l'esprit que le véritable objet de désir de l'étudiant est le savoir. De la même manière, l'étudiant doit être conscient que la connaissance ne se transfère pas. Il lui faut se distancer de son maître pour découvrir sa propre vérité, son propre *daimon*²³.

«[Le] *daimon* est le pouvoir en soi grâce auquel on peut devenir autre et meilleur ; il est le soi-même de la visée éthique ou encore «soi-même en tant qu'autre (Ricoeur, 1990)» D'autre part, *Les Fables* présente une leçon de lecture. Le contexte de la lecture favorise probablement davantage le développement d'une conscience chez l'étudiant étant donné que celui-ci échappe alors à une véritable autorité. Malgré tout, le type de rapport idéal entre l'auteur et le lecteur est similaire à celui qui devrait prévaloir entre l'enseignant et l'étudiant. Pour être efficace, la relation entre l'enseignant et l'étudiant nécessite une implication active de part et d'autre ainsi qu'un regard critique sur la nature de la relation. Il en va de même en ce qui concerne l'auteur et le lecteur. C'est à ce seul prix que le lecteur pourra échapper à l'illusion.

«Dans *Les Fables*, la fascination consentie et l'éveil critique sont réconciliés²⁴». Cette œuvre plaît et instruit. Elle encourage le lecteur à se méfier des vérités toutes faites, des interprétations dogmatiques. La Fontaine rappelle constamment au lecteur que «[le] texte est toujours un texte potentiel, jamais totalement actualisé par chaque lecture, mais constamment disponible²⁵». Ce n'est qu'en appliquant concrètement la leçon de lecture des *Fables* de La Fontaine que les œuvres littéraires pourront devenir un véritable espace de liberté et d'autonomie pour le lecteur.

un anti-modèle des méthodes d'enseignement qui prévalaient en France dans la période classique.

²¹ Susan Tiefenbrun, « The Art and Artistry of Teaching in the Fables of La Fontaine », *op.cit.*, p. 58.

²² Le verbe « séduire » est utilisé ici au sens premier du terme ; l'étudiant doit être tiré à côté, séparé de sa culture, entraîné ailleurs. (Voir Aline Giroux, « Socrate-Éros, éducateur », *Enseigner et séduire*, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1999, p.150).

²³ De nombreux liens unissent la philosophie de La Fontaine et celle de Socrate, en particulier lorsqu'il est question d'éducation. Par conséquent, l'analyse qui est faite ici s'apparente à celle d'Aline Giroux dans son article «Socrate-Éros, éducateur». Ces liens mériteraient, à mon avis, de faire l'objet d'une étude plus approfondie.

²⁴ Aline Giroux, «Socrate-Éros, éducateur», *Enseigner et séduire*, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1999, p. 162.

²⁵ Philippe Jousset, «Jouissance de La Fontaine. Petite physiologie d'un plaisir de lecture», *Poétique*, 1988, n° 74, p. 259.

L'assertion suivante, «Jeu de séduction certes, mais invitation parallèle à entrer dans le jardin des fables pour partager une quête, celle d'un art de vivre (de lire) qui a aussi nom de sagesse²⁶», résume bien, à mon sens, la visée profonde de La Fontaine et la portée de son œuvre. Pris dans un sens beaucoup plus général, ce commentaire pourrait se rapporter à l'enseignement de la littérature et même devenir le mot d'ordre de ses pionniers.

²⁶ Marlène Lebrun, « Le didactisme en trompe-l'oeil des *Fables* de La Fontaine », *op.cit.*, p. 111.

Annexe

* *La géométrie des miracles* *

La géométrie des miracles de Robert Lepage et d'Ex Machina, une pièce de théâtre présentée à l'Usine C de Montréal le mois dernier (mars 2000), a nourri ma réflexion concernant les effets néfastes d'une identification abusive dans la relation pédagogique. Présenter cette pièce dans le cadre du présent travail permettra, entre autres, de montrer l'actualité de ce problème que soulevait déjà La Fontaine dans ses *Fables* au XVII^e siècle.

Tout d'abord, laissons la parole au metteur en scène, Robert Lepage :

Ainsi que le suggère son titre, «*La géométrie des miracles*» s'élève à l'intersection de deux axes fondamentaux, matérialité et spiritualité, tels qu'incarnés par deux grands esprits de notre siècle : l'Américain Frank Lloyd Wright, architecte érudit, et le Russe George Ivanovitch Gurdjieff, philosophe épicurien, l'un et l'autre entourés d'une nuée de disciples dévoués.

Creuset thématique particulièrement fertile, la rencontre des deux maîtres et de leur entourage nous fournit l'occasion d'explorer tant la conformité que la disparité des deux approches qui, à l'instar de la création théâtrale, se fondent sur la recherche d'un équilibre entre l'individu et le groupe²⁷.

La relation difficile du maître et de l'élève est retracée dans cette pièce. Malgré la différence des méthodes de Frank Lloyd Wright et de George Ivanovitch Gurdjieff, il est possible de constater, dans les deux cas, une influence du maître telle que certains disciples n'arriveront jamais à prendre la distance nécessaire pour atteindre leur propre autonomie. Par exemple, à un moment dans la pièce, tous les disciples d'Ivanovitch Gurdjieff imitent les moindres faits et gestes de leur maître. Ils cherchent à tout prix à lui ressembler. Les élèves d'Ivanovitch Gurdjieff ne saisissent pas la vraie nature de ses enseignements. Par contre, certains disciples de Frank Lloyd Wright arriveront, eux, à échapper à son emprise. En effet, deux disciples préféreront quitter leur maître plutôt que de se soumettre à la norme qui les obligerait à refouler leur homosexualité.

La pièce se termine par une chorégraphie. Dans un bar, divers personnages commencent à

²⁷ Robert Lepage, « Mot de metteur en scène », *La géométrie des miracles / Geometry of Miracles* de Robert Lepage et Ex Machina, programme de théâtre, Montréal, Usine C, p. 1.

danser. Teintés d'individualité au départ, leurs mouvements finissent par tous être les mêmes. Les spectateurs assistent alors à une «danse sociale» moderne. Cela illustre encore une fois à quel point l'être humain tend à se conformer lorsqu'il est en groupe.

Ce passage n'est pas sans rappeler un des moments marquants du film *Le cercle des poètes disparus*. Alors que le nouveau professeur de Lettres, Mr Keating, pédagogue peu orthodoxe, avait demandé à trois de ses étudiants, Pitts, Cameron et Overstreet, de se promener dans la cour de l'école, ils se mirent peu à peu à marcher au même rythme jusqu'à atteindre une parfaite synchronie. Les autres étudiants, qui observaient la scène, frappaient des mains en cadence. Mr Keating dit après l'exercice :

Cette expérience fort instructive avait pour but d'illustrer la force du conformisme et la difficulté de défendre vos convictions face aux autres. Et dans le cas où certains d'entre vous, je le lis dans leurs yeux, s'imaginent qu'ils auraient continué leur petit bonhomme de chemin sans sourciller, qu'ils se demandent pourquoi ils se sont mis à battre des mains ainsi. Messieurs, nous portons tous en nous ce désir d'être accepté; mais tâchez d'encourager ce que vous portez d'unique ou de différent, même si vous devez pour cela vous faire taxer d'excentricité. Je cite Frost: «Deux routes se sont offertes à moi; j'ai choisi la moins fréquentée et cela a fait toute la différence»²⁸.

Ainsi, dans *La géométrie des miracles* de Robert Lepage, *Le cercle des poètes disparus* de N. H. Kleinbaum et *Les Fables* de Jean de La Fontaine, ainsi que dans plusieurs autres œuvres, les auteurs nous mettent en garde contre les dangers du mimétisme. Le théâtre, la littérature et l'enseignement sont des espaces où la séduction joue un rôle important. Lorsqu'ils en sont conscients, les auteurs et les enseignants peuvent toutefois recourir à différentes stratégies pour rompre la fascination qu'ils exercent sur leurs destinataires et, par la même occasion, développer chez eux un sens critique.

²⁸ N. H. Kleinbaum, *Le cercle des poètes disparus*, traduction d'Olivier de Broca, Paris, Éditions n°1/Michel Lafond, 1991, p. 96-97.

L'enseignement de la littérature dans le *Jeu des perles de verre*

Mélanie Tardif,
Université de Montréal

*Pour aller plus loin : ne jamais demander son chemin à
qui ne sait pas s'égarer*
— Roland Giguère

Des élèves passionnés et admiratifs, humbles et enthousiastes ? Des jeunes curieux, éveillés et attentifs, aux visages épanouis ? N'est-ce pas ce dont rêvent la plupart des professeurs de littérature des cégeps québécois ? Invitons-les donc à se transporter à Celles-Bois, en plein coeur de la Province pédagogique créée par Hermann Hesse au début des années 40. Peut-être y a-t-il quelque chose à tirer du *Jeu des perles de verre*¹, ce vaste roman d'anticipation centré principalement sur le mode de vie d'une élite intellectuelle ? En effet, même si les modèles d'enseignement proposés dans ce livre demeurent hautement utopiques et idéalistes pour le contexte actuel, ils ne nous en invitent pas moins à questionner notre conception de l'enseignement.

La lecture de ce roman sera pour nous l'occasion de nous pencher sur la figure du maître ainsi que sur les relations maîtres-élèves. Par ailleurs, nous nous demanderons quelle est la place de la lecture et de l'écriture dans ce système d'éducation idéal. Nous chercherons à savoir pourquoi la littérature fait figure de grande absente parmi les disciplines intellectuelles enseignées : le domaine littéraire serait-il menaçant pour un univers comme celui de la Province pédagogique ?

Notre travail fera alterner rapidement analyses et discussions. Ces discussions, ou commentaires, nous serviront le plus souvent à faire le lien entre ce monde élitiste et l'enseignement collégial québécois. Avant d'aborder les questions soulevées, rappelons d'abord brièvement en quoi consiste cette Province pédagogique.

L'action du *Jeu des perles de verre* se situe à une époque mal définie : quelques centaines d'années après cette période de décadence intellectuelle que fut le XX^e siècle, aussi appelé l'âge de la «page de variétés». Cette projection vers le futur ne dépayse cependant pas trop le lecteur, la

¹ Hermann Hesse, *Le jeu des perles de verre. Essai de biographie de Magister Ludi Joseph Valet*, traduit de l'allemand par Jacques Martin, Paris, Calmann-Lévy, 1955. Toutes les citations subséquentes renverront aux pages de cette édition.

technologie ne paraissant pas avoir connu de développement marqué depuis 1940. Les gens ne voyagent que rarement en automobile. La plupart des déplacements se font à pied, et ce, même sur de grandes distances. Le téléphone semble inexistant. Les hommes s'écrivent ou se rencontrent lorsqu'ils ont besoin de se communiquer des informations, même urgentes. Sur le plan intellectuel, par contre, c'est une autre histoire. L'âge de la «page de variétés» se caractérisait par la surproduction de textes divers, le plus souvent anecdotiques, touchant les sujets les plus inimaginables. Ces textes pullulaient dans les journaux et les revues. Rédigés en quatrième vitesse, ils n'étaient critiqués de personne. Les productions artistiques étaient elles aussi surabondantes. Tout le monde revendiquait le droit d'être artiste. La culture ne possédait plus ni contenu ni sens. Les gens n'avaient plus foi en rien et un grand cynisme régnait. Vers la fin du deuxième millénaire, après quelques décennies de guerres sanglantes, l'humanité concentra tous ses efforts en vue de la pacification du monde. On érigea un nouvel ordre moral et politique. À cette même époque, des intellectuels se placèrent en retrait du monde afin de sauver la culture savante d'une disparition prochaine. Peu à peu, ils mirent sur pied une communauté en marge du reste de la planète. Ils fondèrent Castalie, la Province pédagogique où se concentre l'élite intellectuelle : professeurs et chercheurs de toutes sortes.

Cette Province comprend plusieurs départements situés dans plusieurs petites villes et villages regroupés sur son territoire. L'univers castalien est hautement hiérarchisé. Chaque individu doit être conscient du rôle qu'il a à y jouer. Le culte de la personnalité est honni. Les désirs personnels sont subsumés à ceux de causes spirituelles supérieures. C'est pourquoi les oeuvres intellectuelles demeurent le plus souvent anonymes. Ajoutons que la contemplation occupe une grande place dans ce pays. La méditation y est un exercice quotidien pratiqué par tous. Elle permet le contrôle de soi ainsi que l'évacuation des tensions. L'esprit libre, le maître ou l'étudiant peut se consacrer entièrement à ses tâches intellectuelles. La méditation est une occasion unique pour chacun de se rappeler la place qui est la sienne au sein de Castalie.

Nous voici prêts à entrer dans le vif du sujet, à savoir comment se déroule l'enseignement à Castalie. Commençons par voir de qui se compose la gent estudiantine. N'entre pas qui veut dans l'ordre castalien. Seuls les élèves jugés dignes de cet honneur quitteront le «Siècle» pour la Province pédagogique. Des jeunes de partout à travers le continent sont choisis, vers la fin de leurs études primaires, pour leurs talents, leur goût de la découverte et leur désir de vivre à Castalie. Ils sont aussi choisis pour leur tempérament. Les jeunes doivent être enthousiastes, spontanés et modestes. Au fil de leurs études, on opère un tri ; les caractères revêches, les grosses têtes et les dissipés sont mis à l'écart. À quoi bon un jeune homme qui se refuse à écouter ses professeurs, qui ne trouve aucun intérêt, aucune joie à apprendre et qui ne recherche qu'à vivre «la vraie vie» hors de la Province pédagogique ? Les étudiants qui restent, heureux élus,

participent aux cours avec enthousiasme, cherchant constamment le sens de ce qu'ils font et tissant des liens entre la discipline qu'ils étudient et les autres disciplines qui font partie de leur apprentissage.

Les étudiants de Castalie sont placés dans des conditions idéales que l'on ne retrouve nulle part ailleurs dans le monde. Tout d'abord, comme la plupart des élèves d'élite sont recrutés parmi les orphelins, ils ne connaissent ni l'ennui de leurs proches ni les pressions familiales. Ils ne connaissent pas non plus la nostalgie de l'amour, tout Castalien devant faire vœu de célibat. Autre point intéressant, les habitants de cette province n'ont pas à subvenir à leurs besoins, leurs activités étant financées par les autorités gouvernementales du pays. En contrepartie, ils doivent consacrer leur vie à la culture de l'esprit et renoncer aux biens du monde, à la propriété. Ils ne connaissent donc pas la valeur de l'argent. Ils ignorent ce qu'est un mode de vie axé sur la compétition. En ce sens, le Castalien est beaucoup plus libre que les habitants du «Siècle» qui se plient à la mode, ainsi qu'à la loi de l'offre et de la demande. S'ils sont doués de qualités de meneur, ils seront appelés à gravir les échelons de la hiérarchie et à assumer un grand nombre de responsabilités. Les membres de Castalie sont toujours libres de retourner dans le «Siècle». Peu se prévalent cependant de cette possibilité, préférant leur paix d'esprit aux tumultes étranges du «Siècle». La plupart des hommes composant cette élite intellectuelle ne connaissent strictement rien à la politique contemporaine et demeurent en retrait de l'actualité. La réalité hors de Castalie n'a pour eux que peu de consistance. Ils ne s'intéressent pas ou peu à l'histoire universelle, économique et politique. Ils leur préfèrent l'histoire des idées, l'histoire des arts et de la musique. On se retrouve donc en Province pédagogique et plus particulièrement dans les écoles des élites comme en un monastère ; soumis à la règle de l'ordre, mais protégé des affres du monde.

Les jeunes des élites révèrent la plupart de leurs professeurs. Ils les considèrent comme des quasi-héros du savoir. Cette admiration de l'élève pour son maître et son amour pour lui semblent être en bonne partie à l'origine de sa soif de connaissance. Joseph Valet, le personnage central de Castalie, qui deviendra maître de grand renom, en fait l'expérience dès son enfance :

Le cœur de l'enfant eut un élan de vénération, d'amour pour ce Maître [de la Musique] ; son oreille enregistra cette fugue, il lui sembla entendre ce jour-là de la musique pour la première fois ; derrière cette oeuvre musicale qui naissait devant lui, il devinait l'esprit, l'harmonie enivrante de la loi et de la liberté, de la soumission et de l'autorité, il se donna et se voua à cet esprit et à ce Maître [...] (60).

Les maîtres, professeurs les plus élevés dans la hiérarchie castalienne, deviennent des modèles auxquels on veut ressembler. Ils sont admirés et craints tout à la fois. Pourtant le maître castalien n'est jamais dépeint comme méchant, violent ou irrespectueux envers ses élèves. Au contraire, les professeurs, bien que fermes et sévères, font preuve de bienveillance pour la grande majorité des étudiants. Ils enseignent avec amour, mais sans mollesse, avec douceur, mais sans mièvrerie. Le maître fait confiance à l'intelligence de ses étudiants. Il ne leur rend pas le savoir accessible sans effort. Il ne donne pas les réponses, mais questionne sans relâche, guidant ses étudiants par delà les sens premiers des mots et des symboles.

Bien que le maître conserve une distance constante avec son élève, il ne souhaite pas que celui-ci entretienne l'opinion que les professeurs de Castalie sont des magiciens de la connaissance. Le maître n'est pas le seul à pouvoir accéder aux vérités intellectuelles. Au contraire, il doit faire sentir à son élève que la distance existant entre lui et son tuteur peut être réduite, mais si c'est au prix de grands efforts. Ce n'est qu'en prenant conscience du manque et des possibilités de le combler que l'étudiant aura le désir de pousser plus avant ses études.

Le Maître de la Musique, par exemple, impose le respect à Valet par la démonstration de son savoir, par la maîtrise de son art et par sa capacité de faire sentir à son élève les possibilités que lui offre la musique. Le maître doit obtenir la confiance de son élève, sinon son enseignement ne portera pas fruit, et ce même s'il possède tous les dons et toute la volonté du monde. L'élève doit croire en son professeur, en ses capacités, en son dévouement et en sa sincérité pour accepter son enseignement. Il doit consentir à se laisser entraîner, à se laisser mener. Une fois entré à Castalie, c'est ce même Maître de la Musique qui initiera Valet aux rudiments de la méditation. «Si cette initiation à la méditation produisit sur lui un effet si profond et si durable, ce ne fut pas [...] grâce à une technique particulièrement subtile ou originale, mais uniquement en raison de la personne et de l'exemple du Maître» (88). Dans *Le jeu des perles de verre*, il n'est jamais question d'une méthode d'enseignement particulièrement efficace ou d'une approche infaillible. Il est d'ailleurs affirmé dans le roman que plusieurs jeunes gens n'ont épousé le mode de vie et l'esprit de la cité Pédagogique que «[...] par la douce violence de [l]a personnalité de [Valet], de la même manière que Valet y avait été poussé jadis par le Maître de la Musique» (284).

Cette «douce violence» nous rappelle ce côté moins «lumineux» de l'enseignement dont on ne parle presque plus aujourd'hui : le désir de dominer son élève. Comme l'écrit Jean Larose, «[notre pédagogie actuelle qui procède d'un bon sentiment] ne veut pas savoir que le maître ressent un plaisir à dominer son élève²». Dans *Le jeu des perles de verre*, le maître a conscience de son ascendant sur ses étudiants, mais tente de refréner ses envies de contrôle et de pouvoir,

(139). Le maître craint d'accomplir sa tâche pour de mauvais motifs ; non pas pour le bien-être et le développement intellectuel de son élève, mais bien pour renforcer sa propre image de lui-même. Cette impression de supériorité, même conquise sur le dos de personnes plus faibles, permet d'abolir tout sentiment d'insécurité chez le maître. Au sein de notre propre province québécoise, certains ne trouveraient-ils pas là une grande source de motivation leur permettant d'accomplir leur tâche avec enthousiasme ?

