

# Enseigner la littérature au cégep

Réflexions, analyses, témoignages



**Cahiers de recherche, 16**

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

2000

# **Enseigner la littérature au cégep**

Réflexions, analyses, témoignages

Collection « Cahiers de recherche », 16

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

2000

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 photocopie, 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](mailto: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

Ce document a été réalisé grâce à la collaboration de Maggie Dubé, Martine-Emmanuelle Lapointe, Élisabeth Nardout-Lafarge et Sylvano Santini

Édition : Micheline Cambron

Assistance technique : Karine Cellard

ISBN: 2-922506-04-5

© CÉTUQ, 2000

## Table des matières

Table des matières	3
Présentation Micheline Cambron	4
Enseigner les classiques Jean Larose	7
Considérations inactuelles sur l'expérience de la littérature et son enseignement Sylvano Santini	24
L'enseignement de la littérature au collégial et la technicisation de la lecture littéraire Marcel Goulet	39
La place de la littérature québécoise au collégial Élisabeth Rousseau	63
Leçons de lettres. La Révolution tranquille dans trois manuels de littérature québécoise Martine-Emmanuelle Lapointe	79
Les conditions d'enseignement de la littérature au cégep et l'enseignement de la langue à travers la littérature Louise Proulx	100
Quelques considérations sur une rencontre qui n'a pas eu lieu François Poisson	111



## Présentation

Micheline Cambron, Université de Montréal

Ce recueil de textes est publié dans la foulée du travail effectué dans le cadre du séminaire «Enseigner la littérature au cégep», tenu au Département d'études françaises de l'Université de Montréal en juin 1999 et placé sous la responsabilité de Micheline Cambron et Élisabeth Nardout-Lafarge. Ce séminaire rassemblait des professeurs du collégial et de l'université et des étudiants des cycles supérieurs, futurs enseignants sans doute. Outre qu'il a permis d'entreprendre une réflexion sur les enjeux de l'enseignement de la littérature, ce séminaire se voulait l'occasion d'un rapprochement entre le milieu collégial et le milieu universitaire, trop souvent perçus comme étrangers l'un à l'autre alors que leur souci est le même: former des lecteurs. Nous avons voulu donner une audience plus large aux débats qui furent les nôtres, rendre compte à la fois des balises de notre réflexion commune, des analyses effectuées pour nourrir cette réflexion et, aussi, faire la part belle aux appels au secours qui ont maintes fois été lancés par les participants, le plus souvent livrés à une solitude que le séminaire cherchait à rompre.

Il faut le dire, cet exercice s'est fait dans une sorte de jubilation — assez sombre parfois —, née de notre désir de mettre en équilibre les pouvoirs de la littérature que chaque professeur, qu'il soit au cégep ou à l'université, entend faire découvrir à ses étudiants, et les circonstances concrètes, voire triviales, de l'enseignement de la littérature au Québec en 1999. On pourra donc lire les textes qui suivent comme les pièces d'un vaste diagnostic, encore inachevé, où se trouvent

esquissées les grandeurs et les misères de cet enseignement que nous avons voulu placer au cœur de nos vies.

Le sous-titre du recueil, *Réflexions, analyses, témoignages*, indique les accents principaux de nos discours et de nos discussions. Cependant, tous, nous fûmes attentifs à ne pas dissocier nos expériences de lecteur et d'enseignant de réflexions plus larges sur le statut de la littérature dans nos sociétés, soucieux de ne pas oblitérer les circonstances matérielles contraignantes dans lesquelles nous travaillons. Certains des textes reprennent des propos initialement tenus lors des conférences inaugurales de chacune des journées — celles de Marcel Goulet, Jean Larose et Élisabeth Rousseau. D'autres sont des versions remaniées des exposés des participants inscrits au séminaire — Louise Groulx, François Poisson, Sylvano Santini. Un dernier texte enfin, de Martine-Emmanuelle Lapointe, est issu d'un autre séminaire, *Questions d'histoire littéraire*, dirigé par Élisabeth Nardout-Lafarge, qui a tenu à faire une place à l'enseignement de la littérature au moment même de débattre des modalités de constitution d'une histoire littéraire québécoise, ce qui témoigne du rôle central que joue l'enseignement dans l'ensemble des débats entourant la littérature.

Plutôt que d'être conçu comme un appendice, un prolongement non essentiel, l'enseignement de la littérature se donnera donc plutôt ici comme une des conditions de l'existence de celle-ci. Si la littérature ne peut être faite qu'à partir de la littérature, alors le lecteur est celui par lequel elle a un passé, un présent et un avenir. Souhaitons que la lecture de ces travaux contribue à réaffirmer la place prééminente qui revient à la littérature dans la formation intellectuelle et affective de tout citoyen.

*Le Classique*





## Enseigner les classiques

Jean Larose, Université de Montréal

Pour enseigner les classiques, je commencerais par une réflexion sur le mot classique. C'est-à-dire sur la crise de la culture. Ce cours-ci serait mon introduction.

D'abord: qu'est-ce qu'un classique? Lire, écouter, regarder, repérer le travail du mot classique autour de soi, dans les médias et les conversations: première leçon d'un cours sur les classiques, adopter une attitude de curiosité offensive à l'endroit de notre époque. On entend aujourd'hui parler de classiques du jazz ou de classiques du cinéma.

Le glissement ou la banalisation du mot classique s'est beaucoup accéléré ces dernières années. Une course de voiture, un tournoi de golf, sont des classiques. Une brasserie a appelé une de ses bières «classique». Je me rappelle qu'à peine trois ans après l'apparition des vidéo-clips, on a commencé à se référer gravement aux premiers-nés de cet «art » (le neuvième ou le dixième, on ne compte plus), déjà travaillé par des «tendances», comme à des «classiques». On sait que les «ancêtres» du rock'n'roll et les chansons des Beatles sont désormais des classiques. Les classiques de ce genre sont légion, il suffit de lire, d'écouter, de regarder.

Enfin, («la cerise qui fait déborder le sundae»), un jour, j'ai entendu prononcer à la radio, au sujet d'un guitariste brésilien, qu'il était «un grand classique de l'heure».

Ce jour-là, je me suis senti proche d'Ulrich, le héros de *L'homme sans qualités*, lequel, ayant abandonné une carrière dans la cavalerie afin de se consacrer à devenir un homme de génie, s'était vu en quelque sorte doublé par la race chevaline, quand il avait lu dans un journal un article où l'on parlait d'un «cheval de génie» (cette référence à Musil pour prendre date, et garder à l'esprit qu'il s'agit là d'un phénomène déjà séculaire, une *fin* qui n'en finit plus et qui a commencé il y a longtemps).

Ainsi classique, utilisé pour qualifier la valeur exemplaire de phénomènes de plus en plus récents, en arrive vulgairement à signifier presque le contraire de ce qu'il a représenté pour la tradition dont nous tenons ce mot.

Remarquez pourtant que ce n'est pas qu'on dénigre l'idée de classique et la dignité ou le prestige attaché à ce terme, mais bien qu'on détourne et reporte dignité et prestige sur des objets qui n'avaient rien de classique pour la tradition classique<sup>1</sup> Le classicisme ne s'est pas éloigné, au contraire il s'est rapproché à distance de tutoiement; la distance infranchissable qui faisait d'un classique un objet inégalable a été supprimée. Rétroactivement, le classicisme étant à la portée de tout le monde, nulle crainte du génie (comme on disait «crainte de Dieu») n'interdit désormais de donner des tapes sur l'épaule à Pascal. Sans doute pour lui remonter le moral...

---

Cette évolution du terme *classique* n'est d'ailleurs pas incompatible avec le sens que la Renaissance nous a transmis et qu'elle avait emprunté au latin *classicus*: ce qui faisait le caractère

classique d'un auteur était sa valeur exemplaire et pédagogique, le fait qu'il était considéré digne de former les esprits et, donc, d'être étudié dans les *classes*; on l'a dit plus spécialement des auteurs de l'antiquité gréco-latine, et plus spécialement encore de ceux du dix-septième siècle français. Or vous savez qu'on a élevé à la dignité d'objet d'étude universitaire les Beatles ou Tintin. Et parler d'un «classique de l'heure», véritable contradiction dans les termes pour la tradition classique, signale simplement que, pour notre époque, le présent a une valeur exemplaire, que c'est le présent et non le passé, l'innovation et non la tradition dont on rêve – et qu'on ose parfois (cette «audace» sera saluée comme du courage) – proposer en classe à la jeunesse comme un modèle digne de lui former l'esprit.

Notez que c'est grâce à des approches scientifiques de la littérature qu'on a pu élever le classique de l'heure à la dignité d'objet d'étude universitaire. Le scientisme, qui a remplacé l'humanisme comme base des études littéraires, va de pair avec le tutoiement du classique, qui permet de transférer le classicisme de Pascal au vidéo-clip et, vice-versa (je ne sais lequel vient en premier), la facilité du vidéo clip aux *Pensées* de Pascal. J'y reviendrai tout à l'heure. au chapitre des erreurs pédagogiques.

Mais alors, si *Le trésor de Rackam le Rouge* et *Sergeants's Pepper Lonely Hearts Club Band* sont des classiques, qu'est-ce que *Phèdre* de Racine?

La réponse, encore, est donnée par les médias, il suffit de tendre l'oreille: *Phèdre. Le misanthrope*, ou *Les fleurs du mal* sont des «classiques d'autrefois».

---

<sup>1</sup> Cette dérivation est dans la langue, depuis longtemps, Robert donne en exemple: «L'algonquin est la langue classique du désert», Chateaubriand; «L'Angleterre est la terre classique des amis de la

Il y a le classique de l'heure et le classique d'autrefois.

Un classique d'autrefois est un classique dont la valeur classique n'est reconnue que par référence à une époque passée, et dépassée. J'essaierai de préciser cette époque révolue, jusqu'où, en direction du présent, elle s'étend.

Est-il besoin de remarquer que le classique d'autrefois, contrairement au classique de l'heure doit, pour prouver sa valeur, être renouvelé, actualisé, rapatrié de sa *distance*, mis à *proximité*, rendu aussi *accessible* que le classique de l'heure.

Le professeur de littérature classique qui donne dans ce panneau est foutu. Pour enseigner les classiques, il est en effet essentiel de réagir au fait que le classicisme, contrairement à ce qu'on voudrait nous faire croire pour nous lancer sur une fausse piste, ne s'est pas éloigné de nous, mais, comme tout l'indique, qu'il s'est énormément et beaucoup trop rapproché. Sans doute le classicisme est-il perdu pour nous, pas parce qu'il est devenu trop étranger, mais au contraire parce qu'on a cessé de sentir son étrangeté et de croire à sa valeur inégalable. L'idée que le classique d'autrefois doit être actualisé, rapatrié de sa *distance*, mis à *proximité*, rendu aussi *accessible* que le classique de l'heure est en soi un classique de l'heure. Cela participe de la même erreur que de croire que les profs ne sont plus écoutés parce qu'ils sont trop loin des élèves. En réalité, on tutoie son prof comme on tutoie Pascal, et si le prof n'est plus entendu, c'est, comme pour Pascal, qu'il est trop proche et non trop loin. Il faudrait ici un développement sur les erreurs

---

liberté». Mirabeau.

pédagogiques qui ont imposé la tyrannie du vécu et de «l'estime de soi». L'idée la plus fautive en éducation aujourd'hui est celle d'estime de soi. Mais ce serait trop long, et ce n'est pas le sujet.

Loin parce que trop proche, le texte classique semble en tout cas perdu pour notre époque.

Un congrès récent, à Vancouver, s'intitulait: «Le crépuscule de la Renaissance et la dérive de la francophonie à l'aube du IIIème millénaire» (en anglais, nuances: *The Decline of the French Renaissance and the Drifting of the Postmodern French Speaking World*).

C'est un fait contre lequel aucun volontarisme culturel ne pourra rien que l'humanisme, cette tradition de lecture des textes de l'Antiquité que nous avons héritée de la Renaissance, est entré dans une crise, qui va maintenant bien au-delà de la crise, jusqu'à la perte irrémédiable. Ce mouvement ne va plus s'inverser.

Je lisais récemment l'article d'un spécialiste de la Renaissance, déplorant que ses étudiants soient absolument incapables, faute de maîtriser le latin de Cicéron et de Quintilien, de goûter, par rapport à la rigidité du latin scolastique, la fluidité ironique, métaphorique et dispersée de Marcile Ficin. Impossible en effet pour ces jeunes gens d'aujourd'hui, devant une écriture philosophique du 15è ou du 16è siècle, de reconnaître sa trame intertextuelle, tissée des motifs antiques qu'elle collectionne, reproduit, calque, reflète, adapte et modifie.

Sans doute, cela est perdu. Mais cette incapacité de lire va maintenant jusqu'aux œuvres récentes. Proust pouvait encore parler «d'un beau style qui superpose des formes différentes et que fortifie une tradition cachée». Qui peut encore entendre sous le style de Proust les

innombrables reprises de figures et allusions à des œuvres qui faisaient partie du bagage ordinaire d'une personne cultivée au début du XX<sup>ème</sup> siècle? Déjà Péguy se plaignait que l'éducation ne transmettait plus ce qu'il avait reçu dans sa jeunesse.

Nous en sommes donc maintenant à plusieurs générations de déperdition successive. Nos étudiants, vos étudiants, sont donc les étudiants de maîtres qui ne peuvent que difficilement – quand ils s'y essaient encore – leur transmettre l'humanisme classique, parce qu'ils ont eux-mêmes eu comme maîtres des hommes ou des femmes qui ne l'avaient pas reçu. Nos étudiants, comme la plus grande partie de leurs professeurs, et je ne m'exclus pas de ce nombre, sont devenus incapables d'entendre les sources traditionnelles qui travaillent, pour prendre un exemple qui incarne la modernité, les poèmes de Rimbaud. Ils constatent bien une rupture par rapport à la poésie antérieure, mais ils ne sauraient en dresser le bilan: la rupture rimbaldienne semble avoir emporté le fond contre lequel – mais à l'intérieur duquel – elle s'est produite. Rimbaud avait été premier de sa classe en composition de vers latins. La culture littéraire d'un collégien de province comme lui ne peut aujourd'hui se comparer qu'à l'érudition rock'n'roll d'un «jeune» sensible dans un morceau à la fluidité métaphorique des motifs calqués, reflétés, adaptés d'autres pièces. Devenues classiques. Un siècle et quart après Rimbaud, Rimbaud ne serait plus possible.

Toutes les lamentations et rêves de retours à l'éducation classique ne changeront rien au fait que de plus en plus de textes anciens, d'ailleurs moins en moins vieux, de plus en plus récents, sont devenus, pour reprendre l'expression d'André Malraux, des «statues aux yeux blancs» devant lesquelles nous défilons comme «un long cortège d'aveugles». Je dis nous, je ne dis pas eux. Nous ici, plus cultivés que la moyenne, même lorsque nous y sommes attachés et clamons (avec une énergie que nous réservions, il n'y a pas si longtemps, aux convictions

politiques) notre attachement à l'humanisme classique, la vérité est que nous comprenons de moins en moins cet héritage, qu'il est en passe de devenir pour nous lettre morte.

Je reviens à l'idée que les textes que nous ne savons plus lire sont de moins en moins anciens, de plus en plus récents. Où situer la césure? Jusqu'où s'étend l'autrefois des classiques d'autrefois?

On pourrait d'abord dire que les textes que l'Occident ne sait plus lire, les classiques d'autrefois, ce sont les œuvres d'avant la dernière guerre mondiale. Il y aurait lieu de justifier ici cette proposition en partant de la fameuse phrase d'Adorno selon laquelle il ne saurait y avoir de poésie après Auschwitz. Mais ce serait trop long et ce n'est pas le sujet. Disons simplement. car ce n'est pas étranger à l'assomption classique de la culture populaire, que, depuis Auschwitz, l'humanisme classique apparaît comme ayant été une tradition culturelle de vainqueurs et de dominants, ignorant les vaincus ou les victimes de l'histoire, ce qui le rend suspect et lui retire le titre de culture humaine universelle auquel il a pu prétendre jusqu'à ce qu'il se révèle comme n'étant pas incompatible avec le nazisme. — Vous savez que les Serbes se présentent aujourd'hui comme les «derniers défenseurs de l'humanisme européen» —.

Du point de vue québécois qui est le nôtre, on peut aller plus loin. ajouter que les textes que nous ne savons plus lire ne sont pas, dans le temps, que des textes d'avant la guerre. mais dans l'espace, des textes européens. Ce serait encore plus long et en dehors du sujet, de dire pourquoi on ne sait plus lire, en Amérique, les textes européens, au Québec les textes français. Encore là, ce n'est pas l'éloignement, c'est le rapprochement qui nous a fait perdre l'Europe. Nous pouvons désormais croire que l'Europe est à notre portée, dans tous les sens, et qu'elle est



dépassée, et non plus, comme c'était encore le cas il y a une cinquantaine d'années, que nous en sommes aussi irrémédiablement loin que de l'origine perdue. Au Québec, nous nous trouvons pour ainsi dire toujours à la même distance de l'Europe que des classiques. Comme il y a des classiques d'autrefois, la France est la mère patrie d'autrefois, et l'Amérique, nullement par hasard, le premier fournisseur mondial en classiques de l'heure<sup>2</sup>.

Amusons-nous un instant à considérer cet océan atlantique, jadis immense, aujourd'hui tout petit, comme analogue dans l'espace à ce qui séparait, dans le temps, respectivement le Moyen Âge et la Renaissance de l'Antiquité. Je vous propose d'entendre les lignes suivantes d'Erwin Panofsky, comme si elle s'appliquaient non pas, comme c'est le cas, au Moyen Âge vis-à-vis de l'Antiquité, mais à la fois à l'Occident vis-à-vis de sa culture d'avant Auschwitz. et à l'Amérique vis-à-vis de l'Europe. (C'est très imprudent, très exagéré, et un peu compliqué, mais il faut être imprudent et exagérer pour voir clair dans une situation où l'on est immergé et prendre conseil de sa réflexion. Nul ne peut profiter d'un bon conseil s'il ne peut raconter la situation dans laquelle il se trouve, disait Benjamin, et raconter, c'est toujours exagérer, toujours inventer une fiction. Je vous propose une fiction historique.)

À l'apogée du Moyen Âge, il y eut, d'une part, un sentiment de continuité ininterrompue avec l'Antiquité classique qui reliait le «Saint Empire romain du Moyen Âge» à César et Auguste, la musique médiévale à Pythagore, la philosophie médiévale à Platon et Aristote, la grammaire médiévale à Donatus – et, d'autre part, la conscience d'un gouffre infranchissable qui séparait le présent chrétien du passé païen (...). Le monde classique n'était pas approché d'un point de vue historique, mais pragmatique, comme quelque chose de lointain et, en un sens, encore vivant, donc à la fois potentiellement utile et potentiellement dangereux (...). Faute d'une «distance de perspective»<sup>3</sup>, il n'était pas possible de voir dans la

<sup>2</sup> *Star Wars* (fictives et réelles), McDo et critique littéraire politiquement correcte.

<sup>3</sup> «Dans la Renaissance italienne, le passé classique commença à être regardé d'une distance fixe, tout à fait comparable à la «distance entre l'œil et l'objet» qui intervient dans l'une des inventions les plus caractéristiques de cette même Renaissance, la perspective centré sur un point de fuite.

civilisation classique un système culturel cohérent à l'intérieur duquel tout était lié. Même le XII<sup>e</sup> siècle, pour citer un auteur compétent et non prévenu, «n'a jamais considéré la totalité de l'Antiquité classique... il l'a considérée comme un réservoir d'idées et de formes, y puisant pour se les approprier les éléments qui semblaient correspondre à la pensée et aux actes du présent immédiat» [Liebeschütz, *Das zwölfte Jahrhundert und die Antike*, p. 271]. Chaque phénomène du passé classique, au lieu d'être vu dans le contexte d'autres phénomènes du passé classique, devait ainsi obligatoirement avoir un point de contact et un point de divergence avec le présent médiéval. (...).