Dans *Le jeu des perles de verre*, le pouvoir qu'a le maître sur ses étudiants se traduit parfois, bien que très rarement, par des sanctions ou des mesures disciplinaires :

L'un de ses élèves les plus zélés a raconté, beaucoup plus tard, qu'une fois Valet ne lui avait pas adressé la parole de toute une semaine, ni au cours, ni pendant les exercices pratiques ; il n'avait même pas eu l'air de le voir et avait agi comme s'il n'était pas là : ce fut la plus amère et la plus efficace des sanctions [...] (275).

Se désintéresser de son étudiant, faire comme s'il n'existait plus, n'est-ce pas une façon pour Valet d'abuser de son pouvoir ? Le professeur dispose à sa guise des êtres humains mis entre ses mains. Il est le roi de sa classe. Si les élèves ont confiance en leur professeur, celui-ci peut leur inculquer presque n'importe quoi. À la limite, il pourrait dire quelques faussetés sans que l'étudiant ne soupçonne un instant la supercherie. L'homme qui enseigne n'est-il pas au fond un stratège ? Il délaisse son moi profond ou quotidien pour ne s'en tenir qu'à son rôle de professeur. Il laisse dans l'ombre certains pans de la réalité pour ne se concentrer que sur ce qui l'intéresse. Il réorganise la connaissance après se l'être appropriée et la transmet à ses étudiants sous une forme qu'il a lui-même choisie et qui restera peut-être gravée à jamais dans leur mémoire.

Les manoeuvres des professeurs ne sont peut-être pas toujours aussi rationnelles qu'ils voudraient le laisser croire. Ils enseignent souvent avec leur coeur, en suivant leurs intuitions. Pour Joseph Valet, il n'y a rien là de choquant et «(i)l ne faut pas [...] avoir le moins du monde la nostalgie d'un enseignement [et d'un enseignant] parfait [...]. La vérité se vit, elle ne s'enseigne pas *ex cathedra*» (p. 88).

Dans *Le jeu des perles de verre*, le maître a souvent un élève préféré, en qui il croit trouver plus de sagesse et de talent que chez les autres jeunes hommes du même âge. Cet élève préféré est cependant plus malmené que les autres. Le maître prend un malin plaisir à lui rendre la vie difficile. Il le soumet à plusieurs épreuves et même parfois le rudoie. À partir du moment où l'élève semble digne d'être son disciple, celui-ci devient alors l'objet d'attentions et de soins particuliers. De nos jours, une telle chose est impensable. Un professeur qui déciderait de se concentrer sur un seul élève très doué serait considéré comme élitiste (ou pédophile) et invité à revoir ses méthodes d'enseignement (ou à prendre la porte de sortie du collège).

Dans *Le Jeu des perles de verre*, les maîtres voient bien vite en leur disciple un successeur : «C'est bien, dit [le Maître de la musique à Valet], que tu montes sur la brèche au moment où je me retire. C'est comme si j'avais un fils qui, à l'avenir va remplir son rôle d'homme à ma place» (146). Les trois biographies fictives écrites par Valet dans sa jeunesse, exercices scolaires obligatoires, touchent directement cette question du maître et du disciple : un yoghin prend un jeune homme égaré sous sa tutelle, un faiseur de pluie forme un apprenti sorcier et un confesseur fait d'un autre confesseur son héritier spirituel. L'élève est libre, le maître ne le prend pas de force sous son aile. C'est pourquoi le jeune homme doit sentir en lui le désir de succéder à son maître.

Avec leur disciple, les maîtres sont souvent avares de parole, prêchant davantage par l'exemple. Le Maître de la Musique a jadis initié Valet à la méditation en l'invitant à prendre part à une de ses heures de contemplation. Après plusieurs semaines de silence, le yoghin de la biographie indienne ne dit qu'un seul mot au jeune homme venu lui conter ses chagrins et ses malheurs, et ce en éclatant de rire : «Maya». Le jeune homme doit trouver par lui-même le sens de ce mot et le réconfort recherché.

Pour Valet, le bonheur de l'enseignement réside entre autres dans le fait de «[...] transplanter dans l'esprit d'autrui ses propres acquisitions intellectuelles et [de] les voir y prendre des formes et un rayonnement tout nouveaux [...] d'acquérir et d'exercer une autorité, d'être un guide [...]» (239). Le maître est un initiateur et un guide. Il fait quelques pas avec son disciple sur les chemins de la connaissance, puis le laisse aller à la découverte des secrets de l'univers en espérant que l'élève dépassera le maître. Ainsi, la roue tourne ; sagesse et connaissances se transmettent :

Il ne fut pas réservé à ce faiseur de pluie de fixer pour l'éternité l'un de ses pressentiments, ni de l'acheminer vers une forme démontrable [...]. Il ne devint pas l'un des nombreux inventeurs de l'écriture, de la géométrie, de la médecine ou de l'astronomie. Il demeure un maillon inconnu de cette chaîne, mais un chaînon aussi indispensable que tout autre. Il transmet ce qu'il avait reçu et y ajouta le fruit de ses nouvelles acquisitions et de ses luttes (457).

Si les enseignants conservaient toujours l'assurance d'être un maillon nécessaire au «grand tout», n'accompliraient-ils pas leurs tâches avec plus de plaisir et le coeur plus léger ? Le problème rencontré par les professeurs de littérature au collégial est que contrairement à ce que l'on trouve en domaine castalien, leur profession est sous-estimée et dévalorisée. Ils ne croient plus en leur enseignement et se sentent inutiles. Un nombre effarant de personnes leur font sentir que leur rôle est sans importance, que leur métier n'est pas indispensable à la bonne marche de la société et au développement des individus, à commencer par leurs propres étudiants ! Victimes d'un système d'éducation boiteux, ceux-ci savent bien souvent à peine lire et écrire. Dans ces

conditions défavorables, peu développent un réel intérêt pour les études.

Jusqu'à présent, nous avons parlé des figures du maître et de l'élève telles que présentées par Hesse dans *Le jeu des perles de verre*, ainsi que de la relation enseignant-enseigné. Nous n'avons cependant pas abordé la question des contenus d'enseignement. Pourtant, la matière enseignée doit avoir une influence non négligeable sur le travail des professeurs. À Castalie, une chose est sûre, on souhaite que l'étudiant reçoive la formation la plus complète et diversifiée possible, contrairement aux universités du «Siècle» qui ont comme objectif «[...] de spécialiser l'étudiant dans une profession lucrative, en évacuant toute prescience de liberté et d'universalité» (298).

Bien qu'elles fassent partie intégrante de la vie étudiante et professorale, la lecture et l'écriture ne semblent pas occuper une place prépondérante au coeur de ce vaste projet éducatif. Les membres de l'Ordre vont à la bibliothèque et consultent les recherches de leurs prédécesseurs. Ils prennent des notes personnelles, rédigent des travaux, font des comptes rendus et préparent des cours. Au-delà de ces quelques généralités, on ne parle presque pas de l'acte de lecture dans ce roman et pas du tout du rôle que jouerait celui-ci dans l'apprentissage. Une foule d'autres pratiques paraissent aussi importantes sinon plus que la lecture dans l'éducation, comme la musique, la méditation et les parties de perles de verre, dont nous reparlerons un peu plus loin. À preuve, voilà tout ce que dit son biographe des lectures de Valet : «Il a beaucoup lu, en particulier les philosophes allemands : Leibniz, Kant et les romantiques, parmi lesquels Hegel fut, de loin, celui qui exerça sur lui l'attraction la plus forte» (96). Quel rôle ont joué ces lectures dans son existence ? Quelle influence ont-elles eue sur ses pensées et comment ont-elles orienté ses recherches ? Le lecteur n'en saura pas plus. Voilà pour la lecture en général. Qu'en est-il de la lecture d'oeuvres littéraires ? Rien, ou peu s'en faut. Celle-ci ne semble pas être une expérience de poids dans l'univers de l'éducation castalienne.

Bien que Castalie soit ouverte à l'ensemble des disciplines intellectuelles, certaines semblent être privilégiées plus que d'autres. C'est le cas de la musique, des mathématiques et du jeu des perles de verre, discipline la plus noble aux yeux de l'élite. Ce jeu n'est jamais défini très clairement et l'auteur ne donne pas beaucoup de détails quant à son fonctionnement. Nous pouvons tout de même dire que ce jeu possède des règles arrêtées :

[...] l'écriture figurée et la grammaire du Jeu constituent une sorte de langue secrète extrêmement perfectionnée, qui participe de plusieurs sciences et de plusieurs arts, particulièrement des mathématiques et de

la musique (ou de la musicologie). Elle est en mesure d'exprimer le contenu et les résultats de presque toutes les sciences et d'établir des rapports entre eux (24).

Le jeu se joue à deux. La structure de chacune des parties doit avoir été préalablement établie par un joueur ou par un maître. Celui-ci ne peut cependant pas prévoir quelles directions prendront les symboles ou les figures mis en jeu au début de la partie et quels échos ils susciteront chez les joueurs. Les joueurs de perles de verre manipulent un instrument ressemblant à un orgue géant qui leur permet d'agencer les figures un peu à la façon d'un calcul algébrique ou d'une partition complexe et harmonieuse. Chaque coup est suivi d'une période de méditation qui permet à chacun de réfléchir sur les multiples significations de la partie en cours. À l'origine, le jeu était infiniment plus simple et les joueurs manipulaient des boules de verre sur un boulier, d'où l'appellation du jeu.

Mis à part la musique, les mathématiques et le jeu des perles de verre, d'autres disciplines sont fréquemment mentionnées, comme la grammaire, la philologie, les études anciennes, l'histoire de l'art, les études chinoises, etc. Cependant, il n'est jamais question de l'existence d'études littéraires. Jamais on ne parle de cours de littérature ou de maître de littérature. Comme la liste exhaustive des disciplines officielles ayant cours dans la Province pédagogique n'apparaît nulle part dans ce livre, nous ne pouvons dire si les études littéraires existent encore par thème au milieu du troisième millénaire imaginé. Les disciplines mentionnées qui se rapprochent le plus des domaines littéraires sont peut-être la philosophie, la philologie et la grammaire. Celles-ci font cependant un tout autre usage de la langue que les littéraires. La philosophie est un mode de connaissance par la raison. Elle essaie le plus souvent d'aborder les différents problèmes de la réalité à partir de leur plus haut degré de généralité. Ce qui n'est évidemment pas le cas de la littérature. La philologie se consacre à l'analyse critique des textes et à leur étude historique. Elle s'intéresse à la langue des écrits et non aux problèmes éthiques, métaphysiques ou politiques qu'ils soulèvent. Elle n'étudie pas le rythme, la poésie ou les ramifications des thèmes sillonnant le texte. La grammaire, quant à elle, s'en tient à «(l)'étude systématique des éléments constitutifs d'une langue³». Elle ne se préoccupe pas de l'esthétique, de la vérité ou de la beauté des phrases qui se construisent sous sa vigie.

Le biographe de Valet mentionne aussi une autre discipline que l'on pourrait rapprocher des études littéraires, celle de l'histoire de la littérature. Il parle des recherches d'un certain Plinius Coldebique qui aurait beaucoup étudié la «littérature» du XX^e siècle, à l'âge de la «page de variétés». Le mot «littérature» est cependant pris ici dans un sens beaucoup plus

³ *Le Nouveau Petit Robert*, Dictionnaires Le Robert, Paris, 1994, p. 1038.

large que celui que nous lui donnons aujourd'hui. En effet, Coldebique s'est davantage penché sur des articles de journaux et de revues que sur des textes affichant de quelconques préoccupations esthétiques. Il ne fait nulle part mention d'oeuvre littéraire.

À Castalie, la littérature semble avoir perdu ses lettres de noblesse. Une cassure a eu lieu avec l'arrivée du nouvel ordre intellectuel : «Depuis des générations nous ne voyons plus comme le fit encore presque tout le vingtième siècle, dans la philosophie, voire dans la littérature, mais bien dans les mathématiques et la musique, le grand oeuvre durable de cette période de notre culture qui s'étend de la fin du moyen âge à notre époque» (p. 36). Les Castaliens, ayant relu l'histoire de la culture occidentale à l'aune de critères nouveaux, ne font plus de la littérature une branche valorisée du savoir. Ces critères ne sont malheureusement pas nommés et explicités. Peut-être pouvons-nous avancer que la littérature et la philosophie sont, à l'époque de Joseph Valet, associées au bavardage décadent du XX^e siècle ? Il est certain qu'aujourd'hui la littérature est loin d'être l'apanage de l'élite. Presque tout le monde peut apprendre à lire et à écrire. Les mots, à la portée de tous, font partie du «bagage commun». Ajoutons que la littérature n'est pas fondée sur un savoir sûr. La lecture d'oeuvres littéraires ne s'avère pas toujours aisée et rassurante. Le sens d'un livre ne se donne pas nécessairement d'emblée et tout n'y est pas qu'ordre et harmonie. Parfois bien assise au milieu de son étrangeté, l'oeuvre nous heurte et nous oblige à composer avec le malaise. D'autre part, le lecteur peut «se faire avoir» par une oeuvre littéraire et lui prêter plus que ce qu'elle ne contient en réalité. Le lecteur peut s'enthousiasmer pour un texte sans profondeur, captivé par ses ornements ou sa trame anecdotique truculente. Pour un Castalien, un roman ressemble davantage à un leurre ou à une affabulation qu'à une somme de connaissances. Si la littérature envahissait Castalie, cette dernière ne serait-elle pas dès lors menacée de revivre l'âge de la «page de variétés» ?

Dans le roman de Hesse, l'originalité n'est pas une qualité première comme elle l'est aujourd'hui en Occident. Créer n'est plus valorisé. Les hommes doivent se contenter d'étudier les oeuvres anciennes et d'observer les marques du génie créateur. Ils doivent avoir l'humilité de reconnaître que les siècles de grande création sont choses du passé et que l'humanité n'est plus à même de produire des chefs-d'oeuvre artistiques. Elle a épuisé ses possibilités. L'époque de Valet est «[...] par essence stérile»(p. 54). Les autorités scolaires ménagent tout de même quelques soupapes créatrices aux jeunes esprits qu'ils accueillent en leur Province. Pensons par exemple à l'exercice obligatoire qui consiste à écrire, au cours de leurs études, deux ou trois biographies de personnages inventés. Ces personnages doivent cependant être situés à des époques historiques ayant déjà existé. Cet exercice d'imagination exige donc une recherche extrêmement fouillée. L'imagination n'est pas laissée sans bride. Les maîtres permettent également aux étudiants les

plus singuliers d'écrire quelques vers ou historiettes qu'ils gardent pour eux-mêmes, dans leurs notes personnelles par exemple. À mesure qu'ils avanceront dans leurs études, ils apprendront la vanité et l'inutilité de ces petites inventions qui ne font que répéter en mille fois plus pâle, une oeuvre déjà écrite. Dans la fiction de Hesse, les manuscrits de Joseph Valet qui sont parvenus jusqu'à l'époque de son biographe se constituent de trois biographies fictives : *Le faiseur de pluie*, *Le confesseur* et *Biographie indienne*, dont nous avons déjà parlé, et de trois poèmes dits : *Bulles de savon*, *Degrés*, *Le jeu des perles de verre*. Bien que peu nombreux, Valet et quelques-uns de ses proches reparleront de ces vers plusieurs années après leur accès à des postes élevés de la hiérarchie castalienne. Qu'y découvre-t-on ? Les poèmes de jeunesse, en apparence inoffensif trop-plein de sentiments romantiques, portent en eux les déchirements profonds de Valet. Ces doutes, il les refoulera toute sa vie jusqu'à ce qu'il décide de quitter son poste de Maître du Jeu des perles de verre, pour retrouver sa liberté et éduquer un jeune garçon du «Siècle».

Bien sûr, le Castalien doute parfois. Il doute que son monde soit le meilleur et que ses recherches et ses efforts intellectuels aient un sens, une portée quelconque : «notre stérilité résignée est la preuve que toute notre formation et notre attitude spirituelles sont sans valeur [...]». Nous lisons et expliquons Pindare ou Goethe, et la pudeur nous retient de faire nous-mêmes des vers» (p. 101). Mais il a vite fait de se contrôler et de limiter ses épanchements existentiels par la méditation. Contrairement à tous ses collègues, Valet laisse le doute l'envahir. Voilà pourquoi il délaissera ses fonctions de Maître du Jeu des perles de verre. Peut-être aurait-il été un bon maître de littérature ?

Enseigner aux seuls élèves doués et intéressants demeure sûrement plus facile que d'enseigner à un groupe hétérogène de cégépiens québécois. Ne devrait-on pas ici aussi diviser les classes et regrouper les étudiants selon leurs talents et leur goût pour l'étude ? Cela ne sauverait-il pas du temps, permettant à chacun d'avancer à son propre rythme ? Cette question est très délicate et le débat est loin d'être clos. Maître Valet quitte Castalie, mais ses autres collègues y demeureront toute leur vie. L'enseignement dans un cadre aussi bien protégé que celui offert par la Province pédagogique leur convient. Peut-être un certain nombre de professeurs de littérature se laisseraient-ils tenter par cet univers sans aspérité ?

* * *

De nos réflexions, nous retiendrons ceci : cet univers sans aspérité pourrait difficilement accueillir en son sein un professeur de littérature. La littérature dérange. Elle plonge l'imaginaire dans une multitude de mondes singuliers, alors que le jeu de perles de verre a pour but ultime de faire voir l'ordre et l'harmonie universels. Cette expérience se vit à deux ou en groupe, mais rarement seul. Il y a alors communion et non déchirement. La littérature, au contraire, est une activité hautement solitaire qui soulève souvent le questionnement, faisant rejaillir angoisses et

incertitudes. En résumé, le jeu recentre et la littérature déstabilise. Le jeu des perles de verre agence des connaissances purement théoriques et intellectuelles et demeure volontairement en retrait du monde «réel». À côté de lui, ne peut-on pas voir la littérature comme un lieu situé en dehors du monde empirique, mais ouvert au dialogue avec ce monde ?

Pour les Castaliens, le jeu des perles de verre est l'expression achevée de la culture ; du sens, de la parole et de la langue. N'est-ce pas ce que représente la littérature pour plusieurs lecteurs avertis ? Les professeurs de littérature considèrent la lecture comme un formidable lieu de découverte. Ils aimeraient que leurs étudiants en pensent tout autant et qu'ils trouvent au coeur des oeuvres littéraires matière à étonnement et à émerveillement. Ils voudraient qu'elles soient pour eux le lieu d'une expérience stimulante et enrichissante. Si la lecture d'un livre s'avère parfois difficile, le cours de littérature ne demeure-t-il pas, pour l'étudiant, une des rares occasions d'aller au-delà du sens premier des phrases et des mots ?

Lettre à mes étudiants

Apprendre à lire et donner à voir

Frédéric Julien
cégep Édouard-Montpetit

Chers étudiants,

Peut-être avez-vous déjà entendu parler (ou même lu !) d'un roman d'anticipation de Ray Bradbury qui porte l'énigmatique titre de *Fahrenheit 451*. C'est ce qu'on pourrait appeler — un peu trop facilement diront certains — un «classique» de la science-fiction, au même titre que *Le meilleur des mondes* d'Aldous Huxley ou *1984* de George Orwell. Non pas parce qu'il est admirablement bien écrit (surtout pour un genre dit «populaire») mais parce qu'il a le mérite de parler de façon prophétique des dangers qui guettent la civilisation occidentale si on continue de mépriser le passé, la culture, la littérature.