La «distance» créée par la Renaissance priva l'Antiquité de sa réalité. Le monde classique cessa d'être à la fois une possession et une menace. Il devint au contraire l'objet d'une nostalgie passionnée (...). La Renaissance parvint à réaliser que Pan était mort – que le monde de la Grèce ancienne et de Rome était perdu et qu'on ne pouvait le retrouver qu'en esprit. Le passé classique fut considéré, pour la première fois, comme une totalité séparée du présent; et de ce fait, comme un idéal à rechercher au lieu d'une réalité à utiliser et à redouter.<sup>4</sup>

Le dernier paragraphe décrirait le genre de relation idéaliste que l'Occident aurait perdu avec sa culture humaniste, avec ses classiques, et l'Amérique (l'Europe aussi, petit à petit) avec l'Europe.

Par conséquent, allons encore plus loin, jusqu'à nous demander si les textes que nous ne savons plus lire, ce ne sont pas tous les textes d'un style qui, comme l'écrit Proust dans la citation de tout-à-l'heure. «superpose des formes différentes et que fortifie une tradition cachée». Or ceci est un trait caractéristique de tout texte littéraire. L'écrivain d'aujourd'hui, comme celui de toujours, et l'écrivain québécois comme les autres, écrit avec ce qu'il a lu et admiré, autant et plus qu'avec sa vie; il reprend des textes, superpose des formes qu'il emprunte à d'autres œuvres, bien plus qu'il ne témoigne de son expérience.

---

Comme dans la perspective centrée, cette distance interdisait le contact direct — à cause de l'interposition d'un «plan de projection idéal» — mais permettait une vue totale et rationalisée». Erwin Panofsky, *La Renaissance et ses avant-courriers dans l'art d'Occident*. «Champs». Flammarion. Paris. 1993. p. 164.

Le présent mondial américain juge et condamne le passé universel européen, et du coup, c'est la littérature même, en tant que superposition de formes et index tacite des admirations superposées, qui se trouve rompu, livré à l'immédiat, à l'expression, au témoignage, au mépris du fond pour la forme. On ne doute plus de la littérature. Tout est à refaire. Il faut réapprendre à lire, à partir de ces pertes énormes – c'est aussi la première chose que je confierais à mes élèves dans un cours d'introduction aux classiques.

Désormais, enseigner un poème de Pierre Nepveu n'est pas plus facile qu'enseigner une page de Ronsard ou de Chateaubriand. Pierre Nepveu est peut-être à l'heure qu'il est en train d'écrire un poème, ce n'en sera pas moins, dès qu'il l'aura fini, et déjà pendant qu'il l'écrit, un classique d'autrefois, obligé de demander au temps présent son absolution pour son péché d'exister.

Enseigner les classiques, aujourd'hui, revient donc à la même chose qu'enseigner la littérature. Ou inversement, enseigner la littérature à la même chose qu'enseigner les classiques. Dans tous les cas, il faut faire renaître, rendre d'abord visible ce qu'on veut enseigner, c'est-à-dire voyants ceux à qui on veut les transmettre.

Puisque même les textes contemporains, ceux qui sont en train de s'écrire à l'heure qu'il est, ne sont que des statues aux yeux blancs pour un peuple d'aveugles aussi longtemps qu'ils n'ont pas été arrachés au présent et remis à la même «distance de perspective» que celle qui séparerait de nous et qui, pour les raisons que j'ai dites et sans doute pour d'autres encore, ne sépare plus de nous les classiques.

---

<sup>4</sup> Panofsky, *ibid.*, pp. 166-168.

Pour décrire l'opération de redécouverte qui fait qu'une œuvre morte reprend vie, Malraux écrit: «La même nécessité qui dirigera vers la statue l'un des aveugles leur fait à tous deux ouvrir les yeux en même temps.» Il ajoute ceci, qui semble s'adresser au professeur de littérature: «L'héritage ne se transmet pas, il se conquiert. (...) Une œuvre d'art, c'est une possibilité de réincarnation. (...) Et il s'agit pour chacun de nous de recréer dans son domaine propre, par sa propre recherche, pour tous ceux qui cherchent eux-mêmes, l'héritage de fantômes qui nous environne – d'ouvrir les yeux de toutes les statues aveugles...»

Malraux écrit ces lignes en 1935, et pour lui, à ce moment-là, c'est la lutte antifasciste. Le combat pour la justice qui doit adopter comme principe cette reconquête de l'héritage. Une lutte contre le fascisme qui ne serait pas en même temps reconquête de «l'héritage de fantômes qui nous environne», qui ne ferait pas «ouvrir les yeux de toutes les statues aveugles» ne ferait que trahir la cause qu'elle prétend défendre. Malraux fut d'ailleurs, alors, un des rares à poser correctement le problème.

Qu'est-ce qui fait donc qu'une œuvre nous apparaît, qu'elle ouvre les yeux en même temps que nous devenons capables de la lire? Un livre nouveau est publié; supposons que ce soit un grand livre, que quelques personnes l'aient remarqué, et répandent autour d'elles qu'un nouveau chef-d'œuvre est apparu dans le monde. Proust décrit bien cette situation (pensant sans doute à la réception de son propre travail): je n'ai pas retrouvé la phrase, mais il dit que l'homme cultivé auquel on apprend qu'un nouveau chef-d'œuvre, un futur classique, a paru, accueille cette nouvelle en retenant un bâillement, parce qu'il ne peut imaginer un nouveau chef-d'œuvre que d'après les autres classiques qu'il connaît. Alors justement, remarque Proust, qu'un trait distinctif

du chef-d'œuvre est de ne ressembler à rien, parce qu'il est justement la découverte, la révélation d'une réalité cachée jusqu'à lui. À la lecture, la découverte s'imposera, éteindra l'envie de bâiller du lecteur blasé, en le faisant pénétrer là où il n'était jamais allé, dans une réalité qu'il ne soupçonnait pas et qu'il reconnaît, pourtant, comme on reconnaît un monde qu'on aurait déjà visité en rêve. Une œuvre littéraire nouvelle, une œuvre littéraire qui *apparaît* aux contemporains et qui s'allume tout à coup par l'opération même qui transforme ses lecteurs aveugles en nouveaux voyants, est tout simplement une œuvre qui acquiert un sens classique, c'est-à-dire étonnant, sans précédent, jeune, et par là même porteur d'une promesse de durée.

Ce paradoxe: qu'une œuvre nouvelle n'apparaisse, ne devienne visible pour les contemporains que lorsqu'elle révèle son classicisme, se complique encore du fait qu'aujourd'hui la même opération doit s'appliquer à l'œuvre classique elle-même. Vice-versa, nous ne savons plus ce qui vient en premier. Comme dans une métaphore, ou comme dans l'amour. Exemple de Swann, entre Odette et Zéphora.

Classicisme et modernité sont ainsi comme les deux termes d'une métaphore. L'œuvre moderne s'impose comme classique, mais depuis que nous sommes orphelins de cette tradition qui accompagnait l'œuvre classique comme un mode d'emploi, que nous n'avons plus de testament pour éclairer l'héritage, une œuvre classique, pour apparaître, doit être saisie dans sa modernité pour paraître classique, ce qui n'est possible que si elle est remise à une distance de perspective qui n'est plus celle que lui conférait la tradition mais une nouvelle distance ou une distance renouvelée, une distance qui l'inscrive avec la vie dans un rapport métaphorique qui en fera un symbole vivant. Cela consiste en quelque sorte à lui faire de nouveau passer, comme à un texte contemporain, l'examen d'accession au statut classique.

Or, c'est justement grâce à cette possibilité renouvelée que la difficulté à laquelle se heurte le professeur de collège (et aussi, maintenant, le professeur d'université) quand il veut enseigner les classiques – le fait que ceux-ci ont cessé, non seulement pour ses élèves mais aussi pour lui, d'être éclairés par le sens que leur avait conféré l'humanisme classique, et qu'il ne peut donc plus transmettre *la lecture* de ces textes qui, depuis la Renaissance et, grâce à elle, depuis l'Antiquité, en faisait des classiques – peut se transformer en liberté.

Il faut insister là-dessus, à l'intention de ceux, ils sont nombreux, et leur nombre va croissant à mesure que notre perte s'aggrave, qui idéalisent le cours classique: ce ne sont pas les œuvres anciennes que transmettaient la tradition humaniste des derniers siècles, mais un certain choix parmi les textes anciens et une certaine lecture de ces textes choisis. La Renaissance n'avait pas seulement fait des choix dans l'énorme masse des textes survivants de l'Antiquité, elle avait repris à son compte les choix de l'Antiquité elle-même. Ainsi, on trouve dans le Dictionnaire de Furetière: «Ce nom [de classique] appartient particulièrement aux Auteurs qui ont vescu du temps de la Republique, & sur la fin d'Auguste où regnoit la bonne Latinité, qui a commencé à se corrompre du temps des Antonins.<sup>5</sup>» (Je reconnais là mon cours classique. République et premier siècle de l'Empire.)

---

<sup>5</sup> Furetière: CLASSIQUE. adj. masc. & fem. qui ne se dit gueres que des Auteurs qu'on lit dans les classes, dans les escoles, ou qui ont grande autorité. St. Thomas, le Maistre des Sentences. sont des Auteurs *classiques* qu'on cite dans les Escoles de Theologie. Aristote en Philosophie, Ciceron & Virgile dans les Humanités, sont des Auteurs *classiques*. Aulugelle dans ses *Nuits Attiques* met au rang des Auteurs *classiques* ou choisis, Ciceron. Cesar, Saluste, Virgile. Horace. &c. Ce nom appartient particulièrement aux Auteurs qui ont vescu du temps de la Republique. & sur la fin d'Auguste où regnoit la bonne Latinité, qui a commencé à se corrompre du temps des Antonins.

C'est donc un choix de textes et une certaine manière de les lire, tout un appareil esthétique et moral, qui étaient classiques. En perdant l'humanisme, nous pourrions, à certaines conditions, et tout en reconnaissant de toute façon une perte, nous être libérés des choix que le passé avait faits dans le plus-que-passé, nous pourrions retrouver la liberté de choisir et surtout la liberté de lire.

Cette liberté, inséparable de notre nouvelle inculture humaniste, peut transformer notre présent en aboutissement provisoire d'une histoire inachevée. Cet inachèvement nous permet de donner aujourd'hui à la lecture et à l'enseignement des classiques quelque chose d'une visite d'atelier, de les saisir – j'ai dit tout à l'heure dans leur jeunesse, je dirais – encore avec Malraux, dans leur émergence.

Ce qui m'amène à la pédagogie des classiques.

Je remarque deux choses: que la jeunesse, l'adolescence en particulier, est métaphysicienne, elle demande du sens, elle demande le sens, alors que les études littéraires se veulent scientifiques, c'est-à-dire qu'elles singent la science pour ne pas paraître métaphysique. Monik Robillard, ancienne étudiante en ce département, se souvient qu'elle a commencé au cégep ses études littéraires par apprendre de la bouche d'un professeur fraîchement issu de notre département, que le texte n'existe pas, que le sens n'existe pas et que l'auteur est une illusion du phallogocentrisme métaphysique.

À la demande de sens d'un enfant, nous répondons par la destruction de l'illusion métaphysique, comme si cette perte d'illusion était le préliminaire indispensable et urgent des études littéraires.

Or il n'y a pas de plus grande illusion que l'idée selon laquelle l'approche scientifique de la littérature nous met à l'abri de l'illusion métaphysique. «Les non-dupes errent» disait Lacan, pour dire que ceux qui croient se mettre à l'abri de la duperie paternelle (qui consiste à prétendre maîtriser le sens) en dénonçant d'entrée de jeu l'autorité paternelle ou magistrale, sont les plus grandes dupes, puisqu'ils se croient acquittés de l'illusion qu'il dénoncent chez les autres cependant qu'ils s'autorisent pour ce faire... de leur autorité. Annoncer à l'enfant qu'il est orphelin de père, de tradition, de sens, ou de classique, est stérile et absurde. Il faut attendre qu'il croit pour dénoncer son erreur.

Je recommande donc, pour enseigner les classiques au collège, de commencer par ne pas se servir de ce qu'on a appris comme méthodes à l'université, et remplacer toute méthode par la lecture des textes. Lisez les textes jusqu'à ce qu'ils apparaissent.

J'ai dit au début que la substitution de la science à la culture comme base des études littéraires allait de pair avec le tutoiement des chefs-d'œuvre. Le tutoiement et la science sont deux erreurs pédagogiques parce que ce sont deux manières d'empêcher que la nouveauté classique d'un texte n'apparaisse, deux manières infaillibles de ne pas rendre les aveugles voyants, et qui, pour tout dire, ne font que nous dispenser d'avoir à porter le deuil de l'humanisme.



La science méconnaît le rôle de l'amour dans l'émergence du classique. Imaginez un homme essayant de séduire une femme en dénonçant la séduction, un psychanalyste essayant d'obtenir un baiser en déconstruisant le travail de l'imaginaire amoureux qui mobilise l'inconscient au profit d'un transfert des pulsions sadiques-oraales sur la zone érogène labiale. Il échouera, mais pourra toujours donner un cours sur le mensonge esthétique comme séduction ou sur l'économie libidinale du sujet-de-l'inconscient du texte.

La méthode scientifique singe la science pour refouler l'amour, le tutoiement fait pire. il singe l'amour pour faire croire qu'il est facile, qu'il n'y a qu'à se laisser aller pour aimer. C'est ce que j'avais appelé naguère le «créationnisme» et désormais, plus justement, suivant Gilles Marcotte, «créativisme». Une de mes anciennes élèves, devenue professeur dans un cégep. enseigne Baudelaire en alternant étude d'un poème et invitation à «faire pareil»: une semaine. *une Charogne*, l'autre semaine «faire un poème sur le thème de la charogne».

Notre civilisation a inventé la Renaissance, c'est-à-dire le retour au texte. Nous avons perdu l'héritage humaniste de la Renaissance, mais nous conservons comme héritage le fait de renaissance lui-même, c'est-à-dire la possibilité, que ne connaissent pas les autres civilisations. de reconnaître en dehors de nous, loin d'ici, loin du présent, quelque chose qui nous dépasse, nous. notre ici et notre présent, qui nous a fondé jadis et à quoi nous pouvons toujours revenir quand la lecture sur laquelle nous avons vécu paraît épuisée par l'histoire: le texte original, dans son étrangeté, sa nouveauté, sa jeunesse – classique.

Voilà, il n'y a pas de fin , il ne peut pas y avoir de fin, puisque je n'ai essayé ici que de définir les conditions du classique, les conditions de l'émergence, les conditions de la naissance, les conditions du commencement.



**Considérations inactuelles sur  
l'expérience de la littérature et son enseignement**

Sylvano Santini, Université de Montréal

Qu'est-ce que l'enseignement de la littérature? Je ne prétendrai pas répondre à cette question parce qu'elle ne se pose, dans sa formulation intégrale, qu'après de nombreuses années consacrées à l'enseignement de la littérature. Il me semble tout à fait possible cependant d'en dériver une autre qui en représente une extension nécessaire, puisqu'elle ressort inévitablement à chaque fois que l'on pose la littérature comme enseignement: qu'est-ce que la littérature? Cette question est sans doute plus difficile que la première car elle est, évidemment, plus vaste, plus étendue dans le temps même si l'on croit souvent, à tort, qu'on y a déjà répondu, qu'on peut y répondre ou qu'on y répondra. La question de la littérature se situe, de fait et de droit, avant celle de l'enseignement de la littérature, ou, si l'on veut, elle est toujours déjà incluse dans celle-ci, voire dans toutes les réflexions qui concernent directement ou indirectement un fait littéraire. Or, bien que la littérature soit reléguée à la place de complément et que le sujet de la question soit l'enseignement, la question qui ne cessera de sourdre, malgré les efforts pour la dissimuler, sera toujours la même: qu'est-ce que la littérature? Je me propose alors de développer ma réflexion autour de cette question, elle me permettra d'aborder indirectement, donc plus librement, les questions de l'enseignement de la littérature, de l'autorité littéraire et des classiques.

La littérature n'a pas de substance; elle n'est jamais propre, jamais totale; elle n'atteindra pas la sagesse, puisqu'elle est et sera toujours convulsion, imprudence et schizophrénie: «elle est.

comme le dit Jean Larose dans *L'Amour du pauvre*, fatigante, violente; souvent perverse, méchante, sale; parfois meurtrière ou suicidaire»<sup>1</sup>. Elle est parfois identifiée à une faille, à un entre-deux, où les contraires tels la vie et la mort, le charme et l'horreur, se chevauchent et se pénètrent. Elle n'est donc ni la vie ni la mort ni le charme ni l'horreur, elle les joue, en fait la parodie, en les mettant à distance pour le plaisir, la jouissance ou le désir de l'écrivain ou du lecteur. Seulement, ce désir n'est pas lié à un manque ni à une perte, il n'y a pas de manque en littérature ni de perte, la littérature ne s'est jamais donnée, n'est jamais *un donné*, elle est plutôt un désir de construction et d'investissement. L'expression de Northrop Frye, «univers total de la littérature», semble ambiguë et équivoque car elle pourrait signifier qu'il existe un univers fini ou plein qu'il s'agirait de découvrir ou de dévoiler. Mais avec cette expression, Frye évoque plutôt l'univers propre de la littérature, qui se distingue du «monde réel» ou plus platement de la réalité. La littérature est un univers d'imagination et de symboles qu'il faut *construire* et *investir*, et cet univers est un *être* infini, inachevable qui ne s'interprète pas mais s'expérimente.

La littérature fonctionne formellement comme une machine. L'écrivain agence des mots et des sons, des choses et des formes. et le lecteur lit ces agencements qui, dans leur plasticité, constituent un corps fini, le texte. Seulement, derrière tous ces agencements, derrière son *fonctionnement*, on entend le bruit de la machine, une rumeur continue qui ouvre sur son aspect incorporel: l'espace ou l'infini littéraire. En d'autres mots, les agencements sont comme les joints ou les failles de la machine littéraire, là où l'on atteint son intimité ou mieux, son secret: Barthes nomme cette faille la signifiante, Blanchot, le neutre, mais il s'agit peut-être du sens toujours fuyant jamais saisissable de la littérature ou de l'Être au sens plein de Heidegger. C'est

---

<sup>1</sup> Jean Larose, «La littérature à distance: sur la culture pédagogique québécoise», *L'amour du pauvre*, p. 46.

ici que la littérature croise et rejoint inévitablement le monde réel. Car celui-ci représente aussi des agencements machiniques de mots et de sons, de choses et de formes, il est constitué de corps qui cherchent un devenir commun, pluriel, plutôt qu'un refoulement. Le monde réel est une constante présentation de différences, il n'y a pas d'unité à y retrouver, que de la multiplicité, et c'est dans les failles entre les corps, les signes ou les choses que se niche son secret, la possibilité du sens. Néanmoins, parce que le monde réel est modelé par des conventions et des opinions, il est rare que l'on atteigne son secret. C'est ici que la littérature, dans un travail de «co-création», continue le monde, puisqu'elle le rejoue, dans une certaine mimésis. en fonctionnant exactement comme lui; elle lui reprend ses matériaux pour les réagencer, mais à la différence que, sous ces agencements, on entend bien la rumeur, le bruit de la machine qui ouvre au secret de la littérature — qui est aussi celui du monde —, qui ouvre à la possibilité du sens.

Pourtant, même si le monde réel — on pourrait dire ici la vie —, et la littérature ont un même mode de fonctionnement, ils se distinguent franchement, puisque les agencements du monde réel font partie du «vécu» et de la temporalité tandis que dans la littérature. ils constituent l'«expérience littéraire» qui, elle, est intemporelle. On pourrait objecter que l'expérience littéraire fait globalement partie de la vie, c'est-à-dire du «vécu», car. en effet, en quoi la rédaction ou la lecture d'une œuvre nous affecterait-elle différemment d'une conversation. d'un voyage ou d'une observation? En fait, la différence réside en ce que le «vécu» est fait d'affections et de perceptions, tandis que l'expérience littéraire traverse les affections et les perceptions vécues pour présenter des affects et des percepts. Imaginons, par exemple, la situation banale, mille fois vécue et reprise, d'une personne qui ressent de l'affection pour une autre. L'être aimant exprime, inévitablement, son amour à l'être aimé par des faits qu'il vit quotidiennement, ces faits ne toucheront qu'une personne, l'être aimé et encore faut-il que

l'affection soit réciproque. Toutefois, si l'être aimant décide d'exprimer cet amour en traversant du regard ses expériences quotidiennes, il ne parlera plus d'amour mais, par son discours, *deviendra* l'Amour. Ce n'est déjà plus un être aimant mais un écrivain, et ce, même si ce qu'il exprime n'est pas publié, puisque l'expérience littéraire n'a rien à voir avec la publication, elle «coordonne» (le mot est de Frye) les affections, les tord pour en faire jaillir l'affect: on est écrivain lorsqu'on ne parle plus intégralement de ses expériences vécues mais lorsqu'on les place sur l'axe du *devenir*. À mon avis, c'est en ce sens qu'il faut comprendre cette affirmation de Jean Larose: «Je crois, en effet, au dépassement de l'expérience par la littérature»<sup>2</sup> (il faut entendre ici «expérience vécue»). Lorsque le botaniste R. C. Hosie dans *Arbres indigènes du Canada* décrit scientifiquement la forêt canadienne, il offre une perception qui participe du monde réel, communément appelé la nature; il étale sur une surface ses observations, il les cartographie. Mais lorsque ce livre est ré-agencé poétiquement par Paul-Marie Lapointe, la perception des arbres canadiens se densifie de telle sorte qu'il ne s'agit plus des arbres de la forêt canadienne mais du percept de l'Arbre. Paul-Marie Lapointe le dit lui-même: «j'écris arbre».

L'expérience littéraire s'identifie à une traversée de la vie ou du monde réel qui constitue une surface. Seulement, la traversée n'est que métaphorique, car il s'agit, en fait, de faire remonter à la surface le fond sans fond de la vie, le fond qui est, dans son étendue, beaucoup plus vaste que la surface de telle sorte qu'il la recouvre et la dilue. L'expérience littéraire densifie tellement la surface, sature la vie à un point tel, qu'elle disparaît sous le fond qui se donne à voir. L'expérience littéraire offre, en ce sens, la possibilité de mettre à distance le vécu, pour voir apparaître quelque chose de plus gros que la vie, quelque chose qui n'est articulé ni par le vrai et le faux, ni par le bien et le mal. Les Romantiques d'Iéna croyaient que l'expérience littéraire était

---

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 3.

l'absolu dans son action et non dans son état; or, comme le fait remarquer Deleuze, la littérature n'a pas d'état. J'affirme à leur suite que l'expérience littéraire n'a d'autre sens que celui de la transgression, du devenir, de l'immanence, de l'engendrement de la vie... Il faut toutefois supprimer de cette énumération la lourdeur métaphysique de l'idéalisme spéculatif<sup>3</sup>: l'expérience littéraire n'est pas un discours sur le vrai — même de façon négative — mais un discours de fiction, comme tous les discours d'ailleurs.

Il faut préciser que le percept et l'affect ne sont pas des avatars de l'Idée platonicienne puisqu'il s'agit d'une densification *sensible* du vécu. En fait, l'expérience littéraire ne se situe pas à un niveau transcendantal qui opérerait une séparation inconciliable avec le vécu. celui-ci n'est pas une copie de celle-là, puisqu'ils n'ont pas la même nature. Quand un écrivain décrit des arbres ou des hommes, des métaux ou des insectes, il s'agit toujours d'une mise à distance face à ces choses, et cette dernière ne s'identifie pas à un éloignement mais plutôt à une manière de les saisir, de les sentir, de les vivre dans leur grandeur et au-delà même de celle-ci: l'écrivain devient plus grand que l'homme, c'est là que réside la distance. Comme l'a bien dit Frye, Proust voyait les humains comme des géants plongés dans le temps, et sur ce point. Deleuze et Guattari (à qui j'ai repris les concepts d'affect et de percept<sup>4</sup>) le rejoignent en affirmant que la littérature est une affaire de géants:

Les percepts peuvent être télescopiques ou microscopiques. ils donnent aux personnages et aux paysages des dimensions de géants. comme s'ils étaient gonflés par une vie à laquelle aucune perception vécue ne peut atteindre [...]. Peu

---

<sup>3</sup> Sur les Romantiques d'Iéna, voir *L'absolu littéraire* de Philippe Lacoue-Labarthe et Jean-Luc Nancy. Paris, Seuil. 1978, 444 p.

<sup>4</sup> Voir le chapitre «Percept, affect et concept», *Qu'est-ce que la philosophie*. Paris, Éditions de Minuit, 1991.



importe que ces personnages *soient* médiocres ou non: ils deviennent des géants. Médiocres ou grandioses, ils sont trop vivants pour être vivables et vécus.<sup>5</sup>

Il faut apprendre la distance, ni trop près, ni trop loin; la distance juste, c'est lorsqu'on est assez éloigné de la surface pour y voir sourdre le fond, pour y saisir le caractère invivable de l'expérience littéraire et, paradoxalement, vivre cette expérience. Mais, et c'est ici que je rejoins obliquement la question de l'enseignement, peut-on réellement apprendre une telle expérience? Non! justement parce qu'elle ne s'enseigne pas, ne se théorise pas, elle ne peut que s'expérimenter, et j'assume ici entièrement la tautologie. En fait, les affects et les percepts d'une œuvre littéraire ne s'interprètent pas, ils s'expérimentent, car, comme le soutiennent Deleuze et Guattari, ce sont des «êtres de sensations»<sup>1</sup>. Alors, comment pourrait-on enseigner cette expérience? Ou plutôt, comment enseigne-t-on une expérience? Je laisse en suspens cette question pour rabattre ma réflexion sur ce que l'on peut assurément enseigner. soit le *fonctionnement de la littérature* qui nous porte à la «distance juste». L'enseignement de la littérature n'est pas une plongée dans l'expérience littéraire mais une ouverture sur le chemin qui y mène. Cet enseignement perpétue une *continuité culturelle* que j'appellerai aussi l'autorité littéraire, et que l'on désigne souvent — à tort — par le terme «Classiques».

L'autorité littéraire est à distinguer de l'expérience littéraire. Il s'agit d'un corps formel qui est bien ancré dans le monde réel. Ce corps peut être violé, et il faut le faire; ce viol n'est pas un péché, c'est une obligation. Seulement, pour y parvenir, il faut le rejoindre, le connaître afin de le déchirer, de s'y introduire et de le réagencer. Comme la langue pour Barthes, l'autorité littéraire est maintenue de deux façons: par la transmission de la culture et par sa subversion. La

---

<sup>5</sup> Deleuze et Guattari., p. 162.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 155.

subversion ne s'enseigne pas directement puisqu'elle est un plongeon dans le vide, elle surgit plutôt de l'enseignement de ce qui s'enseigne: la culture ou le pouvoir. L'enseignement est un pouvoir, et on ne peut enseigner que dans l'autorité — fut-elle partagée.

L'autorité littéraire est une constellation de figures esthétiques dominantes, c'est-à-dire de noms d'auteurs, de personnages et de titres d'œuvres, qui peut et doit être distinguée de l'expérience littéraire qui, elle, n'a rien à voir avec des figures esthétiques dominantes. Cette constellation est, plus précisément, une représentation cartographique des figures dominantes dans une «continuité culturelle». L'autorité littéraire s'identifie aux limites dans lesquelles on enseigne le *fonctionnement de la littérature*, et enseigner la littérature dans ces limites, c'est aussi enseigner ces limites, c'est-à-dire l'autorité littéraire. Par exemple, en première année de baccalauréat au Département d'études françaises de l'Université de Montréal, on présente à l'étudiant une liste de noms d'auteurs et de titres d'œuvres qu'il devra lire. Cette liste de lecture est exactement la carte ou la surface du corps littéraire qui fait autorité ou qui fait partie de la culture littéraire du département. Elle est divisée en genres et en siècles, il y a des œuvres dont la lecture est obligatoire et d'autres, fortement recommandée. On impose inévitablement à l'étudiant une certaine vision du corps littéraire en le divisant et en le présentant dans un ordre donné. Dans les années qui suivent, cette liste est remplacée par des cours sur des auteurs, le choix des auteurs nous renseigne, une fois de plus, sur l'autorité littéraire que les enseignants entretiennent. Mais là n'est pas le problème, car il faut minimalement commencer par quelque chose, et je ne suis pas en train de dire que la liste de lecture ou que les cours sur des auteurs choisis sont un obstacle; au contraire, ils mènent l'étudiant sur le chemin de la littérature. Toutefois, et on doit le répéter constamment à l'étudiant, l'autorité littéraire n'est qu'un

truchement qui permettra d'atteindre à l'expérience littéraire: l'autorité littéraire telle qu'elle se pose et se constitue n'est pas la littérature.

L'autorité littéraire ne s'enseigne pas seulement dans les universités ou les cégeps. Les anthologies, les critiques, les écrivains, etc., tous ceux, en fait, qui prétendent partager des connaissances littéraires préconisent, à leur manière, une autorité littéraire, c'est une question de culture. Le problème, s'il en est un, est que l'on présente parfois cette autorité comme un fond indispensable pour saisir la littérature, fond sans lequel, on ne peut atteindre, perfectionner ou expérimenter la littérature. Le corps littéraire s'identifie, en ce sens, à une hiérarchie fortement discriminatoire que l'on doit connaître et posséder *absolument*. Northrop Frye entretient cette équivoque en affirmant que:

si l'on ne connaît rien de la Bible et des thèmes fondamentaux de la littérature grecque et latine, on peut quand même lire des bouquins et aller au théâtre; mais nos progrès en ce domaine seront vite entravés; tout comme le seraient, en mathématiques, les progrès de quiconque ignore les quatre règles simples.<sup>6</sup>

L'autorité littéraire minimale, que Frye identifie ici à la Bible, à la littérature grecque et latine, constituerait un fond ou une base immuable de la littérature sans lequel il serait impossible de «progresser». En pensant de cette manière, on nourrit le mythe d'une littérature totale, d'une constellation minimale de figures esthétiques qui contiendrait en soi le germe d'une totalité littéraire. Cette position humaniste tendrait à scinder l'autorité littéraire entre des textes fondateurs et les textes qui les prolongent. En ce sens, elle reprendrait la dualité platonicienne origine/copie, et tout ce qui n'y adhérerait pas serait de l'ordre du simulacre. Cette position paraît contestable, car qui connaît aujourd'hui *généreusement* la Bible et la littérature grecque et

---

<sup>7</sup> Northrop Frye, *Pouvoirs de l'imagination*, Montréal, HMH, 1969, p. 77.

latine? Très peu. Pourtant la littérature continue son chemin, on la critique, l'expérimente: on en écrit et on en lit.

L'idée d'un corps littéraire plein s'accorde avec le rêve d'une origine de la littérature. Rêve, car la littérature n'est pas généalogique, elle n'a pas d'origine. Établir la primauté d'une œuvre par son antériorité demeure le fantasme de certains historiens de la littérature; établir sa primauté dans une *continuité culturelle* est une illusion, comme s'y laisse prendre Calvino dans l'une des propositions de son article «Pourquoi lire les classiques»: «[définition 12] Un classique est un livre qui vient avant d'autres classiques; mais quiconque a commencé par lire les autres et lit ensuite celui-là reconnaît aussitôt la place de ce dernier dans la généalogie» (p. 107). Même si la conception de Calvino souscrit à la subjectivité, l'idée d'une généalogie des classiques est équivoque puisqu'elle suggère fortement l'idée d'origine. Je ne crois pas que *Œdipe-Roi* de Sophocle soit plus vrai ou plus élevé que l'*Œdipe* de *La Machine infernale* de Cocteau: à certains égards, les deux pièces travaillent réciproquement, se réfléchissent, et lorsqu'on observe ce travail, il ne faut pas que ce soit dans l'intention d'établir ou de reconnaître l'originalité et la primauté de la première — on ne doit pas faire travailler les œuvres littéraires en regard d'une histoire inclusive ou exclusive. Sophocle et Cocteau ont, pour le lecteur contemporain, le même âge, ils ne s'excluent pas, ils se combinent: l'autorité littéraire est, dans sa représentation, un télescopage de figures esthétiques dominantes de la littérature.

L'autorité littéraire ne doit jamais établir une figure esthétique dans un système arborescent sinon on retrouve inévitablement la généalogie qui s'accorde parfaitement avec l'idée d'un sommet immuable de la littérature. On doit assumer le fait que l'autorité littéraire est une carte, une constellation, une surface et non un fond ou une hiérarchie. Si l'on veut, l'autorité

littéraire ne représente, tout au plus, que des carrefours dans un système sériel où il est impossible de prétendre atteindre quelque origine ou primauté que ce soit. On ne doit offrir les figures esthétiques dominantes que comme une porte d'entrée dans un système beaucoup plus vaste et anarchique. Elles doivent être comme les tiges apparentes d'un rhizome, c'est-à-dire des tiges qui cachent, dans leurs racines, un réseau souterrain anarchique inachevé et inachevable.

Enseigner l'autorité littéraire, en somme, consisterait à montrer son appui culturel, c'est-à-dire les figures esthétiques dominantes dans une certaine culture, dans une certaine institution. et à faire sentir, par la suite, qu'il faut traverser ces figures pour rejoindre d'autres figures, les siennes, pour sortir du vécu littéraire, sortir d'une continuité culturelle, afin de rejoindre ce qui ne s'enseigne pas, à savoir l'expérience littéraire: enseigner l'autorité littéraire. c'est aussi enseigner à s'en libérer.

Se libérer de l'autorité littéraire représente la possibilité d'expérimenter la littérature et de constituer, non pas sa propre autorité littéraire, mais ce que j'appellerai ses classiques. Il faut distinguer fondamentalement les classiques de l'autorité littéraire, car la séparation est aussi franche que celle qui distingue l'autorité et l'expérience littéraire. Un classique ne s'enseigne pas. Il ne représente pas une carte ou une liste de lecture apriorique, un classique ne s'impose pas, il se dévoile à la lecture d'œuvres littéraires: c'est une expérience intime et non collective. Lorsqu'un classique est découvert par un lecteur, celui-ci le dispose parmi d'autres classiques, et bien que ce résultat s'assimile à la constitution d'une constellation littéraire personnelle. les classiques ne sont pas représentés par une carte ou un corps, comme l'autorité littéraire, mais par une bibliothèque. Les classiques s'identifient à la bibliothèque idéale d'un lecteur. pour reprendre l'idée de Calvino.

Un classique apparaît et envahit une lecture de la même manière qu'une expérience littéraire recouvre le vécu. Un classique ne découle jamais d'une première lecture, il se découvre toujours ultérieurement dans le fond et les replis d'une autre lecture. Autrement dit, il s'agit, pour un lecteur, d'un travail réciproque entre ses lectures antérieures et ses nouvelles lectures. Un classique est une ancienne lecture qui revient constamment s'étendre à la surface de nouvelles lectures. Lorsqu'un lecteur voit, à la surface d'une œuvre, les mots, les sons, les formes et les choses se densifier à un point tel qu'ils commencent à se chevaucher et à se métamorphoser, il en oublie souvent sa spécificité, pour apercevoir, à travers cette saturation, une ancienne lecture qui semble sourdre de son fond. Cette ancienne lecture qui surgit est un classique, et ce dernier prend inévitablement place dans la bibliothèque idéale du lecteur.

Un classique nous permet de traverser nos affections et nos perceptions, c'est-à-dire notre vécu pour rejoindre l'affect et le percept: il s'identifie, en d'autres termes, à l'expérience littéraire. Il est, si l'on veut, une intensification de la vie en tant qu'il réunit les conditions pour faire entendre le bruit ou la rumeur du monde, le secret, sous la surface apparente de la matérialité du texte. Un classique, c'est ce qui se situe à la distance juste entre la vie et ce qui est invivable, c'est un géant qu'on ne peut reconnaître qu'à la condition d'être soi-même à une juste distance de lui. Il maintient un certain contact avec la vie; toutefois, cette relation n'est pas une identification mais plutôt une déformation, une métamorphose de la vie. Or, lorsqu'un lecteur le reconnaît, il est entraîné dans l'inertie transformatrice du classique qui le mène, à sa suite, sur l'axe du *devenir*. Il y a donc un rapport immédiat entre un lecteur et un classique, qui n'est cependant pas une identification car, même si le lecteur s'y reconnaît, le classique, dans un rapport de séduction, le surprendra et le bouleversera toujours: un classique pervertit, déforme et

continue la vie d'un lecteur. C'est ce rapport qui le motive à relire un classique lorsque lui prend une envie irrésistible de saturer un aspect de sa vie, de *devenir* cet aspect.

Miron est peut-être celui qui a une conception des classiques qui se rapproche le plus de la mienne. Dans son texte «Ma bibliothèque idéale», que l'on retrouve dans *L'Homme rapaillé*, il affirme que:

L'œuvre absolue n'existe pas à mes yeux, c'est-à-dire une œuvre qui me soit nécessaire et efficace à chaque période de ma vie. S'il me fallait fuir sur le champ et que j'aie le loisir d'apporter avec moi quelques livres, ce serait ceux de quelques auteurs dont j'ai besoin dans le moment présent, à qui je m'identifie et qui formulent mes intuitions [...].<sup>7</sup>

Dans ce court extrait, Miron aborde des éléments essentiels qui conviennent à ma conception du classique, il en offre même une extension. D'abord, il n'y a pas d'œuvre absolue. ce qui signifie, de même, qu'il n'y a pas d'auteur indispensable, à savoir un auteur sans lequel on ne pourrait rejoindre la littérature. Un classique est toujours une *relation*: il est toujours relatif au lecteur, à une période de sa vie; un classique n'est pas immuable mais toujours mobile. Il trouve une place dans une bibliothèque où la poussière n'a jamais le temps de se déposer, car elle est constamment en construction, en déplacement et en réorganisation selon les humeurs et les envies du lecteur. Miron prétend qu'un auteur formule nos intuitions. Le classique s'accorde, effectivement, avec les sentiments qu'un lecteur voudrait «exprimer» mais qu'il ne parvient pas à faire parce qu'ils sont «géants»; or, le classique le fait pour lui, il lui permet d'établir une distance avec ses propres sentiments afin de les lui dévoiler dans toute leur étendue, de lui offrir, par saturation, l'expérience nécessaire pour qu'il *devienne* ses sentiments. Reconnaître un classique

---

<sup>7</sup>Gaston Miron, *L'Homme rapaillé*, Montréal, Typo, 1993, p. 187.

est toujours une expérience littéraire; relire un classique est toujours un désir de traverser son vécu, afin de *devenir* — non pas dans son état mais dans son processus — la vie.

En somme, plusieurs aspects motivent, selon moi, la réussite d'une distinction entre autorité littéraire et classiques. L'autorité littéraire représente une liste de noms que l'on enseigne avec le *fonctionnement de la littérature*. Cette liste s'inscrit dans une culture — donc dans un «vécu» — et donne la possibilité, dans une courte durée, d'établir un lien solide avec le chemin qui mène à l'expérience littéraire: culture et temps sont les deux aspects de l'autorité littéraire que l'on retrouve aussi dans l'enseignement. La distinction entre l'autorité littéraire et l'expérience littéraire est exactement celle qui existe entre une attitude collective et une attitude personnelle face à la littérature. La relation est en réalité un passage à travers l'autorité littéraire pour rejoindre l'expérience littéraire. Ce passage est important, car s'il ne s'effectue jamais, l'étudiant n'aura pas accès à l'expérience littéraire, et la littérature, dans son expérimentation, restera toujours hors de sa portée, elle s'assimilera, pour lui, à quelque chose de donné et n'existera, dès lors, que dans le rapport à l'autorité littéraire qu'on lui aura enseigné. S'il en est ainsi, cet étudiant se lassera sûrement de la littérature et l'abandonnera. Toutefois, s'il passe à travers l'autorité littéraire et reconnaît des modèles qui mériteraient, *pour lui*, d'être imités, c'est-à-dire ses classiques, il expérimente personnellement la littérature, expérience qui est aussi satisfaisante qu'angoissante, plaisante, jouissante... J'ai dit qu'il faut absolument, dans une logique paradoxale, enseigner, à la fois, l'autorité littéraire et la manière dont on s'en libère pour rejoindre l'expérience littéraire, cette proposition m'amène à poser trois questions — qui se distinguent dans leur formulation mais composent substantiellement une seule et même interrogation — sur lesquelles j'aimerais conclure. Comment enseigne-t-on à se libérer de l'autorité littéraire tout en l'enseignant?; comment parvient-on à mettre l'étudiant sur le chemin



de l'expérience littéraire sans pouvoir lui enseigner cette expérience?; comment exige-t-on d'interpréter une œuvre littéraire lorsqu'on sait pertinemment que la littérature ne s'atteint jamais par l'interprétation mais par l'expérimentation?

juin 1999

*Appels à la distance*



## **L'enseignement de la littérature au collégial et la technicisation de la lecture littéraire**

Marcel Goulet, Collège Édouard-Montpetit

Comment faut-il enseigner la littérature au collégial? Quelle pédagogie faut-il adopter pour ce faire? Il existe à ces questions une réponse officielle: elle est donnée dans les devis ministériels, sous forme d'énoncés de compétences — qui représentent les objectifs généraux à atteindre —, compétences elles-mêmes fragmentées en éléments — qui représentent les objectifs particuliers. L'atteinte de ces objectifs est balisée, dans une colonne intitulée «Standard», par des critères de performance. L'élaboration des activités d'apprentissage, qui mèneront les étudiants à l'atteinte des objectifs et à la maîtrise de la compétence, est laissée à la discrétion des professeurs et des départements, sous réserve d'approbation par la commission des études de chaque collège. Je vous propose, dans un premier temps, d'examiner ce discours officiel, tel qu'il s'énonce dans les devis de ce que le ministère appelle les trois ensembles de la formation générale commune, le quatrième ensemble, dit de la formation générale propre, n'étant pas présenté comme un cours de littérature mais comme un cours de communication — tout de même perverti dans beaucoup de collèges en cours de littérature.