Ce roman raconte l'histoire d'un pompier, Guy Montag, qui a pour tâche de brûler les livres et cela au nom du mieux-être d'une société qui privilégie le divertissement et l'oubli à n'importe quel prix. À la suite de différents événements et rencontres qui constituent autant de déclencheurs, Montag va s'ouvrir progressivement les yeux, va vouloir savoir ce que contiennent ces livres dont on fait tant de cas. À un moment du récit, il se retrouve poursuivi par un «limier-robot», une sorte de chien-tueur mécanique ainsi que par des caméras montées sur des hélicoptères, devenant pour quelques instants la vedette involontaire d'une émission de télévision *live* à grand déploiement, comme on en voit de plus en plus aujourd'hui (songez que le roman a été publié en 1953, quelques années seulement après les premières diffusions télévisuelles, trente ans avant le *Running Man* de Stephen King et quarante ans avant l'arrestation en direct d'O. J. Simpson !).

Mais voilà que notre héros, encore intoxiqué par ses anciennes habitudes de téléspectateur passif, trouve encore le réflexe de se hisser à la fenêtre d'une maison pour suivre lui aussi à l'écran le fascinant spectacle de sa propre poursuite : «Montag dut faire un effort pour se rappeler une fois de plus que ceci n'était pas un feuilleton qu'il pouvait se permettre de suivre dans sa course vers le fleuve [...]»¹.

En réagissant ainsi, Montag nous parle involontairement mais de façon percutante de la fascination qu'exerce sur nous l'image, quelle qu'elle soit : sur papier glacé dans un magazine de mode, en mouvement sur petit ou grand écran ou, mieux encore, en trois dimensions virtuelles grâce aux nouvelles technologies électronique-informatiques. Or, et je ne vous apprendrai rien, cinquante ans après les intuitions prophétiques de Bradbury, force est de constater que nous baignons dans un

¹ Ray Bradbury, *Fahrenheit 451*, Paris, Denoël, 1995, p. 180.

océan de plus en plus agité et de plus en plus diluvien d'images de toutes sortes. À l'instar de Mildred, la femme de Montag, qui passe ses journées entre ses trois murs-écrans à discuter avec une famille virtuelle dans une fausse et aliénante dynamique interactive, nous avons et nous aurons accès à de plus en plus de choses tout en restant confortablement assis dans le fauteuil de notre salon, et cela de plus en plus vite par l'intermédiaire d'images (et de mots !) apparaissant sur l'écran de la télévision ou de l'ordinateur ou des deux à la fois. «Nous vivons à l'heure de la pop culture et de l'image. C'est le nouveau langage vers lequel les jeunes s'orientent²», clamait Leonard Steinhorn, un intellectuel américain de renom, au cours d'une interview reproduite par Richard Martineau dans *Pour en finir avec les ennemis de la télévision*.

«Un monde sans images est désormais impensable³», n'hésite pas à déclarer de son côté Christian Bobin, un écrivain français que j'apprécie beaucoup, entre autres parce qu'il pose un regard éclairé sur le monde. L'image est là pour rester, personne ne peut contester raisonnablement cet état de fait. Elle est en train d'envahir notre vie, ne serait-ce qu'à travers l'omniprésente et omnipotente publicité. Elle se raffine et prend des formes insoupçonnées, au point que nous pouvons déjà la trafiquer non seulement sur papier mais aussi sur écran puisque nous pouvons maintenant remplacer un individu par son clone visuel à l'aide d'échantillons d'expressions du visage et de gestes du corps reproduits par ordinateur.

Si je parle tant d'image, c'est qu'elle est plus utilisée que jamais par les médias (même les journaux lui sacrifient toujours davantage de place), parce qu'elle est facile à comprendre par la masse (on dit que la télévision est démocratique à cause de ça !), qu'elle vaut paraît-il mille mots et qu'elle permet ainsi de faire passer plus d'informations en moins de temps.

À ce sujet, dans la même interview évoquée plus haut, le professeur Steinhorn poursuit son analyse de la société dite «postmoderne» en des termes qui peuvent nous faire réfléchir : «À l'aide de la télé, de la vidéo et des ordinateurs — jeux électroniques compris —, nos enfants arrivent à *digérer* des quantités considérables d'informations». Et d'ajouter un peu plus loin : «Vous savez, les gens veulent tout savoir... et vite. L'offre est monstrueuse. Il est extrêmement difficile de gérer efficacement cette trop grande quantité d'informations. La télé, l'image de façon générale, nous permet de *digérer* beaucoup plus rapidement et efficacement ce bombardement⁴».

Ce qui me frappe dans ces deux extraits, c'est la récurrence du mot «digérer». Ce mot, je le relève (et le souligne) en sachant très bien qu'il s'agit d'une traduction et qu'il me faut donc être prudent dans mes conclusions mais, tout de même, ça laisse songeur... Cette métaphore me fait

² Richard Martineau, *Pour en finir avec les ennemis de la télévision*, Montréal, Boréal, 1993, p. 65.

³ Christian Bobin, *L'inespérée*, Paris, Gallimard (Folio), 1994, p. 25. (Les italiques sont de moi.)

⁴ Martineau, *Op cit.*, p. 66.

penser à tout ce que l'*homo americanus* (et *occidentalis*) consomme comme calories (de deux à trois fois trop, paraît-il), à tout ce qu'il parvient à digérer dans le vrai sens du terme comme graisses, sucres et produits chimiques divers, sans pour autant que ces différents nutriments aient été utiles à la croissance ou au bien-être de son organisme ! Il est au contraire de plus en plus clair que cette surconsommation provoque des déséquilibres, des fatigues (la digestion nécessitant davantage d'énergie qu'elle n'en procure), des pollutions de toutes sortes. La métaphore, comme vous pouvez le constater, est donc très parlante (même si elle n'était probablement pas voulue par Steinhorn qui n'a peut-être pas lu Montaigne) car l'important, me semble-t-il, n'est pas de «digérer» mais bien plutôt de «métaboliser» l'information pour en faire quelque chose de véritablement utile à la croissance et au bien-être de l'individu. D'autant plus que ce n'est pas tellement l'information qui importe (et là encore, Steinhorn parle de quantité et non de qualité) que ce qu'on en fait. Déjà, il y a plus de cinquante ans, le poète et auteur dramatique T.S. Eliot posait les bonnes questions : «Dans un monde d'informations, qu'advient-il de la connaissance ? Dans un monde de connaissances, qu'advient-il de la sagesse ?». Le simple fait que le mot même de «sagesse» soit tombé en désuétude (ou qu'on en fasse si peu de cas à l'école, dans les médias ou ailleurs) en dit déjà beaucoup sur notre «société de l'information» !

Mais, pour fabriquer de la connaissance ou, mieux encore, de la sagesse, il faut avoir développé une habileté à filtrer, trier, épurer l'information, donc l'analyser convenablement pour en dégager l'essentiel. Or, Steinhorn dit aussi à un autre moment de l'entrevue : «La capacité d'analyser un vidéo de Madonna est plus importante qu'on ne le croit dans nos économies postindustrielles⁵». Mais encore faut-il en être capable ! Et c'est là que je veux précisément en venir : je crois que, pour être capable d'analyser un clip, un discours politique, un article de journal, un flash publicitaire ou, revenant à notre Montag en train de se regarder lui-même à l'écran, pour être capable de s'extirper de la fascination qu'exerce une image (surtout quand elle vient flatter, comme elle le fait trop souvent, nos «bas instincts» avec des sujets violents, scabreux ou sexuels... parlez-en à Jerry Springer !), il faut d'abord avoir appris à lire, il faut avoir appris à prendre de la distance.

Lecture et mise à distance (recul critique) : deux outils essentiels, deux armes devrais-je dire, à une époque où tout va à une cadence infernale, où «la vie devient un immense tape-cul» (comme le dit si bien Beatty, le supérieur de Montag⁶), sans répit, sans filet, sans le filtre ou le support traditionnel de la religion, des idéologies ou des élites soi-disant «éclairées».

⁵ *Ibid.*, p. 65.

⁶ Bradbury, *op.cit.*, p. 84.

D'abord apprendre à lire. C'est l'écrivain Paul Claudel qui considérait que «l'objet de la littérature consiste à nous apprendre à lire». Par «lire», je veux dire comme le journaliste Pierre Foglia à propos de tous ces jeunes du secondaire qui ne savent pas écrire leur français :

«[...] lorsqu'on écrit de cette manière, c'est souvent qu'on ne sait pas lire. [...] Ce qui s'appelle lire. Déchiffrer un message le moins complexe. Décoder un discours. Organiser sa pensée. Apprendre. Quand on ne sait pas lire, on ne sait pas apprendre...⁷». C'est la nouvelle forme d'analphabétisme propre à l'Occident et elle est en train de se répandre d'une façon pandémique alors que la réalité moderne, elle, se complexifie et que tout un pan de la population est en train d'être mise de côté parce qu'elle n'arrive plus à suivre le train du «progrès» et de la prospérité. Car, comme le dit encore Foglia dans le même article, «quand on ne sait pas lire, c'est le monde qui nous échappe».

Toujours dans *Fahrenheit 451*, quand Montag découvre les livres, il décide dans son désarroi de se trouver un guide, un maître qui puisse l'aider à comprendre ce qu'il lit car, dans son monde, on a désappris à lire et donc à penser. On a privilégié le divertissement et tenté par tous les moyens d'éviter de casser la tête aux citoyens avec des problèmes éthiques ou existentiels, avec toute responsabilité quelle qu'elle soit. Comme l'explique encore Beatty, ce défenseur ultra-lucide de sa société : «Condensés de condensés de condensés. La politique ? Une colonne, deux phrases, un gros titre ! Et tout se volatilise ! La tête finit par vous tourner à un tel rythme sous le matraquage des éditeurs, diffuseurs, présentateurs, que la force centrifuge fait s'envoler toute pensée inutile, donc toute perte de temps⁸ !». La réalité se complexifie, disais-je, et il paraît maintenant impossible de tout savoir sur tout, comme rêvaient de le faire les humanistes de la Renaissance ou les philosophes du Siècle des Lumières. Imaginez : Ignacio Ramonet dans *La tyrannie de la communication* fait remarquer que l'information contenue dans la seule édition dominicale du *New York Times* équivaut en quantité à tout ce qu'aurait appris durant sa vie entière un érudit du XVI^e ou du XVII^e siècle !

Apprendre à lire c'est donc peut-être — entre autres choses — apprendre à trouver du sens. En allant frapper à la porte de Faber, un vieux prof de littérature (!), Montag cherche non seulement à comprendre ce qu'il lit mais aussi ce qu'il vit : «On a tout ce qu'il faut pour être heureux, mais on ne l'est pas. Il manque quelque chose⁹», commence-t-il par lui confier.

À la question «Est-ce que les livres peuvent nous aider ?», Faber répond par la positive, on peut s'en douter, tout en ne niant pas le fait que «télévisions et radios pourraient transmettre la même profusion de détails et de savoir¹⁰» et que c'est «ce qu'il y avait autrefois dans les livres» (avant qu'on ne les purge, simplifie ou brûle) que Montag cherche. Moi qui, tel Obélix, suis tombé

⁷ Pierre Foglia, chronique parue dans le journal *La Presse*, 30 mars 1996.

⁸ *Ibid.*, p. 83.

⁹ *Ibid.*, p. 114.

¹⁰ *Ibid.*, p. 115.

quand j'étais petit dans la marmite de la télé, du cinéma et de la bande dessinée, et qui ai retenu bien plus d'images, de répliques ou de musiques de films que de passages de romans ou de vers de poésie, j'aime à penser comme l'écrivain Bobin cité plus haut que la douleur, la joie, ou tout autre sentiment complexe et humain pourrait trouver «un droit d'asile [...] dans l'église des images¹¹», j'aime à penser que ce qu'on trouve d'impalpable et d'invisible dans les livres peut aussi se trouver dans les images (à condition de savoir filmer et de prendre son temps, je reviendrai plus loin sur ces points). Et je pourrais répondre moi aussi à Montag que les livres «n'ont absolument rien de magique», tout en n'omettant surtout pas d'ajouter comme Faber qu'«il n'y a de magie que dans ce qu'ils disent, dans la façon dont ils cousent les pièces et les morceaux de l'univers pour nous en faire un vêtement¹²». Or, pour que nous puissions nous fabriquer un tel vêtement de connaissances et de sagesse, il faut, toujours selon le vieux professeur Faber, que trois éléments soient réunis : de l'information de qualité (gorgée de vie !), du loisir pour l'assimiler, et la liberté d'agir en conséquence de ce que nous avons ainsi acquis.

Du troisième élément je ne parlerai pas : je connais trop d'intellectuels, d'hommes et de femmes cultivés, de grands lecteurs qui se contentent de lire sans agir, sans se coudre un vêtement de leur savoir, sans faire de leurs lectures un moteur ou un carburant pour leur vie de tous les jours. Pour eux, comme pour le téléspectateur moyen, beaucoup d'informations, peu de connaissances et pas de sagesse. Puisque le but de ma lettre — vous commencez à vous en douter — est de vous vanter les mérites de la littérature et des lettres en général, c'est sur les deux premiers éléments qu'il me semble important de s'attarder. Faber, mieux que n'importe quel théoricien de la littérature, résume bien la qualité de l'information que peut procurer un livre. Pour lui, si certains livres ont de l'importance, c'est parce qu'ils ont de la texture :

Ce livre a des *pores*. Il a des traits. Vous pouvez le regarder au microscope. Sous le verre vous trouverez la vie en son infini foisonnement. Plus il y a de pores, plus il y a de détails directement empruntés à la vie par centimètre carré de papier, plus vous êtes dans la «littérature». [...] Les bons écrivains touchent souvent la vie du doigt¹³.

L'un de ceux-ci est sans nul doute Christian Bobin qui, dans *L'inespérée*, cite un autre bon écrivain, yougoslave celui-là, Velibor Colic, qui «dit ce qu'il voit», et qui «voit dans la singularité d'un lieu et d'un acte [un chiffonnier tzigane qui prépare du café et de l'alcool pour accueillir dignement des

¹¹ Bobin, *op.cit.*, p. 26.

¹² Bradbury, *op.cit.*, p. 115.

¹³ *Ibid.*, p. 115.

¹⁴ Bobin, *op.cit.*, p. 23.

soldats serbes qui vont le massacrer] l'éternel du monde depuis ses débuts de monde : ainsi tu peux lire sans que le courage s'en aille, sans que tu te dises à quoi bon, ainsi tu donnes à la phrase le temps de s'écrire, à la douleur du monde le temps d'entrer dans ton esprit pour y délivrer son sens¹⁴».

«Donner des détails», «montrer les pores sur le visage de la vie¹⁵ », telles sont les forces de l'écriture (d'où la peur et la haine des livres selon Faber). Mais aussi «donner le temps à la douleur (ou à la joie) du monde le temps d'entrer dans notre esprit pour y délivrer son sens». Nous voilà tout naturellement dans le deuxième élément, celui du temps. Faber veut parler du «temps libre» nécessaire pour que l'information du livre puisse entrer en nous et faire son effet ; ce temps-là est usurpé à son époque et de plus en plus compté dans la nôtre. Mais on pourrait parler aussi du temps que le livre procure. Isabelle Daunais, qui a écrit un court essai intitulé «Une vitesse littéraire : la lenteur¹⁶», semble penser que la lecture suspendrait en quelque sorte le temps, en tout cas qu'elle serait une expérience très particulière du temps donnant l'impression d'en perdre (ce dont je n'ai pas besoin de vous convaincre !)... tout en permettant d'en gagner car, comme le dit encore mon collègue Faber, «le seul moyen, pour l'homme de la rue, d'en connaître 99% [de ce qui se trouve dans ce vaste monde], ce sont les livres¹⁷».

Mais on pourrait me rétorquer — et je me le fais volontiers à moi-même — que le cinéma, la télé, l'ordinateur avec leur flot d'images peuvent en faire autant. Je le concéderais volontiers si on ne me parlait pas de flots et de «vidéoclipisation» des images mais un peu plus d'«arrêts sur images», d'attention portée aux gens et aux choses, pour mieux s'en imprégner. Car on peut, et on doit selon moi, se demander si la surabondance d'images avec laquelle on nous mitraille, l'immédiateté sensorielle que nous donnent à vivre les technologies du virtuel, l'imitation de plus en plus sophistiquée du réel, l'exacerbation toujours plus grande des sens et des affects ne finissent pas par rendre impossible toute contemplation, toute interrogation, voire toute relation interpersonnelle à l'image le moins profondément.

C'est le romancier français Gustave Flaubert qui écrivait que «pour qu'une chose soit intéressante, il suffit de la regarder longtemps». Il me semble que toute personne de bonne volonté ayant passé dans un musée ne serait-ce que quelques minutes pour contempler un tableau de Vermeer ou de Van Gogh a pu trouver pour elle-même quelque sens, quelque beauté ou même quelque espoir.

La lecture oblige à un minimum de lenteur, elle est peut-être un des derniers havres de paix dans cette vie qui est devenue, selon la formule imagée et onomatopée de Beatty, le capitaine des

¹⁵ Bradbury, *op.cit.*, p. 115-116.

¹⁶ Isabelle Daunais : «Une vitesse littéraire : la lenteur», *Former des lecteurs. Textes et documents*, Centre d'études québécoises, Département d'études françaises, p. 70-76.

¹⁷ *Ibid.*, p. 119.

pompiers dans *Fahrenheit 451* «un concert de bing, bang, ouaaaah !¹⁸». Elle exige un certain effort, ne serait-ce que de concentration donc d'attention, elle donne à imaginer, donc nous impose de créer nos propres images (de là notre déception lorsqu'un livre est transposé à l'écran), elle permet de s'arrêter et même de rêvasser, ce qui est devenu un luxe aujourd'hui.

Ainsi, le problème de la télévision est non seulement un problème de temps — or, le temps d'antenne coûte très cher la minute — mais d'absence de distance critique, ce qui revient en partie au même. Car, pour des raisons ne serait-ce que commerciales, la télévision ne fait pas que flatter nos bas instincts pour captiver (capturer ?) davantage son public (on donne au peuple ce qu'il souhaite comme on le faisait à l'époque des Romains lorsqu'on faisait s'entretuer des gladiateurs ou dévorer des esclaves chrétiens), mais survalorise ce qui est spectaculaire et rapide, présent et proche. Et ce n'est pas seulement moi qui le dis. En effet, à l'occasion d'une interview dans un numéro du *Voir* d'octobre 1997, un des nouveaux papes de la télévision câblée, Moses Znaimer (grand patron et fondateur de *MuchMusic*, *MusiquePlus*, *CityTV*, *Bravo!*), énonçait comme suit trois de ses «dix commandements» : «3 : La vraie nature de la télévision, c'est le mouvement. [...] 4 : Alors que la télévision s'étend à toute la planète, la demande pour une programmation locale augmente. 5 : La meilleure télévision est celle qui me dit ce qui m'est arrivé à moi, aujourd'hui».

Nous nous retrouvons donc devant le paradoxe suivant : alors que les nouveaux médias — audiovisuels notamment — abolissent les distances (au moins géographiques), ils diminuent en même temps la distance critique, le recul... sans parler du fait qu'ils augmentent paradoxalement la distance entre le réel et nous : on n'a qu'à penser, par exemple, au fait qu'on se fie de plus en plus aux bulletins météo et de moins en moins à ce que nos sens peuvent nous dire sur le temps qu'il fera. Car les médias audiovisuels fondent leur fascination, leur pouvoir, sur l'abolition de la distance, sur le fait qu'«on s'y croirait»... les tout nouveaux jeux vidéos (toujours plus «réels»), les *reality shows* télévisés (dont les récents *Big Brother* et *Survivor*) ou des films d'horreurs comme *The Blair Witch Project* sont là pour le prouver ! Pour reprendre la très lucide analyse de Faber qui vit dans une société où les gens s'enferment derrière leurs «murs-écrans» (tels les êtres enchaînés de la caverne de Socrate) :

Le téléviseur est «réel». Il est là, il a de la dimension. Il vous dit quoi penser, vous le hurle à la figure. Il *doit* avoir raison, tant il *paraît* avoir raison. Il vous précipite si vite vers ses propres conclusions que votre esprit n'a pas le temps de se récrier : «Quelle idiotie !» [...] Il constitue un environnement aussi réel que le monde. Il *devient*, il *est* la vérité¹⁹.

¹⁸ *Ibid.*, p. 84.

¹⁹ *Ibid.*, p. 116-117.

De son côté, la littérature, le livre de papier, d'encre et de mots, se pose d'emblée comme médiation, comme un intermédiaire, offrant par le fait même une distance, alors que l'audiovisuel prétend à l'immédiateté (donc à la non-médiation), qu'il prétend reproduire fidèlement la réalité, voire être plus réel que la réalité ! On me rétorquera que c'est parce qu'il avait lu trop de romans de chevalerie que Don Quichotte est devenu fou et est parti en croisade contre des moulins à vent. Mais une lecture plus attentive de ce classique de la littérature universelle nous donne à penser que le célèbre *hidalgo* est sans doute plus lucide qu'il n'y paraît et qu'il préfère à la même réalité une vie plus grande et plus noble qu'il se construit grâce aux fantastiques possibilités de son imaginaire et de ses idéaux, processus éminemment romanesque et littéraire qui lui fait dire à son acolyte : «Crédule Sancho, mon frère, pour qui le monde n'est que ce qu'il est. Regarde ! Il est aussi ce qu'il doit être et ce qu'il sera». Et c'est à lutter contre l'esprit borné et conventionnel de son entourage que le héros de Cervantès va s'épuiser et finalement tomber. À la limite, on peut se dire que pour Quichotte aussi les mots des livres lus n'ont été que des tremplins ou des détonateurs pour son imagination débordante et qu'ils n'ont pas cessé d'être des intermédiaires, des médiations.

Est-ce ces mêmes raisons qui font dire à un autre professeur, Jean Larose, que la littérature enseigne la distance ? «La pratique des textes littéraires peut permettre à l'étudiant de s'affranchir de la tyrannie du moi», précise-t-il dans son essai paru en 1991, *L'amour du pauvre*. Et de poursuivre : «La littérature, en permettant de s'écarter de soi, permet d'accueillir l'autre en soi : par la littérature, il est possible [...] de connaître l'expérience de l'autre sans en recevoir une leçon²⁰». La lecture d'œuvres littéraires permet de regarder l'autre vivre sa vie devant nous — un autre, quel qu'il soit, qu'il soit aussi éloigné de nous qu'Antigone, Jean Valjean ou Dracula. Ce spectacle et la relation qui s'installe nous offrent l'occasion de mieux accepter l'autre avec ses différences et ses ressemblances mais aussi de mieux lire, ne serait-ce que par comparaison, notre propre roman intérieur, selon la formule chère au romancier Marcel Proust, ce qui, vous l'avouerez, est bien éloigné de la pédagogie du connu, du vécu et du «parlez-moi de vos dernières vacances» que vous avez trop longtemps subie pendant votre passage à l'école secondaire. Larose la dénonce d'ailleurs vertement au passage, cette pseudo-pédagogie :

Parce qu'on leur a appris non à chercher ce qu'il y avait de plus grand qu'eux dans les textes qui les ont précédés, mais à se prendre eux-mêmes comme point de départ suffisant de toute conception et de toute expression, ils [les élèves] sont condamnés à réinventer le bouton à quatre trous et à refaire pour eux-mêmes toutes les découvertes de la

²⁰ Jean Larose, *L'amour du pauvre*, Montréal, Boréal, 1991, p. 18-19.

vie intellectuelle en se croyant les premiers à avoir eu chacune de leurs idées²¹.

C'est entre autres pour ça que Larose, et bien d'autres penseurs avant et avec lui, privilégie l'enseignement de la littérature française (même pour nous Québécois) et de ce que nous appelons les «classiques», justement pour cette distance qu'ils nous donnent. C'est en effet cette distance — temporelle aussi bien que culturelle et géographique — qui nous permet de jeter un regard critique sur notre propre identité, sur notre propre «étrangeté», de prendre du recul par rapport à l'actualité (pris dans son sens large) comme semble le prétendre l'écrivain italien Italo Calvino lorsqu'il donne sa définition des classiques en quatorze points : «13 : Est classique ce qui tend à reléguer l'actualité au rang de rumeur de fond, sans pour autant prétendre éteindre cette rumeur. 14 : Est classique ce qui persiste comme rumeur de fond, là même où l'actualité qui en est la plus éloignée règne en maître²²».

Cela dit, on se surprend en lisant ces œuvres «étrangères» et jugées vieillottes à constater leur proximité — ne serait-ce que dans leurs préoccupations — voire leur modernité²³. Je lisais dernièrement l'introduction d'un recueil de citations inspirantes dans *Paroles de sagesse éternelle* qui va tout à fait dans le même sens :

Après le tamis des lectures et relectures, ce sont presque toujours les «grands classiques» qui demeurent, tels de solides rochers dans la tempête [...] parce qu'ils n'ont pas parlé ou écrit pour une époque, une génération, une civilisation, mais parlent pour l'Homme. Leurs textes tiennent bon face aux atteintes du temps [...] parce qu'ils sont porteurs des valeurs fondamentales (espoir, bonté, compassion, sérénité...), porteurs de spiritualité et de sagesse²⁴.

Nous vivons à une époque où tout va très vite, je ne suis pas le seul à le répéter²⁵, mais, plus grave encore, où tout change constamment. L'économie capitaliste toute puissante s'appuie désormais non plus sur la tradition et la stabilité mais, au contraire, sur une «société éminemment mobile, malléable, "ouverte" au changement continu et prête sans cesse à rejeter ce qu'elle a en faveur de ce qu'on lui offre²⁶» puisque c'est de cette façon qu'elle peut le plus facilement faire acheter

²¹ *Ibid.*, p. 33.

²² Italo Calvino, *Pourquoi lire les classiques*, Paris, Seuil, (Points), 1984/93/95, p. 12.

²³ « Relisez Horace, relisez Lucain. Ou, chez les Grecs, relisez Plutarque - vous trouverez des textes d'une grande modernité, vous n'en reviendrez pas. Socrate est d'une modernité éternelle. La modernité n'a pas d'âge, c'est une grande tradition de rupture et de liberté qui remonte à l'Antiquité. » (Larose, *op.cit.*, p. 47). Mon collègue Marcel Goulet me posait très justement la question de savoir si on ne peut bien voir ce qui est proche qu'à distance.

²⁴ M. Piquenal, M. de Smedt, *Paroles de sagesse éternelle*, Paris, Albin Michel, 1999, p. 7.

²⁵ Faber invite Montag à se tenir à « l'écart de la centrifugeuse ». (Bradbury, *op.cit.*, p. 121).

²⁶ François Ricard, *La Génération lyrique*, Montréal, Boréal, 1992, p. 240.

²⁷ Bradbury, *op.cit.*, p. 153.

et re-acheter. Bref, une société qui, à l'image de celle prophétisée par Ray Bradbury dans *Fahrenheit 451* brûle tout par le feu, dont la «vraie beauté réside dans le fait qu'il détruit la responsabilité et les conséquences²⁷», proclame avec arrogance le capitaine Beatty, ce grand défenseur du système.

Allan Bloom, universitaire et polémiste américain maintenant décédé, a écrit un brûlot intitulé *L'âme désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale* pour essayer de réveiller ses concitoyens et proposer en quelque sorte de réarmer l'âme américaine par la réintroduction de l'étude des lettres à tous les niveaux d'enseignement et dans toutes les spécialités. Son propos peut apparaître parfois trop radical ou réactionnaire mais il a le mérite de faire réfléchir. Bloom, à l'instar de Larose, propose de redonner à la jeunesse qu'il juge désœuvrée, voire égarée (ne serait-ce qu'à cause de la perte des repères, de l'absence de causes et de buts communs), des modèles, des sources d'inspiration, des raisons de croire et de se battre, mais aussi une distance critique, tout ça à travers l'étude de ce qu'il appelle les «grandes œuvres» : «Il est certes ridicule de croire que ce qu'on apprend dans les livres représente l'*alpha* et l'*omega* de l'Éducation, mais la lecture est toujours nécessaire, en particulier à une époque où les exemples vivants de valeur sont rares²⁸». Lui aussi insiste sur la littérature comme dispensatrice de distance, ce que les médias audiovisuels ne semblent pas capables de faire d'aussi efficace façon (entre autres à cause d'impératifs commerciaux de plus en plus oppressants) :

La distance nécessaire à l'égard de l'époque contemporaine et à ce qu'elle comporte de profonde gravité, cette distance dont les étudiants ont le plus grand besoin pour ne pas s'abandonner à leurs désirs mesquins et découvrir ce qu'il y a de plus sérieux en eux, ne peut être donnée par le cinéma, qui ne connaît que le présent immédiat. Ainsi, faute de bons livres, ils affaiblissent leur vision et, en même temps, renforcent la plus fatale de nos tendances : la conviction que l'«ici et maintenant» est la seule chose qui existe²⁹.

Et Bloom de constater, lui aussi, comme Jean Larose, que les jeunes sont plus étroits d'esprit, plus conventionnels dans leur façon d'être et de penser qu'ils ne le croient parce qu'«il leur manque ce qui est le plus nécessaire, une raison réelle de ne pas se satisfaire du présent et de prendre conscience qu'il existe des solutions de rechange. Ils sont tout à la fois plus prêts à se contenter de ce qui est et privés de tout espoir de jamais y échapper³⁰».

²⁸ Allan Bloom, *L'âme désarmée*, Paris, Julliard, 1987, p. 19.

²⁹ *Ibid.*, p. 69.

³⁰ *Ibid.*, p. 65.

Mais Bloom va plus loin encore. Il conçoit le mot «éduquer» dans son sens originel de «conduire, mener au dehors» et nous invite à «sortir de ce que nous sommes³¹» à un moment de notre civilisation où le courant de pensée dominant — individualiste, hédoniste et narcissique — nous pousse à «être soi-même». Être soi-même, mais sans préciser par quels moyens, à travers quel processus y parvenir, sinon à travers l'identité de pacotille que représente le port de telle marque de jeans ou la consommation de telle boisson gazeuse³². La devise inscrite sur le fronton du temple de Delphes, avec son «Connais-toi toi-même», proposait au moins à un Socrate une démarche qui passait par la connaissance, comme d'ailleurs le «Deviens ce que tu es» cher au philosophe Friedrich Nietzsche !

Sortir de soi-même pour aller vers soi à travers le cheminement d'un autre : tel est le programme que propose la lecture et l'étude d'œuvres littéraires. Autrement dit, pour paraphraser encore une fois Marcel Proust, confronter son texte personnel à celui des autres hommes qui ont vécu avant nous, «frotter et limer notre cervelle contre celle d'autrui» comme le dit si bien Montaigne (un grand «classique» de la Renaissance), et cela afin de devenir «meilleur et plus sage³³».

Depuis que je vous fréquente et vous enseigne, je sens chez vous une immense soif, un immense appétit intellectuel, esthétique, spirituel... Des besoins essentiels que la société de consommation n'arrive certainement pas à combler (elle qui privilégie le culte du corps en négligeant totalement celui de l'esprit), pas plus semble-t-il que l'école telle qu'elle est devenue. Aline Giroux dans un article au titre intrigant, «Socrate-Éros, éducateur» (recueilli dans le cadre d'un ouvrage intitulé *Enseigner et séduire*), propose de «réenchanter le monde de l'éducation³⁴». Pour les besoins de sa noble cause, elle rappelle que Socrate (qui, comme vous le savez peut-être, a été condamné à mort parce qu'il corrompait la jeunesse par des manières et des propos jugés subversifs) cherchait d'abord à séduire les jeunes «c'est-à-dire au sens premier du terme, les *tirer à côté*, les *séparer* de leur culture, les *entraîner ailleurs*³⁵». Pour cela, il s'est toujours considéré comme un entremetteur, comme un pédagogue dans le sens plein du mot dans la mesure où le *paidagogos* dans le monde grec était «l'esclave chargé de conduire l'enfant vers le maître³⁶»... le maître n'étant pas ici Socrate lui-même, ou un professeur comme celui qui vous écrit, mais vous-même ou, en tout cas, le *daimon* en vous, le *daimon* étant notre «petite voix» ou la conscience ou le Soi jungien, bref «le pouvoir en soi

³¹ *Ibid.*, p. 72.

³² L'une d'entre elles, *Sprite*, pour ne pas la nommer, propose même sur ses distributrices, accompagnée de l'image d'un sautillant joueur des Pistols, un laconique conseil, « N'écoute que toi », qui se passe de commentaires.

³³ « Le gain de notre étude, c'est en être devenu meilleur et plus sage ». (« De l'institution des enfants » (*Essai I*, chapitre 26)).

³⁴ Aline Giroux, « Socrate-Éros, éducateur », dans C. Gauthier, D. Jeffrey, *Enseigner et séduire*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 1999, p. 165.

³⁵ Giroux, *op.cit.*, p. 150.

³⁶ *Ibid.*, p. 150.

³⁷ *Ibid.*, p. 162.

grâce auquel on peut devenir autre et meilleur³⁷». Avec cette façon de voir les choses, l'étudiant devrait pouvoir se dire : «Parmi les savoirs que possède le professeur se trouve la réponse à mes questions au sujet de moi-même. Celui qui sait si bien analyser les personnages de la littérature ou les revirements des sociétés pourrait me révéler à moi-même³⁸». (Est-il besoin de préciser qu'il ne s'agit pas d'une réponse toute faite qu'il suffirait de prendre chez l'autre ?)

Une de mes grandes sources d'inspiration personnelle est l'œuvre d'Hermann Hesse (qui fait, comme dirait Allan Bloom, de la «philosophie en action»), et notamment *Demian*, roman dans lequel il fait dire à un héros qui a découvert son *daimon* :

La vie de chaque homme est un chemin vers soi-même, l'essai d'un chemin, l'esquisse d'un sentier. Personne n'est jamais parvenu à être entièrement lui-même ; chacun, cependant, tend à le devenir, l'un dans l'obscurité, l'autre dans plus de lumière, chacun comme il le peut³⁹.

Le chemin lumineux (un raccourci ?) que je vous propose est la littérature, inépuisable réservoir de beauté et d'imagination, bassin nourricier du langage, condensé de civilisations, océan tumultueux au fond duquel sont enfoncés des trésors de vérité à découvrir...

Montag ne s'y est pas trompé en allant trouver Faber pour requérir son secours et lui demander, désespéré, si les livres peuvent venir en aide d'une quelconque façon. En parfait pédagogue, le vieux prof lui donnera cet ultime conseil qui vaut pour tout être humain : «Contribuez à votre propre sauvetage, et si vous vous noyez, au moins mourez en sachant que vous vous dirigiez vers le rivage⁴⁰». Montag n'y manquera pas et ira rejoindre (sur l'autre rive du fleuve) ces étranges clans d'«hommes-livres» qui mémorisent des œuvres entières dans l'espoir de les sauver de la destruction et de les rendre utiles à nouveau. Ayant enfin trouvé un sens à son existence, l'ancien pompier prononce alors un discours pour lui-même que je vous invite à faire vôtre et avec lequel je veux terminer cette lettre :

Désormais je veux tout voir. Et même si rien ne sera moi au moment où je l'intérioriserai, au bout d'un certain temps tout s'amalgamera en moi et sera moi. [...] Ce monde que j'ai sous les yeux, la seule façon de le toucher vraiment est de le mettre là où il finira par être moi, dans mon

38 *Ibid.*, p.166-167.

39 Hermann Hesse, *Demian*, Paris, Le livre de poche, 1995, p. 134.

40 Bradbury, *op.cit.*, p. 119.

41 *Ibid.*, p. 209.

sang, dans mes veines qui le brasseront mille, dix mille fois par jour. Je m'en saisirai de telle façon qu'il ne pourra jamais m'échapper. Un jour j'aurai une bonne prise sur lui. J'ai déjà un doigt dessus ; c'est un commencement⁴¹.

Bien à vous,
votre humble serviteur sur le chemin de vous-mêmes,
Frédéric Julien

Envoi

L'ART PÉDAGOGIQUE¹

Mélanie Cunningham
Université de Montréal

CHANT PREMIER

C'est en vain qu'au cégep un brave professeur
Croit de l'enseignement savourer le bonheur,
S'il ne sent point déjà cette voix bien secrète
Qui depuis quelque temps l'appelle et l'inquiète :
Prenez garde à celui dont l'esprit trop hâtif
Serait de sa pensée un éternel captif. (Chant I, v. 1-6)
Vous qui vous engagez sur la voie épineuse
D'une telle carrière, évitez à tout prix
Le plat contentement d'une tête orgueilleuse, (v. 7-8)
Pensant que pour toujours elle aurait tout compris.
Vous voulez de la classe aviver l'intérêt
Et voir se soulever de dessous leur béret
Les regards alourdis et les esprits balourds ?
Sans cesse en enseignant variez vos discours.
Car un ton trop égal et toujours uniforme
Ne peut faire autrement que l'élève s'endorme.
Nous n'écoutons pas ceux qui semblent se noyer
Dans leurs propres échos, bons qu'à nous ennuyer. (v. 69-74)
Si de savoir vous adapter je vous souhaite,
Il ne faut pas non plus faire la girouette.
Remettez-vous en cause et corrigez vos torts,
Mais sachez résister aux élèves retors.
Et s'il est vrai qu'il faut l'impossible pour plaire, (v. 103)
Ne mettez surtout pas de côté tout repère :
«Tout ce qu'on dit de trop est fade et rebutant ;» (v. 61)
L'élève réveillé proteste à tout instant. (v. 62)
J'en ai contre le prof qui trop se veut comique
Et qui s'impose ainsi par sa piètre mimique.
Or ne confondez pas avec l'humble bouffon (v. 93)

Qui n'écarte jamais de ses mots la raison.
 On s'attache à celui qui finement fait rire
 D'un humour pétillant, sans friser le délire.
 Mais c'est peu qu'en un cours où fusent les erreurs (v. 175)
 Des traits d'esprits parfois étouffent ces horreurs. (v. 176)
 Il faut que chaque chose y soit mise à sa place (v. 177)
 Pour ne pas que le prof perde l'ordre et la face.
 Il devient sa matière et se donne sans fard : (v. 102)
 Il a appris comment rester simple avec art. (v. 101)
 Certaines gens naïfs, dont les vagues pensées (v. 147)
 Sont d'un brouillard épais toujours embarrassées, (v. 148)
 Font d'essoufflants détours sans arriver au port,
 L'idée ainsi flottant au gré d'un vain rapport.
 Il vaut mieux, croyez-moi, que bien l'on se prépare,
 Plutôt que de chercher dans ses brumes un phare.
 Nous doutons de celui qui, lent à s'exprimer,
 De ce qu'il veut vraiment ne sait nous informer
 Et qui, expliquant mal le texte et son intrigue,
 De ces complexités nous brouille et nous fatigue. (Chant III, Vv. 29-32)
 «Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement,
 Et les mots pour le dire arrivent aisément». (Vv. 153-154)
 C'est pour cela qu'il faut maîtriser sa matière²,
 Bien en assimiler la cohérence entière.
 Avant donc d'enseigner apprenez à penser (v. 150) :
 Sur l'estrade on ne doit jamais tergiverser.
 Et rappelez-vous bien que vos graves paroles
 Ne sont pas que l'écho des murs de vos écoles :
 Toujours de votre classe, il faut prendre le pouls,
 (Sans bien sûr accepter qu'on vous cherche des poux.)
 Car il s'y trouve au moins une attentive oreille
 Assez pleine de tact pour qu'elle vous conseille : (v. 192)
 N'attendez pas autant les admirations,
 Ni les beaux compliments, que les suggestions.
 Et ne recevez pas les nombreux commentaires
 Comme de vos défauts d'injustes adversaires : (v. 188)
 Regardez-les plutôt comme une occasion

De mesurer un peu de vos mots le sillon.
Restez souple mais ferme, exigeant mais pratique
Et soyez de vous-même un honnête critique. (v. 184)
Or évitez d'agir en arrogant tuteur, (v. 189)
Qui à tout prix veut être un brillant séducteur,
Et suscitez plutôt le désir de connaître.
Parler, se taire, intervenir et disparaître³ :
Voilà ce que sait faire un enseignant ouvert.
Il offre tout son temps à la cause qu'il sert,
Mais en bon pédagogue il comprend que son rôle
Est de guider l'élève avant qu'on ne l'enjôle.
Ne se croyant pas maître, il l'aide et le conduit⁴
Vers son propre *daimon* qu'étouffait le vain bruit.
Dans sa quête du SOI, il se trouvera Autre
Et meilleur⁵. Du savoir, vous êtes l'humble apôtre.