Il existe par ailleurs, en marge du discours officiel, une autre réponse aux questions ici posées, une réponse que je qualifierais de dissidente, de contestataire, voire de délinquante. Cette réponse est construite sur la crainte, à mon avis légitime, que l'approche pédagogique relevant du discours officiel n'entraîne une technicisation de la lecture littéraire et ne finisse par tuer le goût

de la lecture, si tant est qu'une telle chose existe chez les élèves à leur arrivée au collège. À la base de ce discours se trouve le principe de plaisir. Les tenants de cette réponse se réclament, pour plusieurs, de Daniel Pennac. Je vous propose, dans un deuxième temps, d'examiner cet autre discours, l'un et l'autre discours représentant les deux pôles d'un débat qui risque fort, à mon avis, de se développer considérablement au cours des prochaines années.

En fin de parcours, je m'interrogerai, suite à une critique des deux réponses proposées, sur la pédagogie à adopter dans l'enseignement de la littérature et l'apprentissage de la lecture au collégial.

### **Le discours officiel et sa mise en application**

Interrogeons d'abord le discours officiel. Quels objectifs, quels buts, quelles finalités faut-il viser à travers l'enseignement de la littérature au collégial? À quelles contraintes faut-il obéir? Quel type de pédagogie le discours ministériel et les contraintes qu'il impose appellent-ils à mettre en œuvre? Sur quels postulats, sur quelles idées, sur quelle conception de la lecture ce discours et ses contraintes pratiques reposent-ils?

Les devis ministériels imposent l'adoption d'une approche fondée sur la notion de compétence. Les étudiants doivent apprendre à développer, à travers les trois ensembles de la formation générale commune, trois compétences: analyser, expliquer et apprécier des textes, des œuvres littéraires, le but poursuivi étant d'en arriver à parler avec intelligence de littérature. Les étudiants sont invités à faire la démonstration écrite de leur maîtrise de ces trois compétences 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). L'atteinte de ces compétences repose sur un apprentissage de la lecture, sur le développement par l'étudiant d'habiletés de lecteur. Or, qu'est-ce que lire, comment devient-on un bon lecteur d'œuvres littéraires, selon les devis ministériels?

Savoir lire, selon le discours officiel<sup>1</sup>, c'est d'abord savoir analyser. Le bon lecteur sait «reconnaître le propos d'un texte», il sait en «repérer» et en «classer» les thèmes et les procédés. Il sait «établir des liens entre le propos, les manifestations thématiques et les manifestations stylistiques». Savoir lire, c'est aussi, dans un deuxième temps, savoir saisir la «représentation du monde» contenue dans un texte, ce qui revient — ici, faut-il le noter, le document ministériel opère un glissement, une réduction d'ordre conceptuel — à savoir «reconnaître le traitement d'un thème» par le relevé des procédés utilisés. Pour y arriver, l'étudiant devra apprendre à «situer un texte dans son contexte culturel et sociohistorique», et à établir des liens pertinents entre le thème examiné, les procédés et les éléments contextuels repérés. Savoir lire, enfin, ce sera savoir apprécier des œuvres littéraires. L'exercice de cette compétence suppose la reconnaissance des caractéristiques de l'œuvre à critiquer, ce qui passe par la description de la représentation du monde dont l'œuvre est porteuse, selon le sens restreint donné à ce concept dans le document ministériel. Cet exercice exigera également que l'étudiant apprenne à comparer des textes, à en relever «les ressemblances et les différences». Finalement, l'étudiant devra apprendre à «déterminer un point de vue critique» à partir duquel il pourra porter un jugement sur les œuvres étudiées.

Le discours officiel prétend qu'à travers le développement de ces compétences, à travers la poursuite de ce but — apprendre à parler avec intelligence de littérature —, certaines finalités seront atteintes. L'enseignement de la littérature, tel que recommandent de le pratiquer les devis ministériels, devrait ainsi permettre à l'étudiant d'élargir ses connaissances littéraires et culturelles, d'améliorer sa maîtrise de la langue, de développer ses capacités d'analyse, de synthèse, de critique, et de mieux s'intégrer socialement. On espère que l'étudiant développera, par le biais de ce contact privilégié avec la littérature, des habitudes de lecture, qu'il s'ouvrira à la culture et s'y inscrira activement, qu'il gagnera en autonomie de pensée et en qualité d'expression, qu'il pourra se situer face à des représentations du monde, qu'il en arrivera enfin à mieux comprendre le monde, son monde<sup>2</sup>.

Ce discours s'accompagne, par ailleurs, de prescriptions d'ordre pratique. Je n'en noterai ici que deux, choisies pour l'importance de leur impact sur les conditions d'enseignement de la littérature: la nécessité d'évaluer les apprentissages des élèves et la nécessité de les préparer à l'Épreuve uniforme de français du Ministère de l'éducation. Le professeur de littérature est, bien sûr, soumis à l'obligation de juger ses élèves, de leur attribuer une note en fonction de leur maîtrise des compétences à développer, et non pas eu égard à leur plaisir à lire, non plus qu'en regard des finalités poursuivies, la mesure étant ici jugée difficile, sinon impossible à établir. La note attribuée doit pouvoir se justifier par le degré d'atteinte des objectifs du cours, degré fixé par des seuils de réussite ou des standards, par des critères de performance définis dans les devis ministériels. D'autre part, le professeur de littérature doit également préparer ses élèves à réussir

---

<sup>1</sup> *Des collègues pour le Québec du XXI<sup>e</sup> siècle*, Québec, Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec, 1999, 111 p. Toutes les expressions mises entre guillemets dans cette partie du texte sont tirées de ce document.

<sup>2</sup> *op. cit.*, p. 3-4.

l'Épreuve uniforme de français, une condition nécessaire à l'obtention de son diplôme d'études collégiales. Cette épreuve consiste en la rédaction, au terme du parcours des trois ensembles de la formation générale commune, d'une dissertation critique de 900 mots, sur table, dans une période de temps déterminée. L'évaluation de cette dissertation est externe<sup>3</sup> et elle est soumise à trois séries de critères: la compréhension des textes et la qualité de l'argumentation, la structure du texte, la maîtrise de la langue. D'autres facteurs contribuent à accroître la pression exercée par cette seconde contrainte sur l'enseignement de la littérature: la publication par le ministère d'un palmarès des collèges en fonction du pourcentage de réussite de leurs étudiants à cette épreuve et l'existence, chez les aides pédagogiques individuels, d'un classement officieux des professeurs, en fonction de la qualité de la préparation à l'épreuve donnée à leurs élèves. Les deux prescriptions ici décrites ne sont pas sans effet sur l'approche pédagogique que les professeurs sont amenés à adopter dans l'enseignement de la littérature au collégial. Voyons maintenant quelle pédagogie le discours officiel conduit à mettre en place.

Les devis ministériels et les prescriptions qui les accompagnent suggèrent, pour ne pas dire appellent, l'adoption d'une pédagogie dont je retiendrai ici trois caractéristiques: l'anticipation, la nécessité et la fragmentation.

Dans la mesure où il souscrit au discours officiel — en a-t-il le choix? — et se soumet à ses prescriptions, le professeur de littérature sera enclin à adopter une pédagogie de l'anticipation, une pédagogie préventive. Il ne s'accordera pas le loisir d'attendre que naissent, chez ses étudiants, des désirs à l'égard de la littérature, à l'égard de la lecture littéraire. Il devancera leurs

---

<sup>3</sup> Elle est faite par des correcteurs spécialement embauchés à cet effet par le Ministère et selon un guide de correction spécifiquement préparé à leur intention.



besoins. Les devis ministériels l'incitent 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. 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.

Le discours officiel, la contrainte de la préparation à l'épreuve ministérielle, surtout, conduisent également à la mise en place d'une pédagogie de la nécessité, d'une pédagogie de l'ambition pourrait-on même dire. Il s'agit de parer à toute éventualité, chez le professeur pour ne pas être taxé d'incompétence, chez l'étudiant pour ne pas être pris au dépourvu. Il faut donc ratisser large et se consacrer à l'étude de nombreux textes, de genres variés (au moins deux par ensemble) et d'époques différentes. À mon collègue, par exemple, on a choisi de couvrir, dans les deux premiers ensembles, toute la littérature française, du Moyen Age au XVIII<sup>e</sup> siècle dans le premier, du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècle dans le second. On nous dira que l'approche par compétence n'exige ni ne justifie un tel déploiement historique et encyclopédique. Ce serait peut-être oublier

l'ampleur et la diversité du domaine littéraire, nier en quelque sorte la singularité des objets soumis à l'exercice de nos compétences. La capacité à analyser un poème de Du Bellay n'assure en rien celui qui en a fait la démonstration qu'il saura faire de même avec un poème de Baudelaire ou d'Apollinaire. Mais n'anticipons pas trop sur la critique et revenons à ce qu'implique une pédagogie de la nécessité. Une telle approche incitera le professeur à recourir à des anthologies, à des ensembles de textes courts illustrant, de manière exemplaire, une période ou un mouvement, des textes typiques de l'œuvre d'un auteur, des textes propices à la tenue d'exercices de reconnaissance de procédés littéraires. Ainsi, on étudiera le poème *Heureux qui comme Ulysse...* pour développer sa compétence à repérer des champs lexicaux ou *Le lac* de Lamartine pour présenter les caractéristiques du romantisme. Les textes étudiés seront donc choisis davantage pour leur valeur d'échantillon, de spécimen, pour leur caractère représentatif, plutôt que pour leur caractère signifiant pour la communauté des lecteurs appelés à les examiner. Parmi les critères présidant à leur sélection, la capacité des œuvres à éveiller une certaine sensibilité, à susciter certaines interrogations, à proposer des réponses historiquement ou culturellement pertinentes, sera reléguée au second plan, les textes étant d'abord choisis pour leur vertu techniquement exemplaire. L'adoption d'une pédagogie de la nécessité, on le voit, sera donc déterminante quant à l'établissement du corpus de textes ou d'œuvres à étudier.

Le discours officiel conduit enfin à l'adoption d'une pédagogie de la fragmentation, de la gradation. Les compétences sont en effet graduées dans les devis ministériels selon une logique qui, dit-on, garantit, d'un ensemble à l'autre, le progrès des apprentissages. La compétence spécifique à un ensemble donné est également découpée en éléments de compétence, auxquels correspondent des critères de performance, et dont l'apprentissage dans l'ordre prescrit assure l'atteinte de la compétence en cause. C'est que le discours officiel repose sur une conception

objective de l'évaluation, qui n'accrédite que la mesure de comportements observables. L'apprentissage de la lecture littéraire se fera donc à la pièce: l'étudiant apprendra, dans tel ensemble, à reconnaître le propos d'un texte, à repérer un champ lexical, une métaphore ou une hyperbole, la reconnaissance du traitement d'un thème se faisant dans un autre ensemble. L'apprentissage de l'écriture, celle du commentaire composé et de la dissertation, se fera de la même manière: ici, on apprendra à rédiger une introduction, avec sujet amené, posé et divisé, là, on apprendra à rédiger un paragraphe d'une manière structurée ou, là encore, à bien se servir des marqueurs de relation. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture, tel que mis en œuvre dans le plus pur respect du discours officiel, mènera donc l'étudiant à la réalisation de nombreux petits exercices au caractère le plus souvent technique.

Il y a derrière le discours officiel et les contraintes qui l'accompagnent une représentation de la lecture et de la littérature, des idées sur le rapport entre la connaissance disciplinaire et le savoir-faire pédagogique, des postulats sur l'apprentissage et sur l'évaluation.

La représentation de la lecture sous-jacente aux devis ministériels me semble être celle d'un travail sur un objet, un travail de connaissance ou de reconnaissance objective. Ce travail relève de la dissection, de la mise à nu du fonctionnement de l'objet. Il repose sur une observation minutieuse des caractéristiques de l'objet examiné, il se traduit par le repérage des mécanismes qui en assurent le fonctionnement et il aboutit, assez souvent, au classement de l'objet dans la catégorie qui lui est la plus appropriée. La figure du lecteur qui en ressort est celle d'un observateur objectif, impartial.

La présence dans le discours ministériel des notions de propos, de thème, de

représentation du monde témoigne d'une vision de la lecture où se manifeste un certain intérêt pour la matière du texte, pour son contenu, mais l'axe privilégié demeure celui de la forme. Lire, si l'on en croit ce discours, c'est surtout prendre conscience, prendre connaissance de ce qui arrive à la «manière» du texte, de ce qui se passe dans l'énonciation. Lire, c'est d'abord et avant tout s'intéresser à la langue, au style. On privilégie ainsi une lecture des textes que Roland Barthes appelle «seconde» — la lecture «première» étant centrée sur l'anecdote —, une lecture «appliquée», forcément lente, une lecture qui exige du «loisir», au sens ancien du terme<sup>4</sup>. L'étudiant doit s'y résigner à apprendre la lenteur à l'ère de la vitesse, et le professeur s'efforcer d'enseigner la patience à l'ère de l'impatience — l'impatience étant, comme le dit ironiquement Georges Perec dans *Les choses*, une vertu du XX<sup>e</sup> siècle.

Par ailleurs, la représentation de la littérature inscrite dans le discours officiel est celle d'une activité où l'on s'intéresse fort peu à ce qui arrive au lecteur, au sujet. On ne lui demande pas de rendre compte des effets que la lecture de tels textes ou de telles œuvres a sur lui, sur sa sensibilité, sur sa compréhension du monde — toutes choses fort difficiles à mesurer d'ailleurs. Les consignes qui lui sont données pour la réalisation des exercices, les prescriptions qui lui sont faites, vont plutôt dans le sens de lui interdire de se livrer à de tels épanchements. L'usage du «je» est d'ailleurs proscrit des types de textes (analyse littéraire, dissertation explicative, dissertation critique) par lesquels l'étudiant est appelé à rendre compte de son degré de maîtrise des compétences visées. Le recours à des travaux subjectifs, tel le journal personnel, reste marginal, d'autant qu'il paraît incompatible avec les objectifs imposés par le discours officiel. Finalement, le discours officiel projette de la littérature l'image d'une activité désincarnée, où des objets produits par des êtres humains, dont on parle peu, sont examinés par d'autres êtres

---

<sup>4</sup> Roland Barthes. *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil, «Tel Quel», 1973. p. 22-24.

humains, certes, mais qui, à leur tour, sont fort peu autorisés à parler d'eux-mêmes et du rapport singulier qu'ils auraient pu entretenir avec les textes ou les œuvres à l'étude et avec leurs auteurs.

D'un autre côté, le discours ministériel et les contraintes qui lui sont inhérentes renvoient le professeur de littérature à une figure modèle, à une image de lui-même, celle d'un être très ferré dans sa discipline, érudit, encyclopédique, mais surtout doté d'un immense savoir-faire méthodologique et apte à le faire acquérir. Il semble bien que, dans le rapport que l'on cherche ici à développer avec la littérature, le savoir-faire pédagogique ait une importance infiniment plus considérable que la connaissance disciplinaire.

J'aimerais maintenant examiner certains des effets que risque d'entraîner la mise en application, selon l'esprit et selon la lettre, des devis ministériels et des contraintes qui leur sont inhérentes. L'enseignement de la littérature et l'apprentissage de la lecture littéraire encourent là des dangers bien réels, malgré toutes les réticences des professeurs à se soumettre à une approche pédagogique fondée sur la notion de compétence et en dépit de tout le bon sens dont ils sauront faire preuve dans les circonstances.

Le plus grand risque est, à mon avis, la technicisation de la lecture littéraire, consécutive à la taylorisation de cette activité, à la mécanisation des tâches qui la constituent. La lecture se trouve, dans les faits, transformée en menus exercices de repérage — je caricature un peu, mais à peine — de procédés linguistiques et stylistiques, ici d'un champ lexical, là d'une comparaison, d'une hyperbole ou d'un oxymore, mais le plus souvent dans une ignorance relative des effets de ces procédés et de leur rapport à la signification d'un texte ou d'une œuvre. Il est étonnant de constater combien d'étudiants, à force de travailler à la pièce, ignorent ou finissent par oublier

que les figures de style peuvent être réparties en catégories (analogie, opposition, amplification, atténuation) selon leur fonction ou les effets qu'elles contribuent à produire. Sous l'impulsion des devis, dans leur version originale du moins — la notion de courant littéraire étant disparue lors de leur réécriture —, on a vu le rapport à la littérature se transformer en un pur exercice de classement des textes ou des œuvres dans les catégories établies par l'histoire littéraire, le but assigné à la lecture étant de déterminer si tel texte, par exemple, appartient bel et bien au mouvement romantique ou si telle œuvre relève de l'humanisme renaissant.

Le discours officiel et ses prescriptions accréditent, par ailleurs, une manière d'entrer en contact avec des textes, une façon de lire des œuvres littéraires et d'en parler avec compétence. Ce faisant, le discours officiel institutionnalise une pratique de la littérature, il instaure un monopole quant à la façon de pratiquer la lecture littéraire et d'en rendre compte. Toutes les autres façons de faire s'en trouvent discréditées, disqualifiées. On en vient, en effet, à confondre, opérant par là une réduction, le rapport au littéraire avec la manière institutionnalisée d'entrer en relation avec des œuvres littéraires. Toute pratique autre que la pratique institutionnelle reconnue sera considérée comme suspecte, sera rejetée hors du domaine de la littérature, hors du domaine de la lecture littéraire authentique. L'abandon de la forme institutionnelle sera perçu comme un abandon de la littérature même. Le phénomène ici décrit — Ivan Illich l'a bien montré à propos d'autres pratiques culturelles, comme la pratique scolaire<sup>5</sup> ou la pratique médicale — conduit à un appauvrissement du rapport à la littérature, à une baisse de la créativité et de l'imagination dans la façon de pratiquer la lecture littéraire et dans la façon de parler des œuvres littéraires, ainsi que dans la manière d'enseigner ces pratiques et d'en faire l'apprentissage.

---

<sup>5</sup> Ivan Illich, *Une société sans école*, traduit de l'anglais par Gérard Durand. Paris. Seuil. 1971. 192 p.