CHANT II

J'aimerais débiter par une autre anecdote
Qui, à mon humble avis, vaut qu'on la prenne en note.
C'est Mme *****⁶ qui nous contait un jour,
Alors que nos pizzas sortaient juste du four,
L'étonnant procédé, par lequel, sans méandre,
Un de ses professeurs avait su les surprendre.
Ils commentaient, je crois, de Guy de Maupassant
Un des récits de guerre. Or, le maître, en passant,
Posa la question : «Mais *la Mère Sauvage*,
Dites-moi, qu'est-ce donc ?». Et, chacun d'un air sage
Lui fournit sa réponse. Ainsi de toutes parts
Mainte glose surgit. On suivit les hasards
Où rigoureusement conduisait la pensée.
On parla de la Prusse et de son avancée,
De révolte et de peuple ou de terre et de feu...
Enfin de l'analepse, on exposa le jeu⁷...
«C'est très bien tout cela !» : dit le maître, ironique.
Alors il demanda en feignant la panique :
«Mais quelqu'un a-t-il vu, dans ce récit, au moins

La mère et son fusil, la chaumière et les foins ?»
 Ce propos me charma par sa grande justesse.
 Il libérait ainsi de mon esprit en laisse
 Ce que j'avais tenté d'exposer dans le cours,
 Mais que j'avais perdu par d'informes détours.
 Il est bien bon d'apprendre un paquet de méthodes
 Mais il faut ressaisir ce que cachent leurs codes.
 Que toujours le bon sens soutienne vos schémas (Chant I, v. 28)
 S'il ne veut chavirer tel un voilier sans mâts.
 Rien ne sert de pâtir sur un champ sémantique⁸
 Si on n'a pas senti l'essence ni l'éthique.
 La théorie, en fait, ne devrait que servir : (Chant I, v. 30)
 Plus souple, elle saura aussi régler son tir.
 Ne méprisez jamais vos premières lectures⁹,
 En forçant votre esprit à de vaines tortures.
 Mais sachez à la fois ouvrir votre horizon
 En fuyant l'évidence : elle n'est que prison.
 L'artiste, avant de peindre, observe tous les angles :
 De vos œillères donc, détachez bien les sangles.
 Compagnon l'écrivit : c'est la perplexité
 Qui seule peut avoir quelque droit de cité¹⁰.
 La technique n'est pas un courant dogmatique
 Mais une perspective à vision critique.
 L'équilibre s'atteint beaucoup plus aisément
 Quand d'un problème double on résout le tourment.
 Gardez-vous de rester constamment à l'extrême,
 Et sans honte doutez d'un trop étroit système.
 Mais, au cégep, je sais que par nécessité
 Le corps professoral a été incité
 À équiper l'élève en mille connaissances,
 Pour l'entraîner à renforcer ses compétences¹¹.
 Puisqu'on manque de temps, l'exposé magistral
 Supplante trop souvent un cours plus libéral.
 On négligera donc la démarche heuristique
 Pour expliquer d'un coup théorie et technique¹².
 Devant tant de façons — avec vous j'en conviens —

Découragé, l'élève en perd tous ses moyens.
Comme dit le dicton : Quand trop on analyse,
L'esprit, même éveillé, aussitôt paralyse.
Peut-être, il vaudrait mieux enseigner autrement :
Laisser chercher d'abord le pourquoi, le comment,
Pour ensuite enrichir d'Histoire et de méthodes
Les propos spontanés, puis appliquer les codes.
Je crois très important cet écho rigoureux
Pour éviter d'aller du trop plein au trop creux.
En effet, un élève autant se décourage
D'un vide trop complet que d'un trop lourd bagage¹³.
Comme Richards l'a vu, le manque de savoir
Et l'élève et le prof ne peut que décevoir.
Or n' imaginez pas que la technique assure
L'Eurêka ou les clés d'une bonne lecture.
Elle doit plutôt faire affronter les avis,
Aiguiser le regard, affranchir des devis.
Les grilles, les carrés, où tout semble en contrôle,
Font si bien que tout juste un peu de sens l'on frôle.
D'où la nécessité de bannir carrément
Tout schème qui pourrait borner le jugement.
Préférez la souplesse où s'ouvre l'éventail
À la rigidité qui tient l'épouvantail.
Mais se présente aussi le problème contraire :
À force de vouloir des méthodes s'extraire,
On a lancé la mode où règnent liberté
Et plaisir. Tout obstacle a été déserté,
On a tourné le dos à toute discipline,
En jurant de ne point adopter de doctrine.
La lecture est un acte entièrement gratuit,
Un bien simple bonheur qui enchante et séduit.
Ainsi l'unique loi reste l'imprescriptible¹⁴ :
Du bon vouloir tout doit avoir passé le crible.
Mis à part l'abandon, Pennac rappelle encor
L'effort d'imaginer, quand on lit, le décor¹⁵.
En outre, il dit qu'un livre est d'abord une histoire¹⁶ :

D'ailleurs, c'est par ce trait qu'il charme l'auditoire.
Selon lui la lecture offrirait des climats
Comparables à ceux qu'on prend aux cinémas.
À mon avis, il passe à côté de la voie¹⁷ :
Car le lecteur éprouve une tout autre joie ;
Il n'est pas spectateur. Cette comparaison
A du livre indûment bloqué tout l'horizon.
L'empire narratif crée une dépendance :
On ne veut que suspense et tout est défaillance
Sans cet ingrédient. Dommage, dira-t-on,
Ce recueil de sonnets eût été d'un bon ton,
S'il avait su livrer, du moins en filigrane,
Une intrigue évitant de l'intérêt la panne.
(Et pourtant l'on sait bien que le concept *récit*
Va plus loin que l'idée où on le rétrécit.)
La lecture n'irait alors qu'en ligne droite,
Le cercle ou la spirale étant parcours qui boîte ?
Entre le cher primat de lire avec plaisir
Et le souci technique, on peut toujours choisir.
Mais sont-ils tellement l'un à l'autre contraires ?
Et ne pourraient-ils pas être complémentaires ?
Monsieur Goulet¹⁸ l'affirme et avant lui Bourdieu¹⁹ :
Comprendre ce qui fait que l'œuvre d'art a lieu
D'être — et qu'elle est unique — augmente et justifie
Le plaisir littéraire auquel l'esprit se fie.
Le lecteur assimile en entier l'objet d'art,
Dont le principe intime habite son regard.
Selon moi, il faut donc enseigner la lecture
En gardant son esprit dans le plus d'ouverture.
Et ne rejetons pas du revers de la main
Les pratiques d'hier ni celles de demain :
Remettons-les en cause en cherchant l'équilibre
Pour ainsi se forger un jugement plus libre.
Car la littérature est l'art de l'entre-deux :
C'est un acte ambigu, multiple en ses enjeux²⁰.
Si je crois que lecture, ordinaire ou savante²¹,

Par ce côté extrême, un faux problème invente,
 C'est que les deux aspects devraient collaborer
 Et non pas du dédain la bannière arborer.
 Cultivons chez tout jeune un peu plus l'ouverture :
 Je crois qu'en chacun d'eux se trouve la bouture
 Autant du simple *lu* que du parfait *lectant*.
 Car chaque tête, en fait, vers le vrai *lecteur* tend²².
 Si on a constaté que lorsque l'entourage
 Baigne dans la culture et parle un bon langage
 Le goût d'apprendre est fort, il faudrait lors tenter
 De comprendre et d'ainsi les dégâts limiter.
 La lecture savante ainsi que l'ordinaire,
 En s'opposant si bien dans leur carcan binaire,
 Empêchent de saisir qu'un texte est composé
 De maint aspect distinct, digne d'être glosé.
 Déjà Bourdieu ouvrit de l'art les perspectives
 Grâce au «dépassement de [nos] alternatives»²³.
 Entre immanence ou bien extériorité
 — Concepts auxquels longtemps on s'est trop limité —
 La notion de champ l'Opposé concilie²⁴ :
 Esthétique ou pouvoir ? l'impasse est abolie.
 Puisant au formalisme et chez Even-Zohar,
 Clément Moisan aussi veut sortir du bazar
 Où sans ordre l'on vend des doctrines pour plaire.
 Et son polysystème, au réseau circulaire,
 Permet de chaque aspect l'interrelation²⁵ :
 Aux champs du texte et du social s'ouvre un sillon.
 De la réception j'aime la théorie
 Car elle aussi unit maints points sans aporie,
 Si tel Jauss²⁶ on conçoit que la tradition
 À partir du présent tire sa question.
 Il faut qu'un intérêt nous y trouvions encore,
 Mais sans que du passé le contexte on ignore.
 Or, cette fusion des divers horizons,
 Des lecteurs, des écarts, lui provient des tisons
 Qu'a laissés le modèle écrit par Gadamer.

D'autre chose parlons, sans y voir rien d'amer.

CHANT III

Et soyons plus pratique en cherchant des idées,
Ou des suggestions un peu plus débridées.

Mais en cela j'aurai pour principe essentiel

De ne pas dédaigner le grain d'artificiel

Qui fait en vérité toute la différence²⁷ :

Sans les ruses de l'art, il n'y a que l'errance.

«Si le secret est bien de plaire et de toucher» (Chant III, v. 25)

Il faut pour réussir quelques ressorts chercher. (Chant III, v. 26)

On ne peut rien sentir sans sortir de la ronde

Où s'enferme le Moi, sans observer le monde

Par le regard d'un Autre, en être ainsi changé²⁸.

Car l'art n'est pas le faux, mais du vrai l'abrégé :

Diderot l'illustre à l'aide du théâtre²⁹.

(Quoi de plus surprenant que le masque de plâtre ?

Rigide, il est pourtant signe d'expression.)

Le comédien feint la pure émotion,

Et s'offre aux spectateurs, car il sait d'abord voir³⁰.

Imitant la nature, il a comme devoir

D'observer, d'écouter³¹, de sortir de lui-même³².

S'il veut qu'un sentiment, délicat ou extrême,

Atteigne le public, il garde son sang froid

Mesure tout, s'ajuste et son talent s'accroît

D'un travail assidu, cachant sa mécanique³³.

Je crois qu'à l'enseignant ce principe s'applique.

Non pas qu'il faille faire une face de bois,

Mais que la passion ne naît pas des émois.

On oublie aisément que la plupart du monde

Aime qu'avec franchise à ses soifs on réponde :

On ne peut rien transmettre en poussant des soupirs ;
Il faut d'abord savoir l'agent de nos plaisirs.
Pour être convaincu, l'élève doit connaître
Les raisons et les faits : ne l'envoyez pas paître ;
Offrez-lui les moyens de lever les rideaux
Sur le trop évident qui nous tourne le dos,
Pour mieux apercevoir — d'un esprit perspicace —
Tous les rapports subtils que le senti efface³⁴.
Établissez d'abord un rassurant climat
Sans jamais imposer de trop fixe primat.
Partez de son savoir pour encor mieux construire
Et ses talents surtout refusez de réduire.
On a souvent tendance à ne pas tout montrer
Alors qu'ailleurs on peut l'intérêt rencontrer.
L'élève a dépassé la chose qu'on explique :
Son esprit va plus loin ; il veut sa gymnastique.
Mais si sa question devance la leçon,
Tâchez de l'éclairer sans lever de soupçon :
Du professeur sachez bien assumer le rôle,
C'est-à-dire informer en gardant le contrôle.
Les jeunes ont besoin de multiples défis.
Sans d'un trop lourd savoir les rendre tout bouffis,
Exposez-les, entre autres cas, à la contrainte,
En les faisant écrire et affronter leur crainte.
Mais que cet exercice ait toujours pour support
Un modèle d'auteur les menant à bon port.
Ne tenez pas votre public pour imbécile
En ne lui présentant que ce qui est facile.
Et ne projetez pas vos peurs et vos soucis
Sur l'élève incertain qui fronce les sourcils.
Il a le droit d'être surpris sans qu'on le pense
En retard sur la classe ; offrez-lui l'assurance
Et sur sa question ajustez votre tir :
Soit ailleurs s'élancer, soit de plus loin partir.
L'incompréhension n'a pas toujours sa cause
Dans le trop ni le moins, mais dans ce qu'on propose.

Si trop d'austérité paralyse l'esprit,
Qui par manque d'élan rapidement périt,
Trop de facilité tout effort empoisonne
Et dans un mol ennui le génie emprisonne.
Entre le rigorisme et le simple agrément
Un moyen terme on peut trouver assurément.
L'exemple du français comme langue seconde
Pour tout enseignement en modèles abonde.
Je parle ici surtout de l'approche qui tend
À puiser toujours plus dans le savoir latent
Pour amener l'élève à parler davantage.
Cette méthode aussi permet un bon partage
Entre la théorie et les points plus concrets :
Pourquoi de la grammaire éviter les secrets ?
Mais comment intégrer toute la connaissance
Sans un peu de vécu, ni des sens l'assistance ?
L'approche uniquement communicative est
Selon moi étriquée : en fait, si l'on privait
De tout bagage acquis un jeune ou un adulte,
À son intelligence on ferait une insulte.
Ne faites pas l'autruche en prétendant à tort
Qu'un adolescent doit apprendre sans effort.
Quand on est un enfant autrement l'on raisonne.
En vieillissant, de champs nouveaux l'on s'environne.
C'est pourquoi il faudrait rester bien attentif
Pendant ces jeux dotés d'un concret objectif.
Si ces activités à cent pour cent je prise,
Je crains que leur abus l'élève infantilise.
Mais rappelons quand même une suggestion :
On jouerait d'un auteur une incarnation³⁵
Afin que le contexte encor plus on explore
Et qu'on le sente en vrai comme dans chaque pore.
On pourrait ajouter mille variétés
À ce principe actif : les dés en sont jetés.
Or je voudrais encore un autre aspect en dire.
Vivre un texte offre plus que de juste le lire :

Le corps en son entier participe à l'esprit ;
On assimile mieux quand on ressent et rit.
Mais il faut respecter aussi les plus timides
(Qui pourraient s'y sentir maladroits ou stupides),
Du silence adoptant le contrepoint des voix,
Par lequel établir d'insoupçonnés renvois.
Pour prouver les bienfaits des jeux de la mémoire
Laissez-moi vous conter une petite histoire.
En cela je m'oppose à Jean-Jacques Rousseau
Pour qui les *Fables* sont de tout vice un berceau.
Il est même nocif qu'un enfant les comprenne :
Les défauts de l'adulte elles mettent en scène³⁶.
Or je pense qu'il faut les *Fables* recevoir
Non pas comme leçons, mais comme réservoir
Où la mémoire ira plus tard puiser des forces :
Elles ne font pas tant à la vertu d'entorses.
Hélas ! l'enfant déjà connaît ce qu'est le mal,
Et vaut mieux l'aviser à travers l'animal.
Tous les enfants à qui j'ai fait dire des fables
De transmettre l'idée ont tous été capables.
Ils ont même créé un réel engouement :
Leurs compagnons les imploreraient spontanément
De la leur réciter une autre fois, encore.
Chêne, mouche, corbeau ou chétive pécore
Arrivaient par magie à tous les attendrir.
Certains établissaient à vif et à loisir
Maintes comparaisons, toutes très adéquates,
Avec les sports, l'école ou des choses plus plates.
Les blâmes de Rousseau je ne peux partager :
Les *Fables* font pousser, comme en un potager,
Autant le vil chiendent et toute mauvaise herbe
Que fruits, légumes, fleurs ou des épis la gerbe.
L'important est toujours de savoir défricher
Sans jamais tout jeter indûment au bûcher.
Pourquoi ai-je donné les *Fables* en exemple ?
C'est que l'intelligence a l'horizon plus ample

Qu'on ne le voudrait croire : on la dédaigne trop
 Et vite la paresse accourt au grand galop.
 Loin d'être un chien savant, l'écolier qui récite
 Parvient à ranimer ce qui n'était que mythe.
 Pourquoi priverait-on tous nos étudiants
 De ce qui les nourrit et les rend conscients ?
 Si les abeilles font, comme le dit Montaigne,
 Leur propre miel en *pilotant* des fleurs le règne³⁷
 Et que la viande on doit d'abord bien digérer
 Sans, tel qu'on l'avala, après la regorger³⁸,
 Encor faut-il avoir mangé au préalable.
 On ne fonderait pas un palais sur le sable :
 Pourquoi l'élève alors un chef-d'œuvre pondrait
 Sur des faits dont il n'a qu'un imprécis portrait ?
 Voudrait-on imiter la subtile araignée
 Qui secrète le fil, comme en une saignée,
 Et qui tisse la toile où elle ira régner ?
 On tire ainsi de soi, sans même un peu daigner
 Aller puiser ailleurs la substance requise.
 On ignore du fil la mauvaise surprise :
 De la toile on n'aura que l'enchevêtrement
 Où l'on s'empêtrera hélas ! bien piètrement.
 Pire encore je vois ce fil qui se balance
 Au-dessus de l'abîme, au-dessous de la chance.
 On s'agrippe à ce fil qui va toujours plongeant
 Au vertige du vide, au Moi si affligeant.
 Mieux vaut donc enseigner en donnant d'Ariane
 Le fil guidant vers l'Autre et suivre la liane
 Pour fuir des préjugés le venin et le fiel
 En ouvrant son esprit à la clarté du ciel,
 Plutôt qu'à trop tirer arracher la racine :
 Loin d'avoir mieux poussé, le plant se ratatine.

¹ Les indications entre parenthèses renvoient aux vers de *l'Art poétique* de Boileau. Seule la présence des guillemets indique une citation exacte, le reste ayant été modifié.

- ² Hannah Arendt : « a deuxième idée de base à prendre en considération dans la crise présente a trait à l'enseignement. Sous l'influence de la psychologie moderne et des doctrines pragmatiques, la pédagogie est devenue une science de l'enseignement en général, au point de s'affranchir complètement de la matière à enseigner. Est professeur, pensait-on, celui qui est capable d'enseigner... n'importe quoi. Sa formation lui a appris à enseigner et non à maîtriser un sujet particulier » (« la Crise de l'éducation », p. 9 du recueil de textes. Nous soulignons).
- ³ Aline Giroux : « Pour favoriser la désillusion libérante, pour que l'étudiant s'engage dans la quête de l'ultime objet de son désir de connaître, l'éducateur sait, en temps opportuns, parler et se taire, intervenir et disparaître ». (« Socrate-Éros, éducateur », p. 167 (p. 135 du recueil de textes). Nous soulignons).
- ⁴ Tout ce passage réfère à l'article d'Aline Giroux : « D'abord, le *paidagogos* étant, par définition, l'esclave chargé de conduire l'enfant vers le *didascalos*, il n'est pas, lui, le maître de l'enfant ou de l'étudiant. En sa qualité même de pédagogue, l'éducateur d'aujourd'hui doit comprendre que ce qui attire l'étudiant, ce qui le séduit n'est pas sa personne mais bien le savoir » (« Socrate-Éros, éducateur », p. 166).
- ⁵ Aline Giroux : « En termes contemporains, le *daimon* est le pouvoir en soi grâce auquel on peut devenir autre et meilleur : il est le soi-même de la visée éthique ou encore "soi-même en tant qu'autre" (Ricoeur, 1990) », (« Socrate-Éros, éducateur », p. 162).
- ⁶ J'ai préféré taire le nom, puisque je ne voulais pas faire dire à quelqu'un ce qu'il n'avait pas vraiment dit. En effet, il s'agissait plutôt de *la Mère Courage*, de Bertold Brecht et le maître était Bernard Dort. Le propos se concluait, non pas avec la femme, son fusil, la chaumière, mais la femme et sa charrette.
- ⁷ Cette scène est fictive.
- ⁸ Voir le texte de Sébastien Hamel, p. 25 à 31
- ⁹ Voir le texte de Emmanuel Bouchard, p. 51 à 57
- ¹⁰ Antoine Compagnon : « Je n'ai donc pas plaidé pour une théorie parmi d'autres, ni pour le sens commun, mais pour la critique de toutes les théories, y compris celle du sens commun. La perplexité est la seule morale littéraire. » (*Le démon de la théorie*, p. 283).
- ¹¹ Je prends mes sources dans le texte de M. Goulet, « L'enseignement de la littérature au collégial et la technicisation de la lecture littéraire », *Enseigner la littérature au cégep*, p. 39 à 62. « Les devis ministériels l'incitent (l'enseignant) en effet à outiller ses étudiants, à les équiper, à leur fournir toutes les connaissances utiles (d'ordre conceptuel, méthodologique, sociohistorique, culturel, etc.) au développement des compétences en jeu et nécessaires à la réussite de l'épreuve ministérielle. » (p. 44).
- ¹² « Le plus souvent, par souci d'économie, la théorie devancera la pratique. Le coût en temps d'une démarche heuristique, menée de façon inductive, étant trop élevé - par exemple pour ce qui est de la reconnaissance d'un mouvement littéraire ou du travail du style -, on aura préférablement recours à l'exposé magistral, à un manuel, à une approche déductive en somme. Ainsi, plutôt que d'amener les étudiants à découvrir, par l'étude comparée de textes ou d'œuvres, les caractéristiques du romantisme, on les leur exposera, parfois par le biais d'un tableau-synthèse, avec exemples à l'appui, pour leur demander ensuite de se prononcer sur l'appartenance de tel texte à ce mouvement. De la même manière, on expliquera ce qu'est un champ lexical, ce qu'est une métaphore, pour ensuite exiger des étudiants qu'ils en repèrent dans des textes et en justifient la présence ou l'usage. Dans la pédagogie de l'anticipation, l'observation d'un phénomène suit, en fait, sa désignation, sa définition » (*loc. cit.*).
- ¹³ Notons à ce sujet, l'expérience du professeur américain. Les *New Critics* étaient convaincus des bienfaits de l'éducation de la lecture, de l'apport de la théorie pour pallier le vide, l'angoisse devant le texte. Antoine Compagnon écrit au sujet de l'expérience du professeur américain, Richards : « Les résultats étaient généralement pauvres, ou même désastreux [...], caractérisés par un certain nombre de traits typiques ; l'immaturation, l'arrogance, le manque de culture, l'incompréhension, les clichés, les préjugés, la sentimentalité, la psychologie populaire, etc. [...] Richards maintenait contre vents et marées la conviction que ces obstacles pouvaient être levés par l'éducation afin d'accéder à une compréhension pleine et parfaite d'un poème [...] » (*Le démon de la théorie*, p. 151, 152).
- ¹⁴ Allusion aux dix « droits imprescriptibles du lecteur » de Daniel Pennac.
- ¹⁵ Daniel Pennac : « - Tandis que la télé, et même le cinéma si on y réfléchit bien... tout est donné dans un film, rien n'est conquis, tout vous est maché, l'image, le son, les décors, la musique d'ambiance au cas où on n'aurait pas compris l'intention du réalisateur... / - [...] / - Dans la lecture il faut *imaginer* tout ça... La lecture est un acte de création permanente » (*Comme un roman*, p. 27).
- ¹⁶ Daniel Pennac : « On avait oublié, par exemple, qu'un roman raconte d'abord une histoire. On ne savait pas qu'un roman doit être lu comme un roman : étancher d'abord notre soif de récit » (*Comme un roman*, p. 129).
- ¹⁷ La comparaison boite à mon avis, même si Pennac prend conscience de l'effort à fournir dans la lecture. Mais si la seule différence est l'effort, la lecture se trouve ainsi dévalorisée face au cinéma. Il faut qu'elle soit plus et qu'elle ait son essence ailleurs que dans ces critères de reconstitution des détails "scéniques", visuels : « Certes, la voix du professeur a aidé à cette réconciliation : en nous épargnant l'effort du décryptage, en dessinant clairement les situations, en plantant les décors, en incarnant les personnages, en soulignant les thèmes, en accentuant les

nuances, en faisant, le plus nettement possible son travail de révéléateur photographique » (*Comme un roman*, p. 132. Nous soulignons).

¹⁸ Marcel Goulet : « C'est un plaisir lié à l'apparition ou à un accroissement du sens d'un texte, à une meilleure saisie de ses effets et de leur mode de production. C'est un plaisir qui relève de la compréhension du rapport entre les moyens mis en œuvre et les résultats obtenus. C'est un plaisir lié à un sentiment de complicité entre le lecteur et un texte ou son auteur. Toute la question est de savoir si la recherche de ce plaisir second ne brise pas le charme exercé par une œuvre sur son lecteur, si elle ne réduit pas, peut-être même à néant, le pouvoir de séduction du texte littéraire. Expliquer la poésie, n'est-ce pas, comme l'affirme à Mario le personnage de Pablo Neruda, dans le film *Le facteur* de Michael Radford, tuer la poésie ? Ma conviction, qui est en même temps un pari, c'est que d'accéder à ce plaisir second n'annihile pas nécessairement le plaisir premier : cela peut même contribuer à l'accroître, l'étude d'un texte permettant au lecteur de « comprendre » son plaisir - au sens étymologique, de le prendre avec lui, avec, bien sûr, le risque de se rendre compte du non-lieu de son plaisir spontané, de prendre conscience qu'il s'est emballé un peu pour rien. Peut-être le lecteur n'a-t-il jamais expérimenté ce plaisir second ? Peut-être faut-il aider les élèves du collégial à le découvrir ? » (« L'enseignement de la littérature au collégial et la technicisation de la lecture littéraire », p. 60).

¹⁹ Pierre Bourdieu, « Avant-propos », *Les règles de l'art* : « C'est pourquoi l'analyse scientifique, lorsqu'elle est capable de porter au jour ce qui rend l'œuvre d'art nécessaire, c'est-à-dire la formule informatrice, le principe générateur, la raison d'être, fournit à l'expérience artistique, et au plaisir qui l'accompagne, sa meilleure justification, son plus riche aliment. À travers elle, l'amour sensible de l'œuvre peut s'accomplir dans une sorte d'*amor intellectualis rei*, assimilation de l'objet au sujet et immersion du sujet dans l'objet, soumission active à la nécessité singulière de l'objet littéraire (qui, en plus d'un cas, est lui-même le produit d'une semblable soumission) » (p. 15).

²⁰ Antoine Compagnon, *le Démon de la théorie* : « Mais c'est encore cette violente logique binaire, terroriste, manichéenne, si chère aux littéraires - fond ou forme, description ou narration, représentation ou signification - qui induit des alternatives dramatiques et nous envoie nous cogner contre les murs et les moulins à vent. Alors que la littérature est le lieu même de l'entre-deux, du passe-muraille. » (p. 145. Nous soulignons).

Notons cet autre passage : « Il est toujours plus aisé d'argumenter en faveur de doctrines démesurées, et, au bout du compte, nous ne cessons pas d'être renvoyés à l'alternative de Lanson et de Proust. Mais, pratiquement, nous vivons (et nous lisons) dans l'entre-deux. L'expérience de la lecture, comme toute expérience humaine, est immanquablement une expérience double, ambiguë, déchirée : entre comprendre et aimer, entre la philologie et l'allégorie, entre la liberté et la contrainte, entre l'attention à l'autre et le souci de soi. Cette situation moyenne répugne aux vrais théoriciens de la littérature. » (p. 175. Nous soulignons).

²¹ Distinction établie par Christian BAUDELLOT, Marie CARTIER et Christine DERETZ, « Lecture ordinaire et lecture savante » *Et pourtant ils lisent...*, p. 157-167. (p. 15 à 20, dans le *Recueil de textes*).

²² Pour la distinction des quatre paradigmes : liseur, lu, lectant et lecteur, il faut se référer à Michel Picard, mais dans son adaptation par Marcel Goulet lors de sa présentation au séminaire « Former des lecteurs », le 20 juin 2000, à l'Université de Montréal.

²³ Pierre Bourdieu : « *Le dépassement des alternatives* \ La notion de champ permet de dépasser l'opposition entre lecture interne et analyse externe sans rien perdre des acquis et des exigences de ces deux approches, traditionnellement perçues comme inconciliables. Conservant ce qui est inscrit dans la notion d'intertextualité, c'est-à-dire le fait que l'espace des œuvres se présente à chaque moment comme un champ de prises de position qui ne peuvent être comprises que relationnellement, en tant que système d'écart différentiels, on peut poser l'hypothèse (confirmée par l'analyse empirique) d'une homologie entre l'espace des œuvres définies dans leur contenu proprement symbolique, et en particulier dans leur *forme*, et l'espace des positions dans le champ de production : par exemple, le vers libre se définit contre l'alexandrin et tout ce qu'il implique esthétiquement, mais aussi socialement et même politiquement ; en effet, du fait du jeu des homologies entre le champ littéraire et le champ du pouvoir ou le champ social dans son ensemble, la plupart des stratégies littéraires sont surdéterminées et nombre des « choix » sont des *coups doubles*, à la fois esthétiques et politiques, internes et externes. \ Ainsi se trouve dépassée l'opposition, souvent décrite comme une antinomie insurmontable, entre la structure appréhendée synchroniquement et l'histoire. » (*Les règles de l'art*, p. 339).

²⁴ « Bref, les déterminations externes ne s'exercent jamais que par l'intermédiaire des forces et des formes spécifiques du champ, c'est-à-dire après avoir subi une *restructuration* d'autant plus importante que le champ est plus autonome, plus capable d'imposer sa logique spécifique, qui n'est que l'objectivation de toute son histoire dans des institutions et des mécanismes. \ C'est donc à condition de prendre en compte la logique spécifique du champ comme espace de positions et de prises de position actuelles et potentielles (espace des possibles ou problématique) que l'on peut comprendre adéquatement la forme que les forces externes peuvent revêtir, au terme de leur retraduction selon cette logique, qu'il s'agisse des déterminations sociales opérant au travers des *habitus* des producteurs qu'elles ont façonnés durablement ou de celles qui s'exercent sur le champ au moment

même de la production de l'œuvre, comme une crise économique ou un mouvement d'expansion, une révolution ou une épidémie. » (Pierre Bourdieu, *Les règles de l'art*, p. 380.).

- ²⁵ Clément Moisan : « V. LE POLYSYSTÈME DE L'HISTOIRE LITTÉRAIRE \ L'histoire littéraire est un polysystème qui a pour objet le *Phénomène littéraire*, dont les deux champs forment deux systèmes que nous avons appelés : [VIE TEXTUELLE \ VIE ANTHROPO-SOCIALE \ PHÉNOMÈNE LITTÉRAIRE (Voir le schéma à la page 208)]. La direction des flèches indique une circulation complète entre les trois pôles. Le polysystème est une organisation circulaire qui forme une boucle : [voir schéma des cercles à la p. 209]. Le phénomène littéraire englobe ou comprend les deux systèmes qui se rejoignent et s'expriment dans les discours. La circulation est constante, visible ou non, entre ces pôles. Il s'agit de voir quelles en sont les articulations (de point de vue, d'organisation de relation). Selon l'histoire littéraire traditionnelle, les œuvres vont dans un seul sens : de la vie anthropo-sociale aux œuvres mais non l'inverse. Cette orientation unique se présente sous la forme d'un (vague) conditionnement sociopolitique de la littérature, entendue comme l'ensemble des œuvres d'une époque ou d'une nation. Dans ce cas, il y a blocage de la boucle : le phénomène littéraire n'étant que la vie des œuvres, l'autre élément (sociopolitique), surajouté, s'en trouve bloqué ; la boucle ne boucle pas. D'où la nécessité d'une boucle théorique qui fasse la liaison complète des systèmes : la boucle doit être rétroactive et récursive, ce qui permet alors de tenir compte des mouvements contraires dans cette articulation, des antagonismes et des entropies possibles. La grande roue (le cercle) que forment dans le graphique précédent les trois éléments n'est pas un cercle vicieux, mais une boucle productive [...] » (*Qu'est-ce que l'histoire littéraire ?* p. 208-209).
- ²⁶ Hans Robert Jauss : « La tradition littéraire est une dialectique de la question et de la réponse, dont le mouvement se poursuit toujours à partir des positions du temps présent, encore que l'on refuse souvent de le reconnaître. Un texte du passé ne survit pas dans la tradition en vertu de questions anciennes que celle-ci aurait conservées, et qu'elle poserait dans les mêmes termes au public de tous les temps et donc aussi au nôtre. C'est toujours en effet d'abord un intérêt issu de la situation présente, qu'il aille dans le sens de la critique ou de la conservation, qui décide qu'une question ancienne ou prétendument [*sic*] intemporelle nous concerne encore ou de nouveau, tandis que d'innombrables autres questions nous laissent indifférents. » (*Pour une esthétique de la réception*, p. 107).
- ²⁷ Jean Larose : « Voilà qui exprime pour moi le sens méconnu de l'enseignement de la littérature. Quand Diderot déclare au sujet du comédien : « c'est l'esprit d'un autre qui le domine », cela décrit aussi la formation que donne la littérature, le miracle éducatif opéré par des textes dont toute l'efficacité formative repose sur cette fausseté, sur cette artificialité - que leur reprochent les pédagogues. Ces textes font connaître d'autant mieux le monde qu'ils sont plus littéraires, plus étrangers à ce qu'on appelle la vie et qui n'est en réalité que l'apparence de la vie. » (*L'amour du pauvre*, « le fantôme de la littérature », p. 17. Nous soulignons).
- ²⁸ Jean Larose : « Le grand homme est ainsi celui qui sait se laisser dominer, comme par le géant de lui-même, lequel est un autre qui en sait plus que lui, qui voit plus loin que lui, ressortit à un monde entièrement fabriqué, et dont l'appartenance à ce registre artificiel est la condition même de sa vérité » (*Loc. cit.*).
- ²⁹ Il faut entendre le terme « abrégé » dans le sens de condensé, de « modèle idéal » : « Réfléchissez un moment sur ce qu'on appelle au théâtre *être vrai*. Est-ce y montrer les choses comme elles sont en nature ? Aucunement. Le vrai en ce sens ne serait que le commun. Qu'est-ce donc que le vrai de la scène ? C'est la conformité des actions, des discours, de la figure, de la voix, du mouvement, du geste, avec un modèle idéal imaginé par le poète, et souvent exagéré par le comédien. Voilà le merveilleux. Ce modèle n'influe pas seulement sur le ton ; il modifie jusqu'à la démarche, jusqu'au maintien. » (Diderot, *Paradoxe sur le comédien*, p. 1013-1014). On pourrait aussi mentionner l'idée de caricature : « Le commis Billard est un tartuffe, l'abbé Grizel est un tartuffe, mais il n'est pas le Tartuffe. Le financier Toinard était un avaro, mais il n'était pas l'Avare. L'Avare et le Tartuffe ont été faits d'après tous les Toinards et tous les Grizels du monde ; ce sont leurs traits les plus généraux et les plus marqués, et ce n'est le portrait exact d'aucun ; aussi personne ne s'y reconnaît-il. » (Diderot, *Paradoxe sur le comédien*, p. 1028)
- ³⁰ Jean Larose : « Car si Diderot, en effet, exige du comédien "nulle sensibilité", il l'appelle aussi "un spectateur froid" » (*Ibid.*, p. 16).
- ³¹ On pourrait mettre ces verbes surtout à la forme pronominale : « [...] l'acteur s'est longtemps écouté lui-même ; c'est qu'il s'écoute au moment où il vous trouble, et que tout son talent consiste non pas à sentir, comme vous le supposez, mais à rendre si scrupuleusement les signes extérieurs du sentiment, que vous vous y trompiez. » (Diderot, p. 1010).
- ³² « S'il est lui quand il joue, comment cessera-t-il d'être lui ? S'il veut cesser d'être lui, comment saisira-t-il le point juste auquel il faut qu'il se place et s'arrête ? » (Diderot, p. 1006).
- ³³ « Ce qui me confirme dans mon opinion, c'est l'inégalité des acteurs qui jouent d'âme. Ne vous attendez de leur part à aucune unité ; leur jeu est alternativement fort et faible, chaud et froid, plat et sublime. Ils manqueront demain l'endroit où ils auront excellé aujourd'hui ; en revanche, ils excelleront dans celui qu'ils auront manqué la veille. Au lieu que le comédien qui jouera de réflexion, d'étude de la nature humaine, d'imitation constante d'après

quelque modèle idéal, d'imagination, de mémoire, sera un, le même à toutes les représentations, toujours également parfait : tout a été mesuré, combiné, appris, ordonné dans sa tête; il n'y a dans sa déclamation ni monotonie, ni dissonance. La chaleur a son progrès, ses élans, ses rémissions, son commencement, son milieu, son extrême. Ce sont les mêmes accents, les mêmes positions, les mêmes mouvements; s'il y a quelque différence d'une représentation à l'autre, c'est ordinairement à l'avantage de la dernière. Il ne sera pas journalier : c'est une glace toujours disposée à montrer les objets et à les montrer avec la même précision, la même force et la même vérité. Ainsi que le poète, il va sans cesse puiser dans le fonds inépuisable de la nature, au lieu qu'il aurait bientôt vu le terme de sa propre richesse. » (Diderot, p. 1006-1007).

³⁴ Jean Larose, p. 17.

³⁵ Cette idée dynamique vient de Lyne Giroux, lors de sa présentation au séminaire.

³⁶ Jean-Jacques Rousseau : « On fait apprendre les fables de La Fontaine à tous les enfants, et il n'y en a pas un seul qui les entende. Quand ils les entendraient, ce serait encore pis; car la morale en est tellement mêlée et si disproportionnée à leur âge, qu'elle les porterait plus au vice qu'à la vertu. » (*Émile ou de l'Éducation*, p. 140).

³⁷ Montaigne : « Les abeilles pillotent deçà delà les fleurs, mais elles en font après leur miel, qui est tout leur ; ce n'est plus thym, ni marjolaine [...] » (« De l'institution des enfants », *Essais* I, Livre premier, chapitre XXVI, p. 224).

³⁸ Montaigne : « C'est témoignage de crudité et indigestion que de regorger la viande comme on l'a avalée. L'estomac n'a pas fait son opération, s'il n'a fait changer la façon et la forme à ce qu'on lui avait donné à cuire » (*ibid.*, p. 223).