On assiste là à une confusion entre la fin et les moyens, confusion semblable à celle qu'Aristote dénonçait dans son *Éthique de Nicomaque* à propos de trois conceptions du bonheur en vogue à son époque et selon lesquelles le bonheur se trouvait dans la richesse, dans l'exercice du pouvoir ou dans le fait d'avoir des amis. Chacun sait que, pour Aristote, le bonheur réside plutôt dans la pratique de la vertu — la richesse, le pouvoir et les amis n'étant que des moyens pouvant faciliter la pratique de certaines vertus. Il en va là de la conception de la littérature comme de la conception du bonheur au temps d'Aristote: on y confond la fin et les moyens. Le rapport à la littérature se trouve en effet perverti par la réduction de la lecture à des exercices de repérage de thèmes ou de procédés, de caractérisation de textes ou d'œuvres considérés comme des objets à classer. Ces exercices, qui ne sont que des moyens ouvrant sur une meilleure perception des effets et sur une meilleure appréhension du sens d'un texte ou d'une œuvre, deviennent dans beaucoup de cas une fin en soi. La véritable finalité de l'activité de lecture est ainsi oblitérée.

Une telle pratique de la lecture littéraire conduit à la disparition du plaisir de lire ou, du moins, à sa mise en veilleuse. L'œuvre lue, le texte étudié deviennent prétextes à la démonstration d'un savoir-faire. Le travail demandé, qui, comme je l'ai déjà fait remarquer, tourne souvent à la mécanisation, fait en sorte que le lecteur en vient à accepter que son rapport à la littérature en soit un d'insignifiance relative. Il sera moins préoccupé par l'émotion qu'un poème peut éveiller en lui ou par la contribution que la signification d'un roman peut apporter à sa compréhension de lui-même ou du monde que par la recherche des procédés linguistiques ou stylistiques qu'on lui demande de trouver. Il ne lit pas pour le désennui, le divertissement, l'émotion, le sens: il lit pour repérer, classer, étudier, rendre compte, démontrer ses

connaissances, faire la preuve d'un nouveau savoir-faire. Pour certains, cette négation du plaisir immédiat ne sera qu'une parenthèse dans leur rapport à la littérature: ils retrouveront le plaisir dans la lecture personnelle, en dehors du temps scolaire. Pour d'autres, on aura fait la preuve que la lecture littéraire ne saurait être une source de plaisir.

Les devis ministériels sont également porteurs d'une vision de la littérature comme discours sur des objets et, je dirais même plus, comme discours technique sur des objets. Le discours sur le sujet, sur le lecteur lui-même, s'y trouve en effet disqualifié ou, au mieux, repoussé dans les marges. Il en résulte une dépersonnalisation de la lecture littéraire. Les comptes rendus exigés des étudiants pour témoigner de leur maîtrise des compétences visées, qu'ils prennent la forme de l'analyse littéraire, de la dissertation explicative ou même, paradoxalement, de la dissertation critique, doivent le moins possible, voire nullement, faire sa part au rapport personnel que le lecteur aurait pu développer avec l'œuvre étudiée. À la limite, ces comptes rendus devraient, de par leur caractère objectif, pouvoir être signés par n'importe quel lecteur. C'est qu'on a peur d'ouvrir la porte à un discours fondé sur l'impression, où prévaut le droit à l'opinion personnelle, où l'objet cède la vedette au «je, me, moi» du sujet, un discours où en fin de compte toutes les opinions se valent, du moins le croit-on. Ce discours n'est pas mesurable et il ne saurait donc, conclut-on un peu rapidement à mon avis, être soumis à l'évaluation. Il sera, dans le meilleur des cas, marginalisé et trouvera sa place dans la tenue d'un journal personnel — auquel on attribuera tout de même une note, question de s'assurer qu'il est fait — ou dans de rares échanges en classe. Ce discours, discrédité, en est pourtant un de véritable appropriation des œuvres, un lieu réel d'appréciation et de critique. On est bien loin de cette conception de l'œuvre littéraire, avancée par Proust, comme d'un instrument d'optique au



service du lecteur, lui permettant de mieux voir en lui-même, de mieux se voir lui-même<sup>6</sup>.

### **Le contre-discours**

Le refus chez certains professeurs d'adhérer au discours officiel a fait naître et se développer chez eux un discours contestataire, un discours de la «contre-réforme», pourrait-on dire, qui se réclame entre autres de Daniel Pennac et de ses idées. C'est ce discours dissident, mis en application par certains délinquants de la réforme ministérielle, que je me propose d'examiner maintenant. Qu'ont-ils, les tenants de ce discours, à reprocher à la pratique dominante de l'enseignement de la littérature et de l'apprentissage de la lecture que le discours officiel a contribué à mettre en place? Quelle pédagogie proposent-ils d'adopter? Quels sont leurs postulats, quelle est leur conception de la littérature et de la lecture? Que faut-il en penser?

Selon le discours contestataire, la pratique officielle relève de la «torture pédagogique». La lecture y est une activité obligatoire. Les textes à lire sont choisis et imposés par le professeur. On dirait, affirme Daniel Pennac<sup>7</sup>, que, pour l'école, «la connaissance ne peut qu'être le fruit d'une souffrance bien comprise» (p. 88). La pratique officielle n'accorde aucune place à la lecture gratuite: elle exige de «parler autour» (p. 106) des œuvres. Elle refuse au lecteur le droit de jouir en silence de sa lecture. Elle insiste plutôt pour que le lecteur rende compte de sa compréhension. D'entrée de jeu, le lecteur sait qu'il aura à rendre des comptes, qu'il aura à analyser, à expliquer, à apprécier et à justifier son appréciation, qu'il aura pour ainsi dire à se

---

<sup>6</sup> Marcel Proust, *À la recherche du temps perdu*. t. VIII. *Le temps retrouvé*, Paris, Gallimard, «Le Livre de Poche», 1970, p. 275 et 425.

<sup>7</sup> Daniel Pennac, *Comme un roman*, Paris, Gallimard, «Folio», 1992/1995/1998, 208 p. Toutes mes références à Pennac le sont à cet ouvrage, dans cette édition, et seront données entre

soumettre à un interrogatoire. D'emblée, la lecture apparaît comme une activité mercantile: le lecteur sait qu'on lui demandera quelque chose en échange du temps qu'il aura consacré à une œuvre. La pratique officielle éroderait ainsi, d'après Pennac, le plaisir de lire.

Le discours contestataire considère également que l'enseignement de la littérature, mené sous l'égide du discours officiel, se borne à l'apprentissage de techniques de repérage et de classement. Un tel apprentissage de la lecture tend à faire perdre de vue ce que le livre a d'abord à offrir, entre autres, comme le rappelle Pennac, qu'«un roman raconte d'abord une histoire» (p. 129). Lisant une œuvre narrative, un récit, le lecteur sera amené à passer outre l'histoire pour se concentrer sur l'analyse de ce que la narratologie appelle le «discours». Le sens de l'activité, de la lecture elle-même, s'en trouve perdu dans sa spécialisation, dans son émiettement. On perdrait ainsi de vue la raison d'être première et fondamentale de la littérature.

Enfin, selon le discours contestataire, la pratique officielle instaurerait, en matière de littérature, une nouvelle religion, celle de l'analyse, un nouveau règne, celui du commentaire (voir Pennac, p. 193). L'objet commenté lui-même, le texte littéraire, serait relégué au second plan par son propre commentaire. Le discours officiel engendrerait un enseignement où la parole du commentateur se substituerait à la fréquentation et à la compréhension silencieuse de la parole du texte. «Prise dans la forteresse de nos compétences [celles des professeurs-commentateurs], soutient Pennac, la parole des livres fait place à notre parole.» (p. 105). Le discours officiel conduirait à enseigner davantage l'art du commentaire que l'art de la lecture.

En lieu et place de la pédagogie ressortissant du discours officiel, le discours des

---

parenthèses dans le corps du texte.

dissidents propose une pédagogie de l'attente, de la gratuité, du plaisir. La réussite de l'enseignement de la littérature commencerait par la mise en veilleuse, chez le professeur, de ses exigences à l'égard de ses élèves, de toutes les exigences d'analyse, d'explication, d'appréciation. Car, comme le disait Valéry, «ce n'est point sous les espèces du vocabulaire et de la syntaxe que la Littérature commence à nous séduire» (cité par Pennac, p. 60). De même, la transmission de connaissances sur l'auteur, sur l'œuvre et sur son contexte, sur son exégèse et sur sa critique, devrait être confinée à l'attente. Avant que d'être livrées, ces connaissances devront se faire désirer. Une pédagogie de l'attente suppose le respect du désir de connaître, elle ne cherche pas à en devancer la naissance ou l'émergence, elle est faite de patience.

Le discours contestataire suggère également la mise en place d'une pédagogie de la gratuité. Il faudrait retourner à la lecture gratuite, celle en échange de laquelle on ne demande rien, celle qui reconnaît au lecteur le droit au silence, le droit au secret sur sa relation au texte. Le discours dissident recommande ici le retour à la pratique de la lecture à voix haute, où le professeur lit à ses élèves, par pur plaisir, sans autre exigence, une page de telle ou telle œuvre. Le lecteur devrait pouvoir se concentrer sur son intérêt présent, vivre l'instant même, sans autre tourment.

Le discours contestataire préconise enfin une pédagogie du plaisir. Il faudrait favoriser le développement de ce que Barthes appelle une «pratique confortable de la lecture»<sup>8</sup>. Les œuvres à lire devraient être choisies, de prime abord, selon le critère de proximité, dans le but avoué de procurer du plaisir au lecteur. Il faudrait éviter d'emblée de donner à lire des textes qui dépaysent le lecteur, qui le mettent en crise, qui mènent à ce que Barthes appelle, par opposition

au plaisir, la jouissance<sup>9</sup>. Il faudrait, dans la même perspective, et sans tomber dans le devoir du commentaire, favoriser le partage du bonheur de lire, par exemple par la tenue d'un journal personnel ou par la libre discussion. Le premier critère qui permette de juger de la réussite d'une approche pédagogique en matière d'enseignement de la littérature serait le fait que les élèves se remettent d'eux-mêmes à lire. Et, selon le discours contestataire, seule une pédagogie axée sur le plaisir, sur la gratuité et sur l'attente peut y arriver.

Le discours contestataire repose sur la conviction fondamentale que les élèves se leurrent quand ils soutiennent qu'ils n'aiment pas lire, et que, du même coup, nous nous trompons nous-mêmes quand nous le croyons. Les élèves seraient là victimes d'une illusion: ils confondraient leur prétendu dégoût de la lecture avec leur rejet d'une certaine pratique de la lecture littéraire. Ce n'est pas avec la lecture qu'ils seraient brouillés, mais plutôt avec sa pratique institutionnalisée; ce n'est pas au livre qu'ils seraient réfractaires, mais plutôt aux livres qu'on leur commande de lire et de commenter. L'enseignement de la littérature ne pourra se faire. pensent les contestataires du discours officiel, que si l'on s'affranchit de ce leurre et qu'on lui substitue la croyance en l'existence d'un amour véritable de la lecture chez les élèves.

Le discours contestataire soutient également que le plaisir de lire devrait présider à toute lecture, qu'il devrait être présent d'entrée de jeu. La pratique de l'analyse, de l'interprétation, de la critique suit, croit-on, le plaisir de la lecture, elle ne saurait le précéder. Les livres n'ont pas d'abord été écrits pour être commentés, mais bien pour être lus. Procéder à l'inverse, c'est-à-dire donner priorité au commentaire sur la lecture, reviendrait à fausser tout le rapport à la littérature

---

<sup>8</sup> Roland Barthes, *op. cit.*, p. 25.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 25-26.

et contribuerait à faire perdre toute inclination naturelle à son égard. Les chemins du tourment ne sauraient mener au plaisir. Il y a, derrière cette valorisation du plaisir immédiat, une conception de la lecture littéraire où l'axe privilégié est celui de la matière: lire, ce serait d'abord prendre conscience et connaissance de ce qui arrive à la suite des énoncés, et non à l'énonciation, ce serait par exemple, en ce qui concerne les œuvres narratives, s'intéresser avant tout à l'histoire. La sorte de lecture ici privilégiée est une lecture première, primaire, plutôt rapide, conduite selon l'opinion reçue, et bien traduite par Barthes, qu'«il suffit d'aller vite pour ne pas s'ennuyer»<sup>10</sup>.

Les tenants de la contestation croient fermement, en outre, que lire ne se commande pas. Ils s'opposent donc, sur la base de ce postulat, à la pratique officielle où tout ce qui a rapport à la lecture relève de la volonté et de la décision du professeur, d'un ordre donné par un autre que soi: le choix des œuvres, la manière de les aborder et, parfois, jusqu'aux circonstances de temps et de lieu de la lecture. Ils pensent plutôt, en bons héritiers de Rousseau, qu'en matière d'action, et donc de lecture, l'intérêt présent est le seul mobile valable, que seul le sentiment de son intérêt immédiat pousse l'être humain à agir<sup>11</sup>, autrement dit que la motivation chez lui est fondamentalement interne. Ils considèrent enfin, dans leur vision très rousseauiste de l'homme, que l'enfant est d'emblée un bon lecteur et que c'est l'école qui le corrompt en le soumettant à sa pratique, à elle, de la lecture.

Le discours contestataire me semble, en tout premier lieu, porteur d'une vision quelque peu magique de l'enseignement de la littérature, de l'apprentissage de la lecture. J'en prends pour preuve, par exemple, la conception que l'on s'y fait de la lecture à voix haute qui, bien faite.

---

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 23. C'est Barthes qui souligne.

<sup>11</sup> Voir le texte de Rousseau cité par Pennac, *op. cit.*, p. 59.

annihilerait jusqu'à la possibilité du contresens. Elle entraînerait, chez les auditeurs, une compréhension, une saisie instantanée des textes. Je ne nie pas la vertu d'une telle pratique. Il suffit d'avoir entendu André Dussolier lire *Du côté de chez Swann* de Proust pour être convaincu du bonheur qu'on peut y trouver. Je ne suis pas certain, cependant, que les qualités et la préparation des récepteurs n'y soient pas pour quelque chose. Selon le discours contestataire, il semble que la lecture à voix haute agirait sans autre préambule. Qu'il me soit permis d'en douter quelque peu et de croire que l'on pêche ici par irréalisme.

Le discours contestataire entretient également l'idée que la lecture littéraire — entendons ici la lecture menée d'entrée de jeu par le biais de l'étude des procédés littéraires — n'aurait pour ainsi dire aucune vertu, et même qu'elle en viendrait à tuer la lecture spontanée, laquelle, au contraire, donnerait accès à l'émotion, au sentiment, au sens de l'œuvre, d'une manière instantanée, presque sans effort. Cette seconde façon de lire inscrirait directement le lecteur dans un rapport authentique avec la littérature. J'entends ici Montaigne, s'accusant de son manque de persévérance, se prendre à souhaiter que les œuvres se donnent à comprendre à leur surface, sans que l'on ait à y plonger au risque de s'y asphyxier comme une souris dans la poix<sup>12</sup>. La lecture littéraire serait-elle si meurtrière?

L'approche pédagogique préconisée par les contestataires du discours officiel tend, par ailleurs, à favoriser le choix de textes de plaisir plutôt que de textes de jouissance, ainsi que l'entend Roland Barthes. Y a-t-il véritablement profit à conforter le lecteur dans ses habitudes, à éviter, dans un premier temps du moins, de le brusquer, de le dépayser, de le déstabiliser? Faut-il

---

<sup>12</sup> Montaigne, *Œuvres complètes*, textes établis par Albert Thibaudet et Maurice Rat, introduction et notes par Maurice Rat, Paris, Gallimard, «Bibliothèque de la Pléiade», 1962, p. 1044-1045.

vraiment éviter aux apprentis-lecteurs — j'allais dire aux lecteurs naturels —, et pour combien de temps, toute confrontation avec des œuvres déroutantes, toute mise en crise des habitudes acquises et des idées reçues? Pourquoi s'interdirait-on de faire lire *Le Nez* de Gogol à des lecteurs qui ne jurent que par le vraisemblable ou que par une certaine forme d'invraisemblance? Au nom de quoi se refuserait-on de faire lire *Le faux roman* de Virginia Woolf à des lecteurs habitués au confort d'une écriture continue et prévisible? Faut-il se cantonner patiemment dans la lecture de plaisir jusqu'à ce que le lecteur soit prêt à affronter la lecture de jouissance? Enseigner, n'est-ce pas aussi provoquer?

Affirmer, enfin, que «les livres n'ont pas été écrits pour être commentés mais pour être lus», n'est-ce pas en un certain sens souscrire à une fausse opposition? Le commentaire, c'est évident, ne doit pas se substituer à la lecture elle-même. Mais, le commentaire n'est pas, en soi, étranger à la lecture. Il se présente même comme le compte rendu, comme le résultat d'une certaine lecture. Il relève en cela du processus de socialisation de la lecture, de la convivialité, du partage du bonheur de lire, à condition, bien sûr, qu'il ne se borne pas à être le témoignage d'une lecture technique, mécanique, désincarnée. La lecture n'est pas qu'affaire de silence, elle est aussi source de parole, toute la question étant de savoir dans quelle mesure cette parole doit se faire objective ou subjective.

Si le discours contestataire a le mérite de mettre en lumière certains vices du discours officiel et de la pédagogie qui lui est inhérente, il n'est pas pour autant exempt lui-même de défauts et d'illusions. N'existerait-il pas une pédagogie, une façon d'enseigner la littérature et d'apprendre la lecture qui serait comme une voie médiane entre la pratique officielle et une approche à la Pennac, qui ne posséderait les défauts ni de l'une ni de l'autre, sans verser dans de

plus graves encore? J'aimerais, au terme de cette réflexion, tenter de poser quelques-uns des fondements de cette pédagogie.

### **Une pédagogie à inventer**

L'examen du discours officiel sur l'enseignement de la littérature au collégial, à l'aide d'idées puisées chez Illich, chez Proust, chez Barthes, et la confrontation de ce discours avec sa contre-partie, un discours de contestation qui s'alimente, entre autres, à la philosophie de la lecture de Daniel Pennac, m'amènent à penser qu'il y a là tout un travail à mener. Et que ce travail commence par une réflexion sur quelques questions fondamentales. Pourquoi lisons-nous? Pourquoi nous donnons-nous la peine d'étudier des œuvres littéraires? Faut-il dans l'apprentissage de la littérature et de la lecture littéraire consentir à la nécessité, celle de la technique et de la mesure, ou s'y opposer de manière à préserver son plaisir? Le principe de réalité serait-il inconciliable avec le principe de plaisir? Où, au juste, dans son rapport avec la littérature, le lecteur trouve-t-il son plaisir: où lui faut-il se tenir, au plus proche de l'objet ou au plus proche du sujet?

Je dirais d'abord, pour amorcer la réponse à ces grandes questions, qu'il y a, en matière de littérature, plaisir et plaisir. Il y a d'abord le plaisir immédiat, premier, primaire — c'est-à-dire spontané, émotif, antérieur à l'étude du sens et des effets d'un texte et de ce qui contribue à les produire: c'est le plaisir qui se trouve en deçà de la lecture que j'appellerais proprement littéraire. Pennac a peut-être raison: peut-être ce plaisir s'est-il égaré? Peut-être l'école, peut-être l'esprit du temps y sont-ils pour quelque chose? Peut-être faut-il aider les élèves du collégial à le retrouver... Mais il y a également, je crois, un plaisir second, secondaire — c'est-à-dire plus



réfléchi, plus intellectuel, de l'ordre de la jubilation, de la jouissance, pour parler comme Barthes: ce plaisir se situe de l'autre côté, au delà de la lecture littéraire, après tout le travail qu'elle exige du lecteur. 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?

Par ailleurs, il faut absolument éviter de perdre de vue, dans la mise en application de l'approche par compétence et dans la fragmentation de l'apprentissage de la lecture qui trop souvent en découle, la finalité du rapport à la littérature. Quel sens donnons-nous à cette activité que nous appelons la lecture littéraire? Pourquoi lisons-nous? Pourquoi nous donnons-nous la peine d'étudier des œuvres littéraires? Il faudrait sans cesse garder à la mémoire que la littérature, c'est ma conviction profonde, est affaire de sens et d'effets. Nous lisons, d'abord et avant tout, parce que nous avons besoin de donner du sens à notre existence, à notre être. nous

lisons, comme disait Flaubert, pour vivre. Et nous lisons également, mais ce n'est peut-être qu'une autre façon de dire la même chose, pour être touché, ému — il y a dans ce verbe, je le rappelle, l'idée de mise en mouvement —, et je dirais même que nous lisons pour être troublé. avec tout ce que cela comporte de bouleversement, de dérèglement, d'égarement, de divertissement et de subversion. Lire, fréquenter la littérature, c'est entretenir avec le langage et avec la culture un rapport privilégié qui ne peut qu'accroître, en termes d'intelligence et de sensibilité, la qualité de notre rapport à nous-même, aux autres et au monde. C'est pourquoi, je pense, il faut à tout prix éviter d'enfermer la lecture, même et surtout au temps de son apprentissage, dans la technique et la mesure. Et pour cela, il faut faire place, sans pour autant tomber dans le piège du discours d'opinion, à un discours du sujet, du lecteur, sur lui-même. Nous manquons beaucoup d'imagination dans la façon dont nous demandons à nos apprentis-lecteurs de rendre compte de leurs lectures. Nous les enfermons dans des discours — l'analyse littéraire, la dissertation explicative, la dissertation critique — qui, tels que nous exigeons qu'ils soient pratiqués, sont centrés sur des objets. Il faudrait que le sujet puisse mieux y trouver son compte.

\* \* \*

Enseigner la littérature au collège, c'est jouer double. C'est, d'une part, initier à un savoir, celui des études littéraires, avec son langage, ses outils, ses méthodes, ses objets propres. La littérature s'enseigne là au même titre que la biologie, la chimie, la physique, la sociologie, l'histoire, la géographie... La question est de savoir jusqu'où il faut aller. au collège. dans cette initiation, dans cet enseignement centré sur l'objet. D'autre part, enseigner la littérature c'est encourager une pratique, la lecture littéraire, et, à travers elle, le développement d'une relation

privilegiée au langage et à la culture, mais aussi à soi-même, aux autres et au monde. Ici, la littérature ne peut plus vraiment s'enseigner tout à fait comme la biologie, la chimie, la physique. etc. La question est de savoir comment faire place au sujet. Et l'enjeu, d'éviter qu'une manière d'enseigner ne nuise à l'autre. Il nous faut, je pense, — et c'est là tout le défi de l'enseignement de la littérature au collégial dans les conditions actuelles — réinventer l'art de lire, l'art d'apprendre à lire, avec et contre le discours officiel, avec et contre Pennac.

## La place de la littérature québécoise au collégial

Elisabeth Rousseau, Collège André-Grasset

Ma conférence de ce matin veut amener de l'eau au moulin de votre réflexion et par elle, je n'entends pas me poser comme une grande théoricienne de l'histoire littéraire, ou même, comme un professeur au long cours qui viendrait témoigner de sa vaste expérience. Comme vous pouvez le constater *de visu*, mes nombreux cheveux blancs trahissent mon âge avancé! Plus sérieusement, j'enseigne dans le réseau collégial depuis maintenant deux ans, et je n'ai pas encore eu l'occasion de donner l'ensemble III, cours qui, dans la plupart des établissements, correspond au corpus québécois.

Ceci dit, au cours de ma formation, j'ai eu à réfléchir à cette question de l'intégration de la littérature québécoise, notamment pendant ma maîtrise. En effet, dans mon mémoire, j'analyse trois romans qui traitent de l'ascension sociale féminine, et d'emblée j'ai inclus dans ces trois récits *Bonheur d'occasion*. Je vous avouerai que je l'ai fait sans penser aux implications théoriques et méthodologiques, mais plutôt par stratégie de carrière, c'est-à-dire afin de couvrir le plus large champ possible avec le moins d'œuvres possible, et afin qu'on ne m'oppose pas le fait que je ne connaisse pas la littérature québécoise. Ce qui est révélateur dans mon choix d'œuvres n'est pas tant ma volonté de parer à toutes les éventualités d'emploi, mais plutôt que j'aie postulé *a priori* qu'analyser la littérature québécoise et la littérature française n'était ni conflictuel, ni contradictoire. En quelque sorte, ce que j'ai tenu pour acquis dans le choix de mon corpus, c'est

la situation *de plain-pied* des deux littératures. Cette idée d'égalité des deux zones littéraires est au cœur de ma pratique de professeur comme de celle de critique littéraire, comme vous pourrez le voir.

Nous allons donc explorer ensemble la relation entre les littératures québécoise et française, en ce que nous, professeurs, devons leur consacrer un espace précis dans notre enseignement. Quel espace est-il possible de laisser à l'une et à l'autre? Et surtout, comment pouvons-nous les situer l'une par rapport à l'autre? Pour en arriver à ces questions, je vais d'abord parler des fondements esthétiques et institutionnels qui sont derrière tout choix de corpus. Puis, je brosserai un bref tableau historique pour replacer la création des cégeps dans son contexte culturel, ce qui aide à comprendre la position institutionnelle de plusieurs établissements, tout en gardant à l'esprit comment cette situation se compare à la relation du Québec avec la France. Enfin j'élaborerai une sorte de définition de la littérature québécoise, pour vous proposer des pistes de réflexion et des idées de pratique à établir.

### **Transmettre la littérature, transmettre des valeurs. Un cours accéléré de sociologie de la littérature**

La plupart d'entre vous connaissez certainement la théorie du champ littéraire du sociologue Pierre Bourdieu. Malgré tout, je vais la résumer pour établir plus solidement les bases théoriques qui seront les miennes. Selon Bourdieu<sup>1</sup>, la littérature forme un champ constitué

---

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu, «Le champ littéraire», dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°89, septembre 1991, p. 3-46.

d'agents qui sont en lutte les uns avec les autres pour ce qu'il appelle «le capital symbolique». Le champ littéraire se divise en 4 sphères:

- **A: La sphère de grande production:** Elle regroupe des éditeurs et des auteurs (nommés par Bourdieu des «producteurs») qui obéissent à des impératifs économiques; ce type de production n'a de littéraire que le nom et on y publie surtout des livres en série, répondant à des besoins bien définis chez le public.

- **B: La sphère de production restreinte:** On y trouve des «producteurs pour producteurs», donc ceux qui produisent des œuvres. La logique de son fonctionnement est proprement culturelle, c'est la logique de la distinction: les écrivains tentent de se distinguer les uns des autres, par leur style, leurs thèmes, etc. Le public visé se trouve (souvent inconsciemment) à rassembler les semblables des écrivains: on parle de PpP ou de production pour les fractions intellectuelles des classes dominantes. En opposition totale avec le champ de grande production, cette sphère se définit grâce à cette opposition et grâce à son soupçon jeté sur le succès ou sur les retombées financières d'une œuvre.

- **C: Art bourgeois ou consensuel.** C'est la zone tampon entre la recherche et le commerce. Les producteurs y ont une petite légitimité culturelle et un moyen succès commercial. Un bon exemple de ce type de production serait le dernier roman d'Arlette Cousture, qui a réalisé soudainement qu'il faudrait peut-être qu'elle soit plus littéraire; les romans de Tremblay et son parcours de carrière en général, les opéras-rock de Luc Plamondon, etc.

- **D: La sphère des instances de reproduction et de légitimation:** c'est la sphère dont nous, spécialistes de la littérature, professeurs, éditeurs peut-être, faisons partie. Elle a comme fonction principale de hiérarchiser la production, mais les critères sont très aléatoires, à cause du trop grand nombre de produits. De plus, elle a un proverbial retard sur l'avant-garde. Elle comprend quatre degrés:

- 1) Les maisons d'édition responsables du choix des textes qui sont publiés (première sélection)
- 2) Les critiques, les revues responsables de la deuxième sélection; on y décerne ou non du capital symbolique
- 3) Les académies, les groupes, les prix littéraires: ils consacrent, commémorent.
- 4) L'enseignement responsable du processus de canonisation (ce qui vaut d'être transmis), et de reproduction (ce qui doit être un modèle pour les élèves)

Par notre travail, nous décidons de ce qui a de la valeur, de ce qui a assez de qualités pour être enseigné. Nous rejetons de l'autre main ce qui «ne vaut rien». En clair, dans le marché des biens symboliques, comme dirait Bourdieu, nous sommes les courtiers en valeur littéraire.

C'est donc dire que notre mission ne se limite pas à enseigner l'analyse ou la dissertation, mais aussi à assurer le succès réel d'œuvres littéraires. En prenant l'exemple de la France, on peut voir aisément que les écrivains, vivants ou morts, mis au programme du bac ou de l'agrégation voient leur cote bonifiée. Mais le fait même de voir en classe l'œuvre de tel auteur déclenche la machine de légitimation. N'oublions pas que cette légitimation entraîne ensuite l'appareil éditorial, c'est-à-dire l'activité économique. Voilà pourquoi la réforme Robillard a été la cause d'un grand réveil des éditions scolaires québécoises qui se font maintenant une chaude lutte commerciale à coups de manuels divers, de petits classiques et de «Comment lire Saint-Denys-Garneau».

D'un point de vue objectif, le métier de professeur de littérature s'inscrit dans un système social et économique, comme je viens de le dire, et, du fait de notre contact direct avec un public

de consommateurs (c'est-à-dire nos étudiants), il assure en grande partie la viabilité des autres agents impliqués dans le milieu du livre (libraires, éditeurs, presse écrite) ou même la survie d'autres agents de la sphère culturelle en général, comme les compagnies de théâtre.

Mais regardons notre métier sous un autre angle. Le fait d'être, comme je le dis avec un grain de sel, des «courtiers en valeur littéraire» implique la mise en circulation d'idéologies diverses. Bien entendu, enseigner, c'est transmettre le mieux possible des savoirs; mais la transmission de ces savoirs ne peut pas se faire dans la neutralité idéologique. Par exemple, ériger en modèles les écrivains catholiques des années 1930 et 1940 était le propre de bien des congrégations religieuses. De même, dans les années 1970 et 1980, les surréalistes et les écrivains subversifs avaient la cote auprès de bien des professeurs. Il en va de la même manière pour tout corpus, malgré la canonisation de celui-ci. C'est pourquoi, depuis les années 1980 de nombreuses voix se sont fait entendre pour critiquer le contenu des fameux classiques dont on supposait la «qualité littéraire universelle». Ces critiques, s'inspirant de penseurs postmodernes ou postcolonialistes, remettent en question les *a priori* à la base de tout canon artistique, et ce, jusqu'aux époques qui ont fondé le concept même de canon ou de classique. Par exemple, les écrivains du siècle de Louis XIV étaient soumis au pouvoir royal et cela se reflète dans l'esthétique que l'on a pourtant rapidement érigée en classique, en modèle absolu.

Pour ce qui nous concerne plus spécifiquement, loin de moi l'idée de jeter au panier tout livre émanant d'un auteur *européen mâle blanc mort*, parce que jugé suspect d'idéologie conservatrice... Cependant, autant les professeurs doivent se rappeler qu'ils font fonctionner l'appareil éditorial et commercial, autant ils devraient mettre en perspective leurs choix esthétiques afin de se demander quelle vision du monde ils transmettent, à leur insu parfois. Je le



répète, tout choix de corpus relève d'une position idéologique, voire politique, que celle-ci soit consciente ou inconsciente.

À ce sujet, j'ai le souvenir d'une discussion fort animée en compagnie de cinq ou six confrères et consœurs de lettres, maintenant tous professeurs de cégep. Je me plaignais du fait que j'avais de la difficulté à faire entrer des œuvres de femmes dans mon corpus d'ensemble I, cours consacré aux XVII<sup>e</sup>, XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles français. Tous ont alors bondi, m'accusant (ô calomnie) de discrimination positive, et se demandant quand est-ce que je voudrais mettre à l'étude des textes d'handicapés ou de toute autre minorité. Je passe sur ce dernier commentaire, mais j'ai eu tout le mal du monde à leur faire admettre que les grands textes n'avaient pas toujours eu cette grandeur et que nous, professeurs ou futurs professeurs, avons notre mot à dire en ce qui concerne la canonisation de tel ou tel auteur. Bien entendu, ces étudiants provenaient de départements où l'on se fait un devoir de transmettre les classiques et le canon, mais avec les *a priori* en bonus!

Vous pourriez vous demander ce que ces considérations ont à voir avec le propos de cette journée. Eh bien, faisons un petit tour de salle. Je voudrais que vous me donniez la principale raison justifiant, selon vous, l'enseignement de la littérature québécoise au niveau collégial. Bien sûr, pour plusieurs, cela semble aller de soi; voici quelques pistes pour diriger votre réflexion: pourquoi la littérature québécoise plutôt que la littérature canadienne-française? Plutôt que la littérature amérindienne? Plutôt que la littérature tout court, sans distinctions nationales?

Toutes les réponses possibles à cette question participent selon moi de choix axiologiques et institutionnels. Comme le dirait Gérard Bouchard, le sens que l'on donne à la nation colore ou détermine la lecture que l'on fait de l'histoire; ainsi rétrospectivement réévalue-t-on aujourd'hui la place des Noirs, ou des immigrants, etc.

### **Bref historique: Émergence des cégeps et émergence de l'identité culturelle moderne au Québec**

Par ce petit retour en arrière, je désire mettre en évidence la teneur historique de la place de la littérature québécoise dans l'enseignement de la littérature au niveau collégial.

#### ***1. Avant le Rapport Parent***

Dans l'ensemble du réseau scolaire québécois, peu de place était réservée au corpus «canadien-français». Par ailleurs, la disparité des pratiques avait pour conséquence un manque d'unité des contenus dans les écoles. Bien sûr, on lisait des poèmes d'Octave Crémazie, de Nelligan, et d'autres «classiques», mais pour ce qui est du cours classique, la tendance à y favoriser les belles-lettres et les modèles sûrs donnait préséance aux auteurs français.

#### ***2. Le Rapport Parent à son époque***

La commission Parent a siégé quelques années au début des années soixante, et son fameux rapport, qui est à la base de notre système scolaire actuel, a été publié à partir de 1965. Ce texte, très riche en considérations sociales et pédagogiques de toutes sortes, est plutôt sous-

estimé. On a tendance à le rendre responsable de bien des maux de l'école actuelle. Pourtant, les membres de la commission voulaient moderniser le système d'éducation et le rendre accessible au plus grand nombre. Le *Rapport Parent* contient des propositions assez audacieuses, notamment pour ouvrir le cadre de l'école et pour favoriser le développement de la personne. Ce qui nous concerne plus particulièrement dans la publication de ce rapport, c'est qu'il a eu pour résultat la création des cégeps que nous connaissons.

Or, ce remue-ménage dans l'éducation correspond bien à l'époque où il a eu lieu: les années 1960 sont celles de la Révolution tranquille, des grandes entreprises de nationalisation, de la progression de la pensée nationaliste, de la fondation de l'UQAM. Sur le plan littéraire, c'est la décennie des Godbout, Marie-Claire Blais et Ducharme et de leur publication parisienne. des revues *Liberté* et *Parti Pris*, le scandale des *Belles-sœurs* va bientôt éclater, et, si l'on étire un peu cette période de dix ans, *L'homme rapaillé* sera enfin publié en recueil. Grande époque de conscientisation nationale, les années 1960 et les années 1970 voient même les Canadiens-Français devenir des Québécois. La création des cégeps participe de cette émancipation, de cette modernisation.

À propos de la place de la littérature québécoise, le *Rapport Parent* mentionne ceci:

L'enseignement de la littérature canadienne, l'utilisation de textes canadiens dans les volumes consacrés à l'enseignement de la langue maternelle doivent également faire l'objet de recherches et d'expérimentations; l'esprit critique doit ici équilibrer un sentiment national légitime; l'on rendrait sans doute un mauvais service à la littérature et aux écrivains canadiens en se montrant moins exigeant à l'égard de cette littérature qu'à l'égard de toute autre littérature. Par ailleurs on ne peut se fermer les yeux devant le phénomène que représente l'intérêt extraordinaire manifesté par les étudiants à l'endroit de la littérature canadienne; l'enseignement de cette littérature pourrait s'orienter en partie vers une étude des aspects sociologiques que comportent les œuvres littéraires et se rattacher, de cette façon, à une sorte d'anthropologie culturelle ou de psychologie

nationale; ce serait sans doute la manière la plus adroite de traiter la plus grande partie des œuvres canadienne; l'étude proprement esthétique ne devrait s'attacher qu'aux œuvres, en général plus récentes, qui se situent véritablement au niveau esthétique.<sup>2</sup>

Plusieurs éléments de cet extrait retiennent mon attention.

- 1- «L'esprit critique doit équilibrer un sentiment national légitime». Selon les auteurs, on doit enseigner de grands textes, des textes signifiants. Pour déterminer lesquels doivent être étudiés en classe, l'esprit critique doit prédominer sur le sentiment national; l'analyse, sur l'idéologie consciente ou inconsciente. Je souscris entièrement à cette idée.
- 2- «L'intérêt extraordinaire manifesté par les étudiants à l'égard de la littérature canadienne». En effet, on constate encore aujourd'hui, dans nos classes, un intérêt plus vif pour «notre» littérature. ce qui s'explique peut-être par un sentiment flou de proximité, mais davantage, selon moi, par l'ensemble du système scolaire québécois, qui inculque aux élèves ce même sentiment national. Je crois qu'il faut tirer parti de cet intérêt des élèves, et, selon le cas, le rediriger vers d'autres textes.
- 3- «La manière la plus adroite de traiter une grande partie de la littérature canadienne, c'est de l'étudier à la manière d'une anthropologie culturelle ou d'une psychologie nationale». Je souscris également à cette idée. Analyser d'un point de vue formel les *Relations des Jésuites* du XVII<sup>e</sup> siècle peut s'avérer, quoique passionnant, un peu décevant du point de vue esthétique. Effectivement, peu de nos bons pères missionnaires avaient la plume d'un Corneille ou d'un Boileau, et placer les textes de la Nouvelle France sur un pied d'égalité avec les classiques français m'apparaît être une position difficile à soutenir.

---

<sup>2</sup> *Rapport Parent*, tome II, suite, chapitre XII (La langue maternelle), Recommandation 613 «Pédagogie spécifique: c) Pour la littérature», Gouvernement du Québec, 1965-1966.

Ceci dit, la première version des cégeps a donné lieu à toutes sortes d'expérimentations. tel que le suggérait le *Rapport Parent!* Il s'agit en grande partie d'un effet de génération, d'un esprit du temps très moderniste qui a souvent jeté le bébé avec l'eau du bain. Cependant, il est de notoriété publique que les cours du collégial, quand ils ne tombaient pas dans l'analyse de chansons, de bandes dessinées, ou de toute autre production dite paralittéraire, favorisaient fortement la littérature québécoise, et ce, dès le début des années 1970. La très grande latitude laissée aux professeurs pour le contenu des cours a donné lieu à une liberté pédagogique qui, dans plusieurs cas, s'est montrée positive et porteuse de renouveau, et dans d'autres, a donné des résultats douteux.

En même temps, les professeurs de français au collégial ont joué un rôle accru dans l'institution littéraire en général, et certains observateurs disent même que c'est une particularité de notre champ littéraire que sa haute «teneur» en enseignants. De simples sondages, à la fois chez les écrivains, éditeurs, critiques et mêmes libraires, et chez les professeurs de cégeps montrent aisément que les deux milieux ont très peu de frontières entre eux. C'est donc dire qu'un professeur peut publier, diriger une collection, et mettre à l'étude dans ses classes les ouvrages issus de ce travail éditorial. Son collègue de bureau en fera la critique dans la presse généraliste ou une revue spécialisée. Non seulement le champ littéraire québécois est-il petit et compte peu de lecteurs, mais il a également la particularité d'assurer lui-même le roulement des produits puisqu'il a des entrées directes dans les institutions d'enseignement.

Cette situation se comprend encore mieux lorsqu'on y ajoute l'état des relations littéraires et commerciales entre la France, mère patrie et fournisseuse de livres, et le Québec. Le salon du livre de Paris du printemps 1999 a donné lieu à plusieurs constats à propos des ventes de livres:

pour chaque dizaine ou quinzaine de livres français vendus ici, il ne se vend qu'un livre québécois en France. On a même vu les ministres de la Culture d'ici prétendre changer ces chiffres à la hausse, dans une volonté interventionniste assez typique. Pourtant, le Québec entretient encore, par rapport à la France, des liens complexes, autant économiques que symboliques. Plusieurs de nos concitoyens nourrissent à l'égard de leurs «cousins» un ressentiment mêlé d'envie ou de complexe d'infériorité. De leur côté, bien des Français vivent parfaitement bien sans se préoccuper de notre destin national. C'est un vaste sujet, sur lequel nous ne pouvons ici nous attarder.