La création littéraire et la formation du lecteur

Maryse Pellerin
cégep Édouard-Montpetit

Introduction

Est-il possible de favoriser la création de textes littéraires dans un cadre institutionnel d'enseignement ? Est-il souhaitable de le faire et quel serait le but visé par l'enseignant qui déciderait d'intégrer à sa démarche pédagogique cette forme d'expérimentation littéraire ? Si l'expérimentation littéraire par la production de textes n'était pas si courante avant la réforme Robillard, elle l'est encore moins depuis que cette «réforme» a mis en place une pédagogie «de la nécessité», pour reprendre l'expression de Marcel Goulet à l'intérieur de sa réflexion sur l'enseignement de la littérature au collégial²⁰. «Anticipation», «nécessité», «fragmentation», l'approche ministérielle est fort éloignée de l'idée de la littérature en tant qu'expérience, que celle-ci passe par la lecture ou par la production d'une œuvre ou par les deux. Cela étant dit, la tâche de l'enseignant au collégial n'est-elle pas de former d'abord et avant tout des lecteurs, tâche en elle-même tellement immense que l'on peut légitimement se demander si des exercices de création ne sont pas du temps perdu, du temps enlevé à cet objectif noble qui est d'apprendre aux étudiants à vivre de manière plus satisfaisante et plus authentique l'aventure de la lecture ? Les pages qui vont suivre tenteront de définir des avenues possibles en partant du postulat de l'interdépendance de la lecture et de l'écriture, tout en soulignant les limites institutionnelles rattachées à pareil postulat. La pratique de Philippe Haeck, penseur et vieux routier d'une pédagogie de la création, sera évoquée et des exemples concrets d'exercices à réaliser dans le cadre des cours du programme régulier serviront à démontrer qu'un tel choix pédagogique ne se résume pas à un «créativisme» qui n'exigerait de l'élève qu'un vague effort à «faire pareil», en alternance à l'étude d'un poème ou d'un roman vus en classe, tel que semble le suggérer Jean Larose en évoquant la pratique d'une de ses anciennes élèves. Certes, le choix est rempli de pièges mais n'est-ce pas à nous, professeurs de littérature, d'inventer des solutions intéressantes pour contourner ces pièges ? Encore faut-il être

²⁰ Marcel Goulet, «L'enseignement de la littérature au collégial et la technicisation de la lecture littéraire» *Enseigner la littérature au cégep*, Cahiers de recherche 16, Centre d'études québécoises, Département d'études françaises,

convaincus que le jeu en vaut la chandelle, sans oublier que le jeu en question c'est la littérature elle-même, univers infini qui s'expérimente.

a) Le cadre institutionnelle

Les devis ministériels imposent depuis 1993 l'adoption d'une approche fondée sur la notion de compétence. Trois compétences doivent être acquises à travers les trois ensembles de la formation générale commune : analyser, expliquer et apprécier des textes, des œuvres littéraires. Les trois compétences doivent être démontrées par la production de textes cohérents et corrects, de l'ordre de l'analyse littéraire (ou de l'explication de texte, ou du commentaire composé, d'une longueur de 700 mots), de la dissertation explicative (800 mots) et de la dissertation critique (900 mots).

La nécessité d'évaluer les apprentissages de l'étudiant et celle de les préparer à l'Épreuve uniforme de français du ministère de l'Éducation soumet le professeur de littérature à l'obligation de se cantonner, presque par la force des choses (la force de l'inertie ?) à une approche déductive et magistrale de sa matière. Nous pouvons dire que dans une certaine mesure, les années quatre-vingt-dix ont été caractérisées par l'autocensure, la peur de la transgression, la perte de mémoire quant à l'audace et à l'imagination qui étaient les nôtres à une certaine époque, époque qui semble définitivement révolue. Combien de conversations de corridor autour des soi-disant « excès » commis durant les années soixante-dix, années au cours desquelles, à en croire certains, chacun était libre de faire « n'importe quoi » et ne s'en privait pas. Que le nouveau millénaire exacerbe la tendance à l'uniformisation dans tous les domaines et favorise la technicisation de notre enseignement ne semble pas inquiéter outre mesure ces traditionalistes, satisfaits qu'ils sont sans doute du retour au bon vieux manuel scolaire et du cadre méthodologique sécurisant à l'intérieur duquel ils peuvent désormais évoluer.

Ces propos peuvent paraître durs, mais après plus de sept ans d'un retour à l'enseignement chronologique de la littérature, l'heure des bilans et de l'examen de conscience a peut-être sonné. En se gardant de toute forme de nostalgie, il est peut-être temps de se poser certaines questions à propos de notre enseignement. Avons-nous, les plus anciens, perdu de vue les idéaux qui étaient les nôtres ? Aimons-nous vraiment la littérature et voulons-nous la faire aimer à nos étudiants ? Quelle sorte de lecteurs voulons-nous former ? Que voulons-nous transmettre de notre savoir et de quelle façon voulons-

nous le transmettre ? Ces questions ne sont pas nouvelles, elles sont sans doute inhérentes à notre profession, mais rarement avons-nous l'occasion de les aborder. Poursuivant par écrit ma réflexion sur la pertinence du travail de création dans le cadre d'un cours de littérature, je tenterai de démontrer qu'écriture et lecture sont en relation d'interdépendance et que prendre le risque d'une initiation de nos étudiants à l'écriture littéraire constitue l'un des moyens à notre disposition pour lutter contre la technicisation évoquée plus haut.

b) La création littéraire et la formation du lecteur

1- L'importance de former des lecteurs

Le constat semble unanime : la pratique et le goût de la lecture se sont perdus, sans doute vers la fin des années soixante, selon Alan Bloom, qui déplore chez les jeunes «un manque d'intelligence psychologique effarant²¹ » dû selon lui à leur méconnaissance des bons livres. Les chercheurs de *Et pourtant ils lisent...*²² font un bilan mitigé, sinon pessimiste des résultats de leur enquête : indifférence des jeunes, répugnance face à l'effort qu'exige la lecture savante et littéraire dont la longueur et l'opacité les découragent, désinvestissement face aux valeurs et aux significations d'une œuvre littéraire qui ne possède à leurs yeux aucun statut d'exception par rapport à la culture de masse dont ils sont quasi captifs. À l'aube du nouveau millénaire, notre propre pratique de l'enseignement de la littérature confirme ces données et l'inconfort que nous ressentons est directement lié à la crise de l'éducation si justement décrite et analysée par Hannah Arendt en 1972 (nouvelle édition en 1989). Dans un tel contexte, réfléchir à ce qu'est l'enseignement de la littérature aujourd'hui devient vital. Si, pour nous, «enseigner la littérature ce n'est pas transmettre un héritage muséal mais plutôt former des lecteurs», comme l'affirme Micheline Cambron dans sa préface au recueil *Former des lecteurs*, la façon dont nous allons parvenir à faire de nos étudiants «des sujets qui savent se frotter aux textes littéraires et acceptent que ce contact transforme leur vision du monde²³ » devient déterminante. L'engagement dans une production de type théâtral avec des étudiants a fait la preuve qu'ils ne sont pas indifférents à l'expérience artistique, que bien au contraire, ils ont soif de telles expériences les mettant en face

21 Allan Bloom, «La lecture», *Former des lecteurs. Textes et documents*, Centre d'études québécoises, Département d'études françaises, 2000, p. 30.

22 - Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Deretz, «Lecture ordinaire et lecture savante», «Le saut de la différence», «Et pourtant ils lisent !», (extraits), *Ibid.*, p. 27-28.

d'univers insoupçonnés, en face d'eux-mêmes aussi, en tant qu'êtres pensants et êtres de désir. Les exemples de créations collectives liées à cette discipline sont nombreux. J'évoquerai les plus récents, relatés par mon quotidien du samedi 29 juillet, des initiatives venant de deux gens de théâtre de Rimouski ayant travaillé avec de jeunes décrocheurs (Véronique O'Leary) ou en étroite collaboration avec l'école secondaire de Rimouski (Eudore Belzile, qui a monté un collage de textes de Jacques Prévert et Raymond Devos). Je les cite : «Je les ai vus évoluer ; de l'avis général, cette expérience a été pour eux une école de discipline, d'éthique du travail – pour ne rien dire du contact intime qu'ils ont eu avec l'art.» (E. Belzile). «Ces jeunes ne sont qu'émotions, ce qui constitue déjà un terrain théâtral extraordinaire [...]. Il s'agit de structurer leurs élans émotifs, de les transmuier en une expression artistique. 24 » (V. O'Leary). Des leçons intéressantes peuvent être tirées de ces expériences. Les carences en lecture étant ce qu'elles sont, le contexte socio-éducatif décrit plus haut ne relevant pas, hélas, de la fiction, pourrait-on faire le pari que l'introduction ou la réintroduction d'un volet création à l'intérieur des cours de littérature agirait de façon positive sur la motivation des étudiants et du même coup sur leur intérêt pour la littérature, engagés qu'ils seraient dans une pratique stimulante (comme l'est la pratique théâtrale) de création littéraire, sous une forme certes plus modeste et limitée, les contraintes qu'impose le programme régulier étant ce qu'elles sont ? La question est posée. Voyons de quelle façon il est possible d'y répondre en théorie et en pratique.

2- La création comme complément à la formation des lecteurs

Une idée chèrement défendue par Philippe Haeck, professeur au collège Maisonneuve et praticien de longue date d'une pédagogie de la création, est celle de l'interdépendance de la lecture et de l'écriture. Cette idée soulève plusieurs questions et objections auxquelles Haeck lui-même a tenté de répondre dans certains de ses livres. L'une de ces objections vient de Jacques Pelletier qui lui reproche de pratiquer un enseignement destiné à ceux qui vivent de et par la littérature.

«Enseigner la littérature, dit-il, [...] c'est susciter le désir de lire, créer des lecteurs. Quand on a réussi ça comme professeurs, je pense que nous pouvons considérer avoir fait notre boulot²⁵.» Mais comment

23 - Micheline Cambron, *Former des lecteurs, Ibid.*, p. 5.

24 Solange Lévesque, « À l'école de la transformation », *Le Devoir*, 20-29 juillet 2000, p. C2

25 Jacques Pelletier, cité par Philippe Haeck, *Naissances de l'écriture québécoise*, VLB éditeur, 1979, p. 306.

faire en sorte, objecte Philippe Haeck, de ne pas se contenter de remplacer les concepts des anciens universitaires par les concepts des sciences de l'homme, à l'avant-garde en ce moment? En se maintenant dans le paradoxe, affirme-t-il : «Donner à l'étudiant(e) toutes les libertés pour travailler selon ses intérêts mais exiger d'elle et de lui de comprendre ce qui arrive dans l'écriture, dans la lecture, de savoir comment produire des effets²⁶.» Il faut éviter deux pièges, à son avis : faire des étudiants des glossateurs des textes des «grands écrivains» et les faire écrire à partir de trucs, sans leur montrer à lire. Lire beaucoup est essentiel (surtout la production contemporaine, selon lui) et écrire l'est aussi «pour donner du style à la langue [...], lui faire dire autre chose que la pâte habituelle des discours établis²⁷ ». Haeck parle d'une «lecture-écriture» faite à partir des lectures que l'étudiant(e) a à faire. Une «lecture-critique» est favorisée à partir de questions précises que l'enseignant(e) donne à l'étudiant(e) avant la lecture de l'œuvre. Ce qui est visé par Haeck, c'est l'espoir de développer les attitudes créatrices et critiques des étudiants.

Dans un article intitulé «Considérations inactuelles sur l'expérience de la littérature et son enseignement», Sylvano Santini évoque un autre paradoxe, la logique qui consiste à enseigner à la fois l'autorité littéraire et la manière dont on s'en libère pour rejoindre l'expérience littéraire. «Comment parvient-on, s'interroge-t-il, à mettre l'étudiant sur le chemin de l'expérience littéraire sans pouvoir lui enseigner cette expérience ? ²⁸ » Il suggère l'idée de passage à travers l'autorité pour rejoindre l'expérience.

Pour sa part, Pierre Macherey prend comme hypothèse de départ que lire et écrire ne sont pas deux opérations équivalentes ou réversibles et qu'il faut éviter de les prendre l'une pour l'autre. L'illusion normative et l'illusion interprétative supposent un modèle, une vérité, alors que «l'œuvre, pour être mesurée, ne peut être confrontée à une vérité extérieure ou cachée en elle²⁹ ». L'œuvre elle-même, et aucune autre. En faire l'expérience comme lecteur, c'est prendre conscience que l'œuvre n'a jamais, sinon en apparence, la cohésion d'un tout unifié.

Dans cet ordre d'idée, il me semble que l'étudiant à qui on offre la possibilité de produire une fiction deviendra plus sensible au fait que le langage «parlé» par l'écrivain n'est réglé par les normes

²⁶ Philippe Haeck, *Idem*, p. 307.

²⁷ *Idem*, p. 309.

²⁸ Sylvano Santini, « Considérations inactuelles sur l'expérience de la littérature et son enseignement », *op.cit.*, p. 36.

²⁹ Pierre Macherey, *Pour une théorie de la production littéraire*, François Maspero, Paris, 1966, p. 58.

d'aucune conformité extérieure. Même si l'étudiant n'arrivait à produire qu'une littérature «dégradée», un langage «sans forme propre qui le contienne, s'échappe, glisse indéfiniment vers autre chose : une tradition, une morale, une idéologie» selon la description que fait Macherey des formes de corruption de l'écriture, son échec pourrait être source d'apprentissage si nous parvenions à le placer en face de ce qu'il y a de normatif plutôt que de littéraire dans son texte. Peut-être parviendrions-nous à lui faire saisir qu'il n'y a pas une vérité du texte, que «l'objet que nous fait rencontrer la lecture n'est pas un objet réel [...] (et que) c'est la lettre du texte qui le veut ainsi³⁰ ».

c) La production de textes

1- Préambule

Nous avons tendance à nommer d'abord les phénomènes ou à tenter de les faire nommer par nos étudiants au lieu de commencer par les leur faire observer, autrement dit, de favoriser une approche déductive. La production de textes favorise une approche plus inductive en ce qui a trait à la compréhension des enjeux formels d'une œuvre. Par exemple, pour faire comprendre l'image poétique, un travail de création à partir de figures imposées, telles les figures d'amplification, d'atténuation, d'opposition, peut mettre en lumière des aspects formels plus spécifiques. La série d'exercices proposée ici est inspirée d'exemples fournis par plusieurs participants au séminaire *Former des lecteurs* de l'été 2000. Je n'ai malheureusement pas noté le nom de chacun des participants qui ont généreusement partagé avec moi leur expérience d'une pédagogie de la création. Je m'en excuse auprès d'eux. Plusieurs des exercices qui suivent sont facilement utilisables dans le cadre des cours 104 et 102. L'un de ceux-ci (l'article 12) fournit plus loin la référence essentielle que sont les trois précieux livres de la collection *Petite fabrique de littérature* d'Alain Duchesne et Thierry Leguay.

2- Description d'exercices de création

1- AMENER L'ÉTUDIANT À CRÉER À PARTIR DE QUELQUE CHOSE

Activité proposée par Philippe Haeck : «Demander à l'étudiant d'écrire à partir du livre qu'il vient de lire lui permet d'abord de découvrir comment un autre s'y est pris pour produire certains effets, donc d'utiliser à son compte ces techniques puis peu à peu de tenter d'en développer de nouvelles³¹.»

2- UTILISER LES TECHNIQUES DE LA CITATION, DU PASTICHE

Activité proposée par Marcel Goulet dans le cadre du cours 601-414 : «Rédigez, dans le respect de «l'Esprit nouveau» qui anime le début du XX^e siècle, le texte intitulé *Au lecteur*, tel que Proust lui-même aurait pu l'écrire». Des mots, des phrases ou des fragments de textes de Proust peuvent se mêler au texte de l'étudiant.

3- ENSEIGNER L'ELLIPSE, FAIRE SURGIR L'IMAGE POÉTIQUE

Activité proposée par Maryse Pellerin dans le cadre du cours 601-103 : À la suite de l'analyse d'un poème d'Alain Grandbois, faire produire en classe par chaque étudiant un haïku en le laissant choisir entre «orange» ou «chevelure» comme mot obligatoire à insérer dans le haïku. Transcription au tableau de plusieurs de ces poèmes. Travail collectif ou en équipe pour améliorer la qualité poétique de la production en partant du principe de l'élimination (ellipse) et de l'image (métaphore).

4- MAÎTRISER LES TROIS GRANDES DIVISIONS DE LA DISSERTATION CRITIQUE Activité proposée par Maryse Pellerin dans le cadre du cours 601-103 : Rédaction d'une dissertation sous la forme d'une lettre fictive. La lettre doit inciter à la lecture de l'œuvre en adoptant la forme classique d'une introduction qui amène, pose et divise le sujet, le développe et résume en conclusion les arguments en faveur de la lecture de cette œuvre. Activité non encore réalisée.

5- SE FAMILIARISER AVEC LES CARACTÉRISTIQUES DE LA NOUVELLE COMME GENRE LITTÉRAIRE

Activité proposée par Maryse Pellerin dans le cadre du cours 601-103 : Rédiger une courte nouvelle inspirée d'une des nouvelles de Monique Proulx dans les *Aurores montréalaises*. Il ne s'agit pas d'un pastiche. L'histoire doit se dérouler à Montréal. Elle doit comporter le même nombre de personnages et se dérouler dans un temps et un espace similaires à la nouvelle dont elle s'inspire. Elle doit comporter une chute. Les textes sont lus en équipe et la nouvelle à la source de l'inspiration doit être identifiée. Les

qualités des meilleurs textes sont analysées et mises en évidence par le professeur.

6- ÉTABLIR UN CLASSEMENT SÉMANTIQUE DE 25 POÈMES

Activité proposée par Micheline Cambron : Constituer un recueil de poèmes en fonction de leurs thèmes, sans commentaires sur la teneur des poèmes.

7- CERNER L'ESSENTIEL D'UNE ŒUVRE

Écrire la préface d'une anthologie, d'un roman, d'une œuvre obligatoire au programme.

8- COMPRENDRE L'IMPORTANCE DU SCHÉMA ACTANCIEL COMME OUTIL D'ANALYSE D'UN TEXTE

Écrire un conte de fée à la moderne ou un anti-conte. En faire d'abord le schéma.

9- EXPÉRIMENTER L'ART DU DIALOGUE

Faire discuter deux personnages à propos d'une œuvre.

10- EXPÉRIMENTER LE STYLE ÉPISTOLAIRE

Répondre à l'une des lettres de Rainer Maria Rilke dans *Lettres à un jeune poète*.

11- PÉNÉTRER DANS L'IMAGINAIRE D'UN AUTEUR

Activité proposée et expérimentée par Germaine Mornard dans le cadre du cours 601-102 : Réaliser une maquette d'un avion ou d'un autre objet, inspirée par le roman *Vol de nuit* de Saint-Exupéry et accompagner cette maquette d'un court texte pertinent. Certaines de ces maquettes ont été exposées dans la vitrine à l'ENA (École nationale d'aérotechnique).