Du strict point de vue du champ littéraire, deux constantes m'apparaissent plus significatives dans ces relations transatlantiques. La première est la position de domination économique du livre français sur le marché québécois. Pour des raisons économiques, le marché français étant une dizaine de fois plus important que le nôtre, les appareils éditoriaux français (on parle souvent des «géants français du livre») ont une puissance redoutable qu'il leur est très facile d'exercer sur notre territoire. À cette force commerciale s'ajoute le prestige littéraire, le capital symbolique qui est rattaché aux publications parisiennes, et qui aide celles-ci à s'imposer avec notre plein consentement! Le prestige est le plus grand outil dont bénéficie le commerce littéraire français, puisqu'il paraît témoigner aux yeux du plus grand nombre d'une valeur intrinsèque.

J'ai voulu constater cette réalité de la domination économique et symbolique de la littérature française sur la littérature québécoise, sans la condamner ni la justifier. Mais face à cette situation, plusieurs réactions sont envisageables et se sont fait jour, notamment dans le cadre de l'enseignement collégial. Mon expérience des deux dernières années dans le réseau des

cégeps, et surtout, ma précarité, m'ont donné l'occasion d'être témoin de plusieurs discussions dans plusieurs établissements.

Tout d'abord, vous connaissez certainement l'attitude institutionnelle assez généralisée qui prévaut dans la plupart des cégeps: peu importe le découpage choisi localement, deux cours obligatoires sont consacrés au corpus français, et un troisième, au corpus québécois. Quant au quatrième, sa teneur varie d'un département à l'autre, oscillant entre la théorie de la communication, la littérature étrangère et la postmodernité. Le Collège de Maisonneuve, pour ne pas le nommer, reconnu pour ses positions pour le moins protectionnistes à l'égard de la littérature québécoise, fait l'inverse et ne consacre qu'un cours au corpus français, le limitant aux œuvres des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. On y découpe ensuite la littérature québécoise en deux, des origines à 1960 et de 1960 à aujourd'hui. Ce collège a à son emploi une bonne proportion d'écrivains, de critiques et d'éditeurs, et sa position institutionnelle se justifie par la volonté de stimuler directement la diffusion des œuvres d'ici. C'est un cas d'espèce qui illustre fort bien ce que j'évoquais tout à l'heure à propos des multiples *chapeaux* portés par les mêmes agents dans le champ littéraire québécois.

Si l'on poursuit ce petit relevé informel, j'ai eu en 1998 l'occasion d'assister à une réunion de révision de programmes. Les nouveaux devis ayant été reçus du MEQ, il fallait voir en comité si l'on devait rajuster le tir et comment. À cette réunion sur le 101, toutes les hypothèses, même les plus farfelues, ont été évoquées. J'ai entendu deux collègues dire qu'il faudrait envisager un découpage continental (l'Europe en 101, l'Amérique en 103, etc.), une autre plaider pour l'adjonction de la période romantique au 101, pour la bonne raison qu'en quatre ans

d'enseignement, elle avait tout enseigné (du Moyen Âge aux Lumières...!). Mais la proposition qui m'a le plus frappée, c'est celle de plusieurs collègues estimés, qui souhaitaient que l'on ajoute les œuvres québécoises dans les autres cours. J'ai entendu une phrase ahurissante: «On en a eu un, nous aussi, un Moyen Âge! On en a eu une Renaissance!» (Sous-entendu: la «grande noirceur» de Duplessis, ou celle du supposé obscurantisme religieux au Québec, c'est notre vrai Moyen Âge, et non cette période étrangère à nous, importée, imposée de l'extérieur). Ne vous inquiétez pas pour les pauvres étudiants, cette réformette a avorté aussi sec. Mais cette anecdote révèle une attitude face à l'histoire et à l'histoire littéraire que d'autres doivent hélas partager.

La décentralisation du système collégial a pour conséquence une grande variété de positions idéologiques, ce qui n'est pas un mal en soi, puisque cette variété reproduit les grands courants d'opinions que l'on retrouve dans la société. Le plus grand problème dans tout ceci n'est pas que certains individus aient des opinions que l'on peut qualifier par litote de «créatives»; le plus grand problème, je le répète, c'est le manque de distance critique des enseignants face à leurs choix, dont ils oublient qu'ils sont toujours idéologiques.

Étant donné les résonances institutionnelles et idéologiques des choix que nous, professeurs de littérature devons faire, et après avoir considéré quelque peu certaines positions que d'autres ont pu prendre, j'aimerais à présent vous faire part de ma position à propos de la place à donner à la littérature québécoise.



## Des littératures d'expression française de plain-pied

Mais avant de l'exposer, et dans un but de cohérence avec ce que je viens de vous dire sur la nécessaire distance critique que doivent avoir selon moi les professeurs, je dois vous expliquer les grandes lignes de mon origine idéologique. J'ai eu la chance de fréquenter le système français durant mon primaire et mon secondaire, et de trouver dans tous mes livres de lecture des extraits de «grands» auteurs. Je me souviens même d'un extrait de *Moderato Cantabile* dans mon livre de quatrième année du primaire! Tout naturellement, lorsque plus tard j'ai opté pour des études de lettres, ce n'est pas vers l'UQAM que je me suis tournée, mais d'abord vers l'Université de Montréal, où je savais pouvoir trouver un enseignement orienté vers les classiques. À cause de cette formation plutôt traditionnelle, je conçois spontanément qu'une tête bien faite doit connaître les grandes œuvres...

Voilà aussi pourquoi je ne pourrais jamais, par exemple, prôner un enseignement exclusif de la littérature québécoise, sous prétexte que les étudiants doivent d'abord et avant tout connaître «leur» culture, puisque selon moi, cette même culture est loin de se limiter aux frontières historiques et géographiques du Québec. La culture que je valorise est une culture générale occidentale, ouverte aux héritages de toutes sortes, et surtout nourrie de l'intérieur par les liens que l'on peut tisser entre divers arts, diverses pratiques culturelles, diverses influences.

C'est donc qu'une tête bien faite doit *inclure* la connaissance de la culture québécoise. Avoir des visées plus globales ne veut pas dire que l'on rejette pour autant cette culture. L'idée selon laquelle une culture ouverte et générale se construirait au détriment d'une culture spécifique

et *vice versa* m'apparaît mal posée et illusoire. Me semble aussi une présomption nocive, celle qui prétend que les textes québécois seraient plus faciles d'accès pour les étudiants, et d'une plus grande proximité. C'est mal présenter les choses, à mon avis, que d'aborder l'enseignement de la littérature en termes de facilité et de proximité.

L'enseignement de la littérature au collégial se fait en quatre cours de 60 heures d'enseignement chacun. Une bonne répartition de la matière demande, selon moi, que l'on prenne en compte l'importance relative des différents corpus. Comme je valorise ce type de comparaison, je considère qu'il faut favoriser 1000 ans de littérature française contre moins de deux cents ans de littérature québécoise, et donner un peu plus de place au corpus français (deux cours contre un m'apparaît très juste). Mais la répartition en termes de temps de classe ne règle pas tout. Il faut également réfléchir à la jonction entre les deux littératures, à la logique qui permet de passer de l'une à l'autre. Certains, par exemple, disent que la littérature québécoise est issue d'un rapport colonial vis-à-vis de la France. Je crois, quant à moi, que la littérature québécoise fait partie de la littérature d'expression française, et est issue de la littérature française avec laquelle elle entretient des liens privilégiés. Nous avons choisi de l'enseigner parce que nous considérons qu'elle fait partie de notre réalité immédiate. Cependant, elle ne doit pas prendre toute la place dans notre enseignement. De ce point de vue, les écrivains hexagonaux précédant l'émergence de la littérature québécoise appartiennent autant aux jeunes étudiants québécois qu'aux petits Français d'aujourd'hui. François 1<sup>er</sup> a tout autant financé les voyages de Jacques Cartier que les œuvres des poètes de la Pléiade.

L'étude de la littérature québécoise doit se faire aussi dans un cadre de succession historique: les écrivains québécois sont en général venus après les écrivains français, et ils considéraient ces derniers soit comme des modèles à suivre, soit comme des références si incontournables qu'ils leur bouchaient la vue, et qu'il leur a fallu les écarter et s'en éloigner. Mais on ne comprend jamais aussi bien les textes québécois qu'en les situant par rapport à leur contexte, qui est à la fois social et historique, mais inclus aussi la dynamique d'échanges littéraires qui déborde les frontières du Québec. Par exemple, le cas d'Émile Nelligan se prête très bien à ce genre d'éclairage, lui dont l'œuvre se nourrit des poèmes symbolistes. Loin de s'opposer l'une à l'autre, les littératures française et québécoise sont donc en relation incessante et en dialogue constant; ceci devrait pousser l'enseignant à réfléchir et à pouvoir justifier son découpage. Je maintiens finalement que notre héritage culturel est aussi français que québécois et qu'il importe donc de revendiquer notre lien avec les classiques français.

En guise de conclusion, j'aimerais rappeler certains propos sur lesquels j'insiste particulièrement. D'abord, en tant que professeurs, nous avons un rôle important à jouer dans la définition de la culture et de la littérature, parce que nous nous trouvons en première ligne dans le processus de transmission des valeurs. Voilà pourquoi il m'apparaît capital de prendre au sérieux l'impact que nous avons sur nos étudiants, et d'éviter de transformer indûment la classe en cours de patriotisme appliqué. En d'autres termes, une saine mise à distance de nos propres choix esthétiques s'impose. Cette distance critique va au-delà du problème de l'intégration du corpus québécois dans les cours de français, mais elle s'avère un bon outil pour réfléchir à la pratique de l'enseignement. En somme, la littérature ne doit pas être mise au service de la nation, quelle qu'elle soit; mais c'est l'enseignement qui doit être mis au service de la littérature et des textes.

## Leçons de lettres

### La Révolution tranquille dans trois manuels de littérature québécoise

Martine-Emmanuelle Lapointe, Université de Montréal

*La culture, en tant qu'elle est en ses commencements une acquisition, devient toutefois avec le temps tout ce qu'on ne sait pas. Elle ouvre sur tout ce qui n'est pas encore su, ou ne le sera peut-être jamais. des perspectives qui sont sa marque authentique.*

Jean Marcel, *Fractions 2*

#### Le doute en héritage

Il existe, au Québec et sans doute ailleurs, deux histoires littéraires. La première, l'histoire *officielle* que l'on médiatise à loisir, est quasi indéfectible tant y sont précis les repères temporels. tant s'y succèdent avec logique les événements, non seulement littéraires, mais sociaux, politiques et culturels. Cette histoire, on le devine aisément, connaît des débuts balbutiants, entre l'oral et l'écrit, entre la France et l'Angleterre, puis lentement progresse jusqu'au triomphe, cette fameuse sortie de l'ombre. L'autre, l'histoire littéraire *officieuse*, refuge des érudits qui aiment bien se la compliquer, s'avère au contraire sinueuse et plurielle, suivant un peu le rythme même de la littérature, ignorant la logique sans faille du récit unique. Celle-là, on l'enseigne peu: trouée, incertaine, quelle sorte de savoir peut-elle bien livrer? On se refuse encore, semble-t-il, à transmettre le doute en héritage. Sont souvent préférables aux gouffres et aux incertitudes de la

lecture, les enchaînements raisonnables, les périodes clairement circonscrites et les morceaux choisis. Question de méthode, probablement.

Les constats formulés dans ce court préambule impressionniste sont, à bien des égards, discutables: construits à partir d'oppositions simples, ils s'avèrent, à bien y penser, peu éloignés de ce qu'ils dénoncent. Ils témoignent pourtant du malaise ressenti par une institution tiraillée entre l'enseignement de la littérature et la recherche universitaire, de plus en plus soupçonnée de stérilité. Des colloques spécialisés aux programmes du collégial, les discours littéraires, vulgarisés sinon traduits, voyagent mal, comme s'ils devaient, pour mieux satisfaire un vaste public, rejeter une part de leur complexité. Que l'on se rassure, je ne ferai pas le procès d'une institution en mal de reconnaissance; il faudrait pour cela dénoncer tout un monde. s'attarder aux effets pervers de la mondialisation, posséder les connaissances du philosophe, du politicologue, du sociologue, et j'en passe. Non, il s'agira plutôt d'étudier une part infime, quoique déjà substantielle, de la problématique, soit l'enseignement de l'histoire littéraire par le biais des manuels scolaires. Plus précisément, ma réflexion s'inspirera d'une double question: comment les manuels scolaires<sup>1</sup> racontent-ils l'histoire de la littérature québécoise? Et, pourquoi privilégient-ils tous le même récit centré sur la Révolution tranquille? Je ne pourrai répondre que très superficiellement à ces deux questions car elles exigent, d'une part, de longs développements et, d'autre part, de longs préambules.

---

<sup>1</sup> J'analyserai trois manuels scolaires québécois parus en 1996 et destinés à l'enseignement de la littérature au collégial: l'*Anthologie de la littérature québécoise* de Michel Laurin. *La littérature québécoise des origines à nos jours. Textes et méthode*, collectif dirigé par Heinz Weinmann et Roger Chamberland, et *La littérature québécoise du xx<sup>e</sup> siècle* de Luc Bouvier et Max Roy.

## Qu'enseigne la littérature?

Tenter de fournir une définition satisfaisante de l'enseignement de la littérature constitue un défi de taille. Fluctuant, soumis aux modes et aux idéologies, mais aussi aux goûts des maîtres qui le dispensent, cet enseignement ne saurait être conçu rationnellement. Comment, en effet, décrire avec certitude les savoirs littéraires? Que transmet la littérature? Que montre-t-elle? Ici comme ailleurs, ces interrogations sur l'enseignement de la littérature ont inspiré de nombreuses réflexions. Dans le texte d'une communication intitulé «Réflexions sur un manuel». Roland Barthes affirme ironiquement que «la littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout. C'est un objet d'enseignement<sup>2</sup>». Vingt ans plus tard, Françoise Gaillard répond, dans les pages de la revue *Études françaises*: «la littérature, on ne l'enseigne pas». Du moins. on n'enseigne pas, précise-t-elle plus loin, «directement la littérature, mais [...] *le savoir sur la littérature*<sup>3</sup>». Malgré l'apparente contradiction rhétorique, que souligne d'ailleurs Françoise Gaillard dans son article, les deux critiques s'entendent. Selon Roland Barthes. une littérature qui se conforme à des modèles prescrits, qui censure, qui ne s'intéresse guère à la sexualité. aux différentes structures sociales et aux langages excentrés, n'est que littérature de programme scolaire. Autant dire qu'elle n'est pas vraiment littérature, qu'elle n'en est que le pâle reflet didactique. Cette façon de voir rappelle sans contredit le *savoir sur la littérature* dont parle Françoise Gaillard dans son article. Après avoir évoqué les multiples échecs qu'a connus la *discipline* — le tiraillement entre l'illusoire multidisciplinarité et la difficile autonomisation du champ littéraire, entre autres —, la critique constate que la littérature a souvent été enseignée

---

<sup>2</sup> Roland Barthes. «Réflexions sur un manuel», dans Serge Doubrovsky et Tzvetan Todorov. *L'enseignement de la littérature*, Paris, A. de Boeck/Duculot, 1981, p. 64.

<sup>3</sup> Françoise Gaillard, «Enseigne-t-on la littérature?», *Études françaises*, XXIII, 1-2. automne-hiver 1987-88, p. 15.

pour *autre chose*. Perçue comme le «substitut laïque des cours de morale et de religion» ou, plus récemment, comme une «contribution à une science des signes<sup>4</sup>», elle semble n'avoir pas de réalité en elle-même. Autrement dit, sa réalité demeure difficilement descriptible, voire irréductible à toute interprétation univoque. Comme l'écrit Jean Larose dans son essai «Le fantôme de la littérature»: «"Littérature" est en effet le nom de cet ensemble de textes dont on ne peut s'assurer, pour lesquels ou contre lesquels il n'existe pas d'assurance possible<sup>5</sup>». S'assurer, rechercher le confort, la certitude, voilà, si l'on en croit Jean Larose, autant d'attitudes étrangères à la littérature. Car fuyante et paradoxale plutôt que logique, elle se laisserait difficilement réduire et enseignerait, par sa complexité même, à contourner les évidences; mieux, à les mettre en question. Partant de là, un enseignement de la littérature qui serait transmission de savoirs «factuels» s'avérerait quasi impensable, mais aussi nécessairement à *penser*.

### **Le manuel: un objet de savoir paradoxal**

Dans un tel contexte, l'on comprend aisément que le manuel scolaire soit considéré comme un objet de savoir paradoxal. Ne tente-t-il pas d'imposer une forme et un contenu fixes à une matière aux contours flous, aux frontières poreuses et aux courants fluctuants?

Mais comment pourrait-il en être autrement? Ou, pour orienter différemment la question, les manuels ne sont-ils pas par définition condamnés à la contradiction? Ils prolifèrent, en France du moins, à l'heure des grandes réformes de l'enseignement, au moment où au titre «baccalauréat

---

<sup>4</sup> Françoise Gaillard, *op. cit.*, p. 19.

<sup>5</sup> Jean Larose, «Le fantôme de la littérature», *L'amour du pauvre*. Montréal. Boréal. «Papiers collés», 1991. p. 18.

de l'enseignement» s'adjoint l'épithète «moderne»<sup>6</sup>. Entre 1890 et 1900, nous rappelle Clément Moisan, «il se publie autant sinon plus d'ouvrages que durant le demi-siècle précédent<sup>7</sup>». Contenu biobibliographique, morceaux choisis, pistes pour les explications de textes, exercices préparant les étudiants aux épreuves ministérielles composent donc ces ouvrages qui sont nécessairement subordonnés à l'institution et condamnés à défendre un certain code axiologique.

Or, depuis que la lecture polysémique et la notion de «littérature comme expérience» dominant la réflexion des critiques littéraires, les manuels sont devenus objets de soupçon. Les plus importantes critiques des manuels<sup>8</sup>, celles que l'on cite abondamment, sont parues entre 1969 et 1974, à l'époque du structuralisme triomphant et d'un certain marxisme. La croisade contre les manuels scolaires traditionnels revêt alors assez souvent les allures du conflit de générations, les adeptes de la nouvelle critique revendiquant, dans la mouvance de mai 1968, le rejet de l'enseignement classique et, par là même, des anciennes figures d'autorité. Il va sans dire que ces reproches idéologiques à forte tendance marxiste s'avèrent indissociables de leur contexte d'émergence et, peut-être parce qu'ils sont chargés d'émotivité, semblent aujourd'hui quelque peu déphasés. La plupart des analyses formelles demeurent toutefois pertinentes et permettent de mieux cerner la configuration des histoires littéraires des manuels.

---

<sup>6</sup> Rappelons qu'il y eut à ce moment-là un véritable bouleversement dans la manière de concevoir l'enseignement de la littérature. Étudiant un manuel paru en 1881, l'année des réformes de Jules Ferry, Judith Schlanger montre bien le passage de «l'enseignement systématique de la littérature» à «son enseignement historique» (*La mémoire des œuvres*, Paris, Nathan, 1992, p. 59).

<sup>7</sup> Clément Moisan, *Qu'est-ce que l'histoire littéraire?*, Paris, PUF, «Littératures modernes», 1987, p. 80.

<sup>8</sup> Tout comme le texte «Réflexions sur un manuel» de Roland Barthes, les études «L'envers du texte» de Pierre Kuentz (*Littérature*, 7, octobre 1972, p. 3-29), *L'écriture et les textes* de France Vernier (Paris, Éditions sociales, 1974), *Socialisme, avant-garde, littérature* de Jean Thibaudeau (Paris, Éditions sociales, 1972) et «Pour une théorie de l'idéologie dans les manuels scolaires: le Lagarde et Michard» de Jean-François Halté et Pierre Petitjean (*Pratiques du récit*, Paris, CEDIC, 1977 [1973]) s'en prennent à l'idéologie des manuels scolaires traditionnels.