12- VALEUR DES TEXTES COURTS POUR L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE

La «rhétorique permettait autrefois aux élèves d'écrire sans vergogne des épigrammes, des sonnets, des fables, voire des épitaphes... Nos plus grands écrivains ont profité de son enseignement³²». Le premier tome de *Petite fabrique de littérature* voulait montrer la richesse créatrice de diverses contraintes. *Lettres en folie* affirmait, en compagnie des écrivains, le besoin de laisser jouer les mots. *Les petits papiers* font valoir les vertus didactiques du texte court.

d) Quelques principes d'évaluation

Pour amener l'étudiant à prendre des risques, à ne pas se contenter de répéter des formules, il

31 Philippe Haeck, *L'action restreinte/ De la littérature*, Éditions de l'Aurore, 1975, p. 52.

32 Alain Duchesne, Thierry Leguay, *Les petits papiers, Petite fabrique de littérature*, Magnard, 1991, p. 9.

faut, dit Philippe Haeck, un mode d'évaluation très souple où certains échecs méritent autant que certaines réussites. Voici en résumé quelques-uns des principes à la base de son enseignement, tels qu'ils sont définis dans *L'action restreinte / De la littérature* :

- Ne pas juger les textes d'un étudiant par comparaison à ceux des autres, mais plutôt amener chaque étudiant à travailler à partir de son premier texte.
- Amener chacun à d'autres points, différents du premier.
- Dire à l'étudiant que le plagiat est nécessaire, que la technique de la citation est souvent très efficace.
- Exiger de l'étudiant un effort mais qui produise du plaisir, permettre toutes les interventions mais s'assurer que l'étudiant comprend ce qui arrive dans la lecture, l'écriture – pour cela utiliser plusieurs grilles de lecture.
- Favoriser les petits groupes de travail et la production de textes collectifs : rédaction de prises de positions communes, publication de textes dans le milieu de travail ou dans les revues culturelles existantes³³.

Dans le cadre du programme régulier, il serait utopique de penser que nous pouvons consacrer plus de vingt pour cent de l'évaluation à la création. Cependant, ce vingt pour cent peut faire la différence, une fois reconnu l'intérêt qu'il y a à sortir des sentiers battus afin de permettre à l'étudiant de devenir, non seulement un meilleur lecteur, mais également quelqu'un qui aura eu l'occasion de se frotter à l'expérience littéraire.

Conclusion

Avons-nous encore le choix ? Devons-nous absolument souscrire au discours officiel et nous soumettre sans esprit critique à chacune des prescriptions du ministère de l'Éducation ? Le but de ce travail a été de démontrer qu'il y a plusieurs façons d'enseigner la littérature, y compris dans le cadre rigide d'une pédagogie de «l'anticipation, de la nécessité et de la fragmentation». Certes, il y aura

³³ Phillippe Haeck, *o*

toujours place pour ceux et celles qui désirent un enseignement traditionnel et nombreux sont les professeurs qui préféreront adopter une pédagogie préventive, une pédagogie sans risque. Dans son article intitulé *L'enseignement de la littérature au collégial et la technicisation de la lecture littéraire*, Marcel Goulet évoque cette réalité : «Le coût en temps d'une démarche heuristique, menée de façon inductive, étant trop élevé – par exemple pour ce qui est de la reconnaissance d'un mouvement littéraire ou du travail du style – ,on aura préférablement recours à l'exposé magistral, à un manuel, à une approche déductive en somme.³⁴» La création littéraire est souvent la dernière démarche envisagée dans un tel contexte.

Faire écrire les étudiants ne veut pas dire non plus venir à bout de leur indifférence, de leur manque de motivation et de leurs carences en français. Ils sont parfois les premiers à ne pas souhaiter d'emblée explorer des avenues plus risquées. Mais qu'un professeur ose les y mener, peut-être seront-ils étonnés des découvertes qu'ils y feront.

34 Marcel Goulet, *op cit.*, p. 44.

Former des lecteurs : dialogue de textes et d'étudiants

Danielle Laurendeau

cégep d'Alma

L'idée

Former des lecteurs pour le Ministère en trois sessions, tel était le titre, provisoire et plutôt terre à terre de l'exposé, ou du projet d'exposé, que je désirais développer pour ce séminaire. Il me semblait naturel d'aller puiser dans mon expérience d'enseignement, le reste pour moi étant de la littérature. J'étais alors dans le dernier droit de la session et toute mon attention était centrée sur les objectifs (compétences dictées par le ministère tout puissant) que les étudiants devaient atteindre. J'avais donc en tête de faire d'abord le portrait de nos étudiants dès leur arrivée au collège, ensuite de dégager leurs attentes en fonction de leurs connaissances culturelles et pédagogiques, pour enfin démontrer que pour parvenir à un résultat pour le professeur (et le ministère), il fallait faire preuve d'un savoir disciplinaire (le contenu) et aussi développer une qualité de communication qui ne s'acquiert qu'après avoir maîtrisé la forme : devis, horaire, et autres plaisirs comme les délais du secrétariat et l'humeur changeante du monsieur de la photocopie. Après avoir assisté au séminaire *Former des lecteurs*, je trouve toujours aussi pertinent de traiter ces éléments mais il me semble que notre tâche commence un peu tard dans le développement littéraire de l'étudiant. C'est pourquoi j'ajouterai une réflexion sur le parcours de l'apprentissage de la vie par les textes, au-delà des contingences académiques, ce qui constitue en fait une forme d'idéal. À preuve qu'enseigner n'enlève pas complètement la faculté de rêver.

Le portrait

Le portrait des étudiants qui poursuivent des études collégiales est très intéressant à plusieurs points de vue. D'abord en termes du développement de la personne, ils sont en train de devenir des adultes, parce que la plupart d'entre eux atteindront la majorité et aussi parce qu'ils commencent à faire

pour eux-mêmes des choix qu'ils devront assumer plus tard. Ils comprennent qu'ils doivent désormais endosser de nouvelles responsabilités telles qu'assister aux cours, ne plus déranger le déroulement du cours et autres petits détails qui forment la presque totalité de la formation au secondaire. Si je mentionne ces réalités, c'est qu'il sera question plus loin de communication ; comme les étudiants sont une composante essentielle à cette communication, il est important de savoir à qui l'on a à faire.

Les étudiants arrivent à 16 ans, avec un bagage pratiquement inexistant en littérature, un peu intimidés mais, surtout, préparés psychologiquement par leurs prédécesseurs. Il existe en effet une initiation invisible et terriblement efficace en ce qui concerne les cours dispensés. Le français, comme tous les cours obligatoires, souffre d'une réputation peu enviable : celle d'être un cours

«plate», difficile, mais essentiel pour la réussite de l'épreuve uniforme (préalable à l'obtention du diplôme). Ils ont donc dès le début une attitude de soumission et d'abnégation qui se remarque à leurs visages fermés et sévères. Pour le plaisir, il faudra repasser.

De plus, il est nécessaire de mentionner les quelques particularités de la clientèle de la région d'Alma. La grande majorité des étudiants vient de la même polyvalente, ils sont tous fortement influencés par la culture américaine. À ce sujet, le texte de Jean Larose³⁵ éclaire sur le scepticisme que les jeunes ont envers la culture française. Ils sont réfractaires à presque tout ce qui vient de la France qu'ils associent à la génération de leurs parents et même de leurs grands-parents. D'autre part, ils parviennent de milieux socio-économiques semblables, la disparité est moins grande et surtout moins visible que dans les grandes villes. Autre élément important, ils sont à 99,99 % de langue québécoise française. Sur le plan académique, leur connaissance littéraire est limitée au conte, étudié et modélisé en secondaire III, à la nouvelle littéraire vue et calquée en secondaire IV et au texte d'opinion étudié en secondaire V. Les cours de littérature au cégep qui correspondent au 101, 102 et 103, le 104 au collège où j'enseigne étant consacré à la communication, adaptée à leurs champs d'études respectifs³⁶, leur

35 « Enseigner les classiques », *Enseigner la littérature au cégep*, Cahiers de recherche 16, Centre d'études québécoises, Département d'études françaises, Université de Montréal, 2000, p. 12-13.

36 Ce cours est désigné dans les documents ministériels comme relevant de la formation générale propre.

apparaissent comme une invention pour les empêcher de trop aimer la liberté nouvelle qu'ils découvrent au cégep.

Les quelques considérations sociales énumérées plus haut sont très importantes puisque ces caractéristiques influenceront, au début à tout le moins, la réceptivité des étudiants envers la chose littéraire. Le professeur devra démontrer que l'intérêt de la littérature réside au-delà des épreuves et des obligations et que cette dernière contient des éléments qui peuvent toucher leur sensibilité, qu'ils ont enfermé à double tour.

Pour utiliser une image, procédé que je bénis entre tous à cause de la clientèle à qui j'ai affaire, enseigner la littérature ou former des lecteurs dans ce contexte, c'est comme vouloir semer des fruits exotiques dans un champ en jachère et surtout recouvert de neige, et le ministère exige que quelque chose pousse ! Il faut avoir le pouce littéraire ! Cette tâche peut donc paraître une mission impossible. Mais c'est sans compter sur la passion dont font preuve les enseignants. Si j'ai entendu le mot *passion* suivi du mot *mission*, pendant le séminaire, ce n'est pas un hasard mais plutôt une conséquence de ce contexte aride et rébarbatif auquel nous avons à faire face. On en arrive à développer des techniques – je préfère le mot *approches* – qui nous permettent de parvenir à un résultat sommatif (pour les objectifs ministériels) mais surtout à un résultat formatif, autant en regard de l'individu que de la matière enseignée.

«La chose»

Pour ce qui est de la chose littéraire, je m'arrêterai sur deux aspects : les paramètres définis par le ministère et le choix des œuvres en fonction de l'horizon d'attente des étudiants. Les intentions pédagogiques et les devis ministériels³⁷ sont des balises incontournables. Depuis le début de la réforme Robillard, on assiste à une épuration des objectifs et des standards. Cependant, dès le début de la réforme et la mise sur pied du nouveau programme, des orientations pédagogiques basées sur la chronologie des œuvres littéraires, entre autres, ont été mises en place. Une des orientations privilégiées concernait la référence historique pour illustrer les principaux courants à partir d'œuvres marquantes que chacun des

³⁷ «Buts de la formation générale, Descriptifs de cours. Des collèges pour le XXI^e siècle», *Former des lecteurs Textes et documents*, Centre d'études québécoises, Département d'études françaises, 2000, p. 243 à 253.

professeurs utilisait, mais qui rendait le cours de littérature semblable à un cours d'histoire. Tout au long de l'implantation du nouveau programme s'est élaboré, au département de français de mon collège, une façon de faire qui a tendu peu à peu à l'harmonisation en ce qui concerne des œuvres d'abord, des genres et, surtout, le contexte de réalisation et les critères d'évaluation. La principale raison qui a amené les professeurs (nous sommes douze) à travailler en concertation, c'est le désir que les étudiants soient préparés de la même façon pour l'épreuve ministérielle. Tout à coup, nous ne pouvions isoler un cours d'un autre, l'épreuve créait l'obligation de l'établissement d'une logique entre les trois cours de formation générale commune. Cela a aussi amené une uniformisation dans les critères de correction (fortement inspirés de la grille du ministère, faut-il l'ajouter ?). De plus, la littérature étant déjà considérée comme une matière molle, difficile à manipuler, il ne faudrait surtout pas que les étudiants nous prennent en flagrant délit de contradiction ou d'imprécision. Si nous changeons d'un cours à l'autre le vocabulaire, les procédés de lecture et d'écriture, nous perdrons le peu de crédibilité que nous aurions pu gagner en cours de route et devons refaire le cours précédent pour réussir la compétence suivante. Il y a une limite à réinventer le monde à son image.

Nous voyons plus d'avantages que d'inconvénients à accorder nos violons, tout en conservant nos styles personnels, évidemment. Nous évitons ainsi (à mes yeux) le phénomène du «super prof» et celui du «prof-dont-personne-ne-veut», nous sommes au service de la littérature et non pas une personnification de celle-ci. En fait, je crois qu'il est important d'éviter que seul le prof cool et rigolo puisse faire «aimer» la littérature parce que les étudiants ont l'impression d'assister à un spectacle. Il ne faut surtout pas leur faire oublier que c'est un enseignement et qu'ils doivent acquérir les compétences pour comprendre les textes et en rendre compte dans les dissertations.

Les attentes

Comme je l'ai mentionné plus haut, les étudiants n'ont que peu ou pas de connaissances littéraires. Je laisse délibérément de côté les quelques jeunes personnes qui ont déjà l'habitude de la lecture. Celles-ci sont peu portées à raconter leurs expériences livresques. Il est étonnant de constater à quel point la lecture n'est pas une activité reconnue et combien l'individu surpris le nez dans un livre peut être ostracisé par les autres. J'exagère à peine leur réaction ; dans la culture post-adolescente, on considère cette activité comme une perte de temps qui ne correspond pas aux attentes des jeunes qui

privilégient l'action et le groupe au détriment de la réflexion et de l'individu.

Dans cet état d'esprit, à partir de ce qu'ils sont, de ce qu'ils savent, comment les étudiants au collégial peuvent-ils accueillir une œuvre, la lire, la comprendre, la commenter ? Une première constatation est qu'ils ont l'habitude qu'on aille vers eux. Ils ont comme attente qu'on leur propose des œuvres qu'ils liront comme ils vont au cinéma, pour être divertis. De toute évidence, ils s'attendent à ce qu'il y ait de l'action, de l'action et de l'action. Si l'œuvre choisie est «plate», tout de suite il faut un coupable et le coupable c'est... le professeur évidemment. Il est très difficile alors de faire l'éloge d'un texte en démontrant sa nouveauté et son originalité dans un contexte historique qu'ils ne connaissent pas, et qui se situe dans une culture qui n'est pas la leur. Je pense ici au *Père Goriot* ou encore aux textes de Zola. Pour les étudiants à qui j'enseigne, ces textes ressemblent à de la science-fiction écrite avant l'invention du feu. C'est comme vouloir expliquer l'évolution selon Darwin à des Témoins de Jéhova, cela tient davantage de la foi que de la raison.

Il faut préparer le terrain (la métaphore du semeur), les ouvrir à une autre culture (française) qui ne les intéresse pas, replacer le contexte historique (très lacunaire, d'ailleurs, pour plusieurs le monde commence à leur naissance) et entrer dans les mécanismes de l'œuvre ! Beau programme !

La théorie de la réception...

Afin de préciser l'effet que produit une œuvre lors de sa réception, et aussi son caractère littéraire, il faut être en mesure de distinguer les éléments qui permettront la compréhension du ou des récepteurs. Hans Robert Jauss, dans *Pour une esthétique de la réception*³⁸, explique ce qu'est le système de référence (l'horizon d'attente) qui se crée lors de la lecture d'une œuvre (la réception). Jauss établit trois facteurs qui sont à l'origine de cette réception : «L'expérience préalable que le public a du genre dont elle relève, la forme et la thématique d'œuvres antérieures dont elle présuppose la connaissance, et l'opposition entre langage poétique et langage pratique, monde imaginaire et réalité quotidienne.» Cette dernière distinction s'applique, entre autres, pour déterminer dans une œuvre donnée «le caractère proprement artistique d'une œuvre littéraire».

³⁸ Hans Robert Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, 1974 (pour la traduction française), p. 49.

En examinant chaque facteur, il est possible de diagnostiquer déjà le malaise ou les difficultés auxquelles feront face les étudiants et les professeurs lorsqu'ils sont confrontés à un texte littéraire. Le premier facteur, l'expérience préalable est, comme je l'ai déjà mentionné, pratiquement inexistant puisqu'il n'y a pas de culture littéraire institutionnalisée au Québec. On se rend compte que cette expérience littéraire est présente chez la grande majorité de nos étudiants. Que ce soit dans le fait de lire, le temps que cela suppose, l'aménagement que doit faire le lecteur à cette activité, il n'existe pas d'habitude de lecture, ce qui constitue une difficulté dès le départ puisque cette activité n'est pas reconnue officiellement comme un loisir mais comme une obligation.

Le deuxième facteur, toujours selon la théorie de Jauss, est énoncé comme étant «la forme et la thématique d'œuvres antérieures dont elle présuppose la connaissance». La forme narrative est souvent reconnue par eux, grâce au cinéma. La poésie leur est cependant inconnue : on peut certes passer par la chanson, mais ce n'est pas suffisant. Parfois, il arrive que certaines œuvres atteignent la sensibilité de certains lecteurs. Cette corde sensible, qui vibre tout à coup et bien malgré eux, crée un intérêt nouveau pour le texte et peut aider à aborder l'œuvre. Par exemple, les poètes romantiques sont très bien reçus, il existe donc des liens évidents entre les âmes torturées des Musset, Lamartine et Chateaubriand et l'étape troublante de l'adolescence dont ils sortent à peine. Autre exemple de textes bien reçus, ceux de la dramaturgie. Ils ont l'avantage d'être écrits pour être joués, ils tournent autour d'un déséquilibre, ils «sortent des pages» et sont donc habituellement mieux perçus. Et dernier avantage non négligeable, ils ne sont pas long à lire.

Le troisième facteur à l'origine de la réception «efficace» concerne l'opposition entre langage poétique et langage pratique, monde imaginaire et réalité quotidienne. À cause de la méconnaissance qu'ont les étudiants des niveaux de langage, de leur imaginaire qui n'est pas créé à partir des mots mais plutôt grâce aux images (cinéma, télé, virtuel), il est très difficile de bâtir sur ces oppositions : comment en effet opposer deux choses lorsque la première est inconnue ? Le professeur doit devenir un interprète, mais cela a souvent pour effet de créer un écart plus grand entre ces textes et les jeunes lecteurs, ce qui ajoute à la difficulté de la lecture. Par ailleurs, lorsque l'écart entre l'horizon d'attente et l'œuvre est restreint, cela permet au récepteur (ce que Jauss nomme la conscienceréceptrice) de ne plus faire d'effort

pour se réorienter «vers l'horizon d'une expérience encore inconnue». Jaus situe ce type d'œuvre dans la catégorie qu'il nomme KITSCH ou «art culinaire». Cette réception n'exige aucun changement d'horizon et comble totalement l'attente du récepteur suscitée par le texte. La série d'œuvres jeunesse *Dragonball* (peut-on vraiment parler d'œuvres ?) illustre bien cette dernière proposition. Les textes quasi absents de ces livres se lisent facilement ; l'attention du lecteur est à peine sollicitée. Leur structure semblable aux grands films hollywoodiens ne crée pas de choc ou d'interrogation. Ce produit de consommation rapide ne permet donc pas aux lecteurs, aussi jeunes soient-ils, de dépasser leur horizon d'attente : tout reste connu, facile et, malheureusement, violent. Mais il peut arriver aussi que cet écart soit très grand (par exemple avec des textes français des XVII et XVIII siècles) et implique, pour être comblé, que le récepteur élabore une nouvelle manière de voir, suscitant ainsi le plaisir (!), l'étonnement (...) et la perplexité (?). Mais comment arriver à combler ces attentes ?

...et le paradigme perdu

En superposant la théorie de Jaus, à celle du paradigme perdu suggéré par monsieur Goulet, il est possible effectivement de faire se rencontrer une œuvre et un «lecteur», de diagnostiquer parfois les problèmes et peut-être d'y apporter des remèdes. Par exemple, si nous pensons qu'un texte qui atteint entièrement l'horizon d'attente rejoindra un *liseur* (paradigme hédoniste), qui espère un divertissement mais qui demeure passif parce qu'il n'a pas à bouger de son fauteuil pour atteindre ce but, nous savons que ce type de lecteur n'atteindra pas les objectifs du cours parce qu'il n'y a pour lui ni perplexité ni étonnement.

Il existe aussi des textes plus littéraires qui offrent au lecteur des écarts suffisants pour que la lecture soit une source de reconnaissance de soi et une aventure. Ce type de lecture offre une édification du sujet par l'objet et correspond au paradigme éthico-pratique (*le lu*). C'est ainsi qu'on peut comprendre pourquoi le courant romantique français (début XIX^e) rejoint, par son caractère bouillant et exclusif, les émotions des jeunes étudiants qui sortent à peine de l'adolescence. La réception des textes procure du plaisir (dans la reconnaissance de soi), de la perplexité («mais ils viennent d'une autre planète ?») et de l'étonnement («je suis capable de comprendre !»).

Le paradigme, celui de la lecture savante, comporte un écart plus grand (très grande perplexité), une difficulté plus grande encore (très très grand étonnement) et exclut le plaisir (hélas notre seul allié