Ainsi, selon ses détracteurs, le manuel simplifierait les rapports entre le littéraire et le social, donnerait à lire une version édulcorée de l'histoire littéraire. C'est du moins ce que soutiennent Jean-François Halté et Pierre Petitjean dans leur ouvrage *Pratiques du récit*. En privilégiant la réduction<sup>9</sup> et la simplification<sup>10</sup>, les auteurs de manuels font de «l'histoire littéraire le simple reflet de l'histoire générale<sup>11</sup>», qui plus est d'une histoire générale débarrassée de ses apories. À cette conception singulière du récit historique s'ajoute l'inévitable correspondance entre la vie et l'œuvre de l'auteur étudié, procédé donnant souvent lieu à des analyses psychosociales. De l'époque au milieu, en passant par la personnalité même de l'auteur, l'œuvre est issue d'un système cohérent où tout suit un mouvement sans faille.

Le même genre de constat se retrouve dans les analyses de Roland Barthes: solidaire du pouvoir, l'histoire littéraire des manuels s'articule autour d'un centre institué, le classicisme français en la personne. Selon Barthes, «du moment que cette histoire de notre littérature a un centre, il est évident qu'elle se constitue par rapport à ce centre; ce qui vient après ou avant dans l'ensemble est donc donné sous forme d'annonce ou d'abandon<sup>12</sup>. L'idée de «centre de l'histoire» apparaît particulièrement féconde: ne sommes-nous pas souvent tentés de rechercher l'articulation idéale, le noeud auquel s'amarrent les événements d'un récit? La tentation est légitime et repose sans doute sur un besoin irrépressible de faire sens. Peut-être est-

---

<sup>9</sup> Par réduction, les auteurs entendent: «Un événement n'existe pas en soi, suspendu, mais est toujours produit par une cause matérielle ou une série de causes» (*Ibid.*, p. 17).

<sup>10</sup> Voici la définition de la simplification que donnent Halté et Petitjean: «les faits ne se succèdent pas, entités isolées dans l'histoire, mais entretiennent entre eux des relations qu'il faut définir non pas comme de simples rapports de consécution (succession linéaire sur l'axe du temps), mais comme des rapports conséquentiels et différentiels» (*Ibid.*, p. 17).

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 18.

<sup>12</sup> Roland Barthes, *loc. cit.*, p. 69.

ce pour cette raison que les réflexions théoriques des critiques, en quelque sorte étrangères à la réalité de l'enseignement, s'intègrent mal à l'histoire littéraire des manuels<sup>13</sup>. Dans la pratique, comment considérer leurs propositions sans détruire toute certitude, sans réinventer l'objet «littérature» qui, avouons-le, souffre déjà d'un certain manque de *réalité* et, pour reprendre une opinion répandue, d'*utilité*? Quitte à donner raison aux auteurs de manuels, j'ajoute qu'il est impossible de raconter une histoire, surtout si celle-ci doit satisfaire aux exigences d'un programme d'études précis, sans exclure, sans choisir et sans privilégier une certaine vision du monde, pour employer ici une expression vague mais commode. C'est admettre, en somme, qu'il y a de la subjectivité partout et que, loin d'y échapper, le manuel scolaire en est tributaire.

Reconnaissons, en contrepartie, que tout est dans la manière de narrer le récit: les choix formels et stylistiques, anodins peut-être, jouent un rôle primordial dans son élaboration. Et entre le récit discutable et le récit rigoureux, les différences paraissent parfois infimes. liées à l'expression plus qu'au contenu. Par ailleurs, rares sont les auteurs de manuels qui problématisent leur histoire littéraire, qui, sans nier l'académisme de leur démarche, disent d'où ils parlent. Faute de revoir leur manière d'écrire l'histoire littéraire, comme le voudraient Barthes et ses épigones, les auteurs de manuels gagneraient sans doute à dévoiler, voire interroger, les présupposés de leurs récits.

---

<sup>13</sup> Pensons aux alternatives les plus radicales: l'histoire littéraire systémique dont parle Clément Moisan dans son ouvrage *Qu'est-ce que l'histoire littéraire?* ainsi qu'aux nombreuses théories

## Comment les auteurs de manuels conçoivent-ils l'histoire littéraire?

Le manuel est donc condamné, par sa forme et par sa visée, à raconter une histoire univoque qui répond aux objectifs des programmes ministériels tout en initiant les étudiants à la lecture et à l'écriture. Dans les trois manuels québécois que j'ai retenus, tous parus d'ailleurs en 1996 en réponse à la Réforme de l'enseignement collégial, les limites du genre sont clairement évoquées.

Michel Laurin, dont l'ouvrage porte le titre *Anthologie de la littérature québécoise*, prétend avoir écrit un «manuel apte à faire aimer autant que comprendre notre littérature nationale». Ce manuel, ajoute-t-il plus loin, «amène[ra] chacun à s'interroger sur son rôle social de même que sur son destin historique et cosmique<sup>14</sup>» tout en répondant aux exigences du Ministère de l'éducation du Québec. Pour ce faire, l'auteur rejette les catégories de l'histoire littéraire conventionnelle (école, mouvement, etc.) et leur préfère le concept de «courant» pour regrouper les auteurs car, écrit-il, «[le courant] permet une plus grande ouverture [et] propose un lieu de la littérature situé à la convergence de préoccupations artistiques, esthétiques et sociales dans une époque donnée<sup>15</sup>». N'est-ce pas également ce que supposent les mouvements? Bien que ceux-ci s'inspirent parfois de poétiques clairement identifiées, pensons au *Manifeste du surréalisme* et, de façon moins certaine, à *L'ère du soupçon* de Nathalie Sarraute, ils demeurent presque toujours ouverts à diverses formes artistiques et esthétiques. Parmi les œuvres d'inspiration romantique, ne retrouve-t-on pas, à côté des drames de Musset et des récits de Vigny, les toiles d'Eugène Delacroix et les *Nocturnes* de Chopin? Le groupe surréaliste ne

---

déconstructionnistes rejetant toute forme de narration.

<sup>14</sup> Michel Laurin, *Anthologie de la littérature québécoise*, Anjou, CEC, 1996, p. 3.

réunit-il pas Dali, Soupault et Buñuel? De toute évidence, le «courant» que définit Michel Laurin a peu à envier au mouvement.

Quant à Heinz Weinmann et Roger Chamberland, les directeurs de l'ouvrage *Littérature québécoise des origines à nos jours*, s'ils ne prétendent pas renouveler les catégories de l'histoire littéraire, ils s'attachent à des objectifs précis, strictement didactiques: «Il ne s'agit donc pas, soulignons-le, de proposer une histoire de la littérature québécoise, mais un manuel scolaire, aux visées essentiellement pédagogiques<sup>15</sup>». Malgré ces visées, ils intègrent des notions empruntées aux théoriciens de la littérature: l'interdiscursivité et l'intertextualité leur permettent ainsi d'aborder d'autres formes artistiques et d'autres littératures nationales.

On le voit, ces auteurs interrogent, directement ou indirectement, la pratique de l'histoire littéraire, proposent de nouvelles avenues — courant, intertextualité ou interdiscursivité — pour mieux relier les éléments constitutifs de leurs récits. Paradoxalement, leur mise en question des modèles canoniques de manuel ne les affranchissent nullement de la contradiction. Ainsi, même s'il prétend renouveler les anciennes catégories descriptives, Michel Laurin ne se débarrasse pas des procédés de réduction et de simplification, d'ailleurs antagoniques à l'idée d'ouverture dénoncés par Halté et Petitjean. L'auteur de l'*Anthologie de la littérature québécoise* croit à la cohérence de l'histoire qu'il raconte et lui fournit d'emblée une interprétation univoque: «Nous avons cru pouvoir dégager dix courants qui sont autant d'étapes de l'itinéraire d'apprentissage d'un peuple qui s'initie à la parole de même qu'à la conquête de sa liberté, tant collective

---

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 3.

<sup>16</sup> Heinz Weinmann et Roger Chamberland (dir.), *Littérature québécoise des origines à nos jours. Textes et méthodes*, Ville LaSalle, HMH, 1996, p. iv.

qu'individuelle<sup>17</sup>». L'utilisation du mot «itinéraire» s'avère particulièrement étonnante puisque l'itinéraire, selon le dictionnaire Robert, est le chemin qui relie deux lieux. Celui qui le suit a donc une idée de sa destination, il a un but. L'histoire, littéraire ou non, a-t-elle un but, une visée? Sait-elle où elle arrivera? D'après l'avant-propos à l'*Anthologie* de Michel Laurin, la littérature québécoise le sait: elle se rend vers sa fin, la liberté.

De leur côté, les directeurs du collectif *Littérature québécoise des origines à nos jours* croient, non pas en une logique, mais en une justice historique. En témoigne le destin exceptionnel qu'a connu la littérature québécoise: «Selon la "dure loi" des vainqueurs, la conquête anglaise aurait dû entraîner l'assimilation totale des anciens sujets français. Refusant cette fatalité, la société française a misé sur sa littérature, plus que sur toute autre expression culturelle (musique, peinture) pour assurer la survie de sa langue<sup>18</sup>». Le récit, dès l'introduction, se construit autour du thème du refus de la fatalité, thème qui n'est pas sans rappeler la «conquête de la parole» de Michel Laurin, et auquel s'attachent nécessairement les idées de progrès et d'évolution, voire de dépassement. Évoquer l'«itinéraire» ou le «destin» de la littérature québécoise, c'est prêter au phénomène littéraire une conscience.

Seuls Luc Bouvier et Max Roy, auteurs de *La littérature québécoise du XX<sup>e</sup> siècle*, contournent ce piège. Dès l'introduction d'ailleurs, ils évitent les formules vagues, les mots qui, comme le notait Gustave Lanson dans «La méthode de l'histoire littéraire», «enferment un

---

<sup>17</sup> Michel Laurin, *op. cit.*, p. 3.

<sup>18</sup> Heinz Weinmann et Roger Chamberland (dir.), *op. cit.*, p. iii.

effroyable inconnu<sup>19</sup>». Pas de «destin exceptionnel» ou de «conquête de la parole» ici, mais des mises en question théoriques présentées dans un style sobre. Très clairement, les auteurs précisent leur démarche. Le genre de l'ouvrage? «Une introduction à la littérature québécoise du XX<sup>e</sup> siècle, à partir des textes eux-mêmes<sup>20</sup>» destinée aux professeurs et aux étudiants du collégial. À propos de l'histoire qu'ils racontent, ils écrivent: «L'ensemble donne à voir, plutôt qu'une histoire unifiée, une histoire discontinue où trouvent leur place les événements singuliers et les écrivains qui agissent parfois à contre-courant<sup>21</sup>». Et loin de contredire cette affirmation, l'ouvrage se distingue par l'économie de commentaires, l'abondance d'extraits, la bibliographie sélective et la simplicité du style.

En somme, les auteurs des manuels interrogent tous la pratique de l'histoire littéraire. Cependant, leurs réserves concernent surtout la forme du manuel et non son contenu — exception faite évidemment de Luc Bouvier et Max Roy. Nous avons vu comment le paradoxe s'insinue facilement dans les discours de Michel Laurin, Heinz Weinmann et Roger Chamberland: ils veulent bien renouveler les catégories, les modes de l'histoire littéraire, mais se refusent à défaire les récits centristes et téléologiques. Malgré tout, les récits que racontent ces manuels s'articulent tous autour d'un centre: la Révolution tranquille. Cela dit, chaque ouvrage relate l'histoire à sa manière: dans l'*Anthologie de la littérature québécoise* de Michel Laurin et dans l'ouvrage dirigé par Heinz Weinmann et Roger Chamberland, le récit canonique est privilégié alors que *La*

---

<sup>19</sup> Gustave Lanson, «La méthode de l'histoire littéraire», dans Robert Melançon, Élisabeth Nardout-Lafarge et Stéphane Vachon, *Le portatif d'histoire littéraire*, Montréal, Paragraphes, 1998, p. 402.

<sup>20</sup> Luc Bouvier et Max Roy, *La littérature québécoise du XX<sup>e</sup> siècle*, Montréal, Guérin,

p. vii.

<sup>21</sup> Luc Bouvier et Max Roy, *op. cit.*, p. viii.

*littérature québécoise du XX<sup>e</sup> siècle*, rédigée par Luc Bouvier et Max Roy, adopte une perspective plus relativisante.

### **La Révolution tranquille ou le centre de l'histoire**

La Révolution tranquille, on le sait, apparaît comme l'un des épisodes les plus importants de l'histoire du Québec contemporain. Moment de bouleversements sociopolitiques, moment de ruptures exacerbées dans et par les discours sociaux, la Révolution tranquille peut également être considérée comme une révolution de langage et de métaphores ayant donné lieu à une grande fiction identitaire, à un grand récit. Jean Marcel a écrit fort justement que: «cette révolution [...] fut l'affaire d'une demi-douzaine d'hommes politiques, d'une douzaine de hauts fonctionnaires et d'une centaine de poètes<sup>22</sup>». Manière de dire qu'aux choses de la technocratie, véritable lieu des changements, s'est rattachée une prise de parole poétique par laquelle la Révolution tranquille est sortie de la sphère sociopolitique pour rejoindre celle du symbolique. Et c'est grâce à ce déplacement sans doute que notre Révolution a emprunté, au fil des ans, une forme aussi éclatante. Selon l'historien Jocelyn Létourneau, qui a étudié le grand récit collectif des Québécois, «l'intelligentsia moderniste [a occupé à ce moment] presque tout l'espace communicationnel public, imposant ainsi ses visions, ses représentations, ses problématiques<sup>23</sup>». Évidemment, les poètes, les romanciers et les critiques littéraires ont participé à la construction de cette vision du monde commune, de cette histoire renouvelée. Je ne m'attarderai ici que très brièvement à cette question. Je tiens cependant à rappeler que les années 1960 ont été celles de

---

<sup>22</sup> Jean Marcel, «Écriture et histoire. Essai d'interprétation du corpus littéraire québécois». *Pensées, passions et proses*, Montréal, L'Hexagone, «Essais littéraires», 1992, p. 152.

<sup>23</sup> Jocelyn Létourneau, «“Le Québec moderne”: un chapitre du grand récit collectif des Québécois», *Discours social/Social Discourse*, IV, 1-2, hiver 1992, p. 65.

l'institutionnalisation de la littérature québécoise — les revues savantes *Études françaises* (1965), *Voix et images du pays* (1967) et *Études littéraires* (1968)<sup>24</sup> sont fondées au cours de la décennie; les revues culturelles *Liberté* (1959) et *Parti Pris* (1963) sont également des lieux de réflexion sur la littérature. Parmi ceux qui y écrivent se retrouvent plusieurs poètes et romanciers majeurs de la période — dont Hubert Aquin, Gaston Miron, Paul Chamberland, Gérard Godin — qui, engagés politiquement, ont aussi agi en tant que critiques et pédagogues. Par cette double, sinon triple fonction, ils ont contribué à la diffusion d'un discours «néo-nationaliste», rapidement devenu le discours dominant de la sphère culturelle. En témoignent les comptes rendus publiés dans les journaux qui accueillent triomphalement les nouvelles parutions québécoises. les réflexions des critiques sur la nécessité — et j'insiste sur le mot «nécessité» — de l'autonomisation du champ littéraire, de l'abandon des références françaises, de la construction d'un cadre spécifiquement québécois<sup>25</sup>, de l'élaboration de nouvelles filiations, elles aussi spécifiquement québécoises<sup>26</sup>. À force de credos et de discours, grâce à la volonté de ceux qui l'ont forgé, le projet quasi performatif de la littérature québécoise s'est réalisé<sup>27</sup>.

---

<sup>24</sup> Voir à ce sujet l'ouvrage de Nicole Fortin, *Une littérature inventée*, Québec. PUL, 1994.

<sup>25</sup> Dans son article «L'autonomie littéraire. Notre héritage» (*Le Devoir*, 31 mars 1966, p. 19), Réjean Robidoux se fait le défenseur d'une tradition nationale, réinventée à partir de nouvelles filiations.

<sup>26</sup> À titre d'exemple, *Le libraire* de Gérard Bessette ne fut pas reçu à sa parution en 1960 comme un roman de la Révolution tranquille. Il a fallu attendre la parution d'autres romans québécois. *Prochain épisode* entre autres, pour que cette lecture du *Libraire* s'impose. En 1967, Jacques Allard publie le premier article qui cristallise cette interprétation, «*Le libraire* de Gérard Bessette ou comment la parole vient au pays du silence», dans lequel *Le libraire* est considéré comme l'un des premiers romans de la «québécoïté» annonçant «le fulgurant passage du narrateur de *Prochain épisode*» (*Les Cahiers de Sainte-Marie*, 4, avril 1967, p. 63).

<sup>27</sup> Selon Pierre Nepveu, «le projet d'une littérature enfin québécoise s'est concrétisé à la fois à travers une certaine pratique d'écriture et de multiples lectures et relectures» (*L'écologie du réel*. Montréal, Boréal, «Boréal compact», 1999, p. 43). C'est dire que la pratique des critiques littéraires, tout autant que celle des romanciers et des poètes, a fait advenir cette littérature.



Mais pourquoi s'en prendre à la Révolution tranquille, qu'a-t-elle fait de si répréhensible? Rien de très grave... Elle s'est simplement imposée comme le moment clé de notre histoire contemporaine, charriant avec elle des représentations figées qui tiennent presque de la rectitude politique. Ainsi, sans être faux, le récit construit autour de la Révolution tranquille s'avère orienté: dans un langage devenu conventionnel à force de répétitions et de dilutions, les généralisations y sont transformées en «constats aprioriques». En littérature, et sans doute aussi dans les autres domaines, cela donne lieu à des déplacements discutables: on dira que le roman québécois moderne est né en 1960, que toute nouveauté formelle s'y déploya. on reniera honteusement le passé; pire, on associera souvent sans nuances l'expérience collective au contenu des fictions. Si la France a longtemps été classico-centrique, nous pouvons considérer que notre centre a pour nom Révolution tranquille et pour date 1960. Que cette date apparaisse comme une borne temporelle signifiante ne gêne pas. Toute histoire possède ses repères, et la nôtre n'y fait pas exception. Non, là n'est pas le problème. Ce qui gêne, c'est la lecture triomphaliste de la période, lecture que retiennent malheureusement la plupart des histoires littéraires et des manuels écrits après 1960. Forts des idéologies «modernistes», pour citer allusivement Jocelyn Létourneau, ceux-ci célèbrent le plus souvent la rupture et la subversion, laissant dans l'ombre la tradition.

Chez Michel Laurin, par exemple, la Révolution tranquille est présentée comme la première étape d'une prise en charge collective et, surtout, comme la date marquant la naissance d'une littérature moderne qui explore de nouveaux horizons formels. Les traces de ce raisonnement ne se retrouvent pas dans les seules pages réservées à la période, mais infiltrent

aussi les introductions aux autres chapitres, les notices biobibliographiques<sup>28</sup> et les pistes de lecture. Pour reprendre l'idée de Barthes, l'essentiel de l'ouvrage désigne le centre: tout se passe comme si notre histoire littéraire, quasi douée d'une conscience, avait espéré sa révolution. Jugeant ainsi le passé à partir du présent, Michel Laurin affirme que les poètes idéalistes, dont fait partie Émile Nelligan, ont en quelque sorte préparé la littérature d'après 1960: «Après avoir inlassablement et à tous les modes conjugué les gloires de Dieu et de la patrie, la littérature entreprend une lente mais systématique révision de ses valeurs, qui ne sera achevée qu'après 1960<sup>29</sup>». Jean-Charles Harvey et Félix-Antoine Savard, quant à eux, «ont pris leur distance à l'égard de leur époque et amorcé une prise de conscience qui ne va réellement porter ses fruits qu'au moment de la Révolution tranquille, après 1960<sup>30</sup>». Quelques années plus tard, les peintres automatistes, «tracent, à coups de pinceaux, de spatules et de plumes, un sentier qui ne peut que mener à la lumière au bout du tunnel<sup>31</sup>». Et, d'ajouter Michel Laurin, pour les romanciers des années 1950, «la linéarité du récit n'est plus de mise, pas plus que la vieille rhétorique boursoufflée<sup>32</sup>». D'après ces quelques passages, la littérature d'avant 1960 est thématiquement et formellement inintéressante, n'a de potentiel que là où elle annonce la littérature de la Révolution tranquille. Qui plus est, les idéologies religieuse et agriculturiste n'ont eu qu'une influence néfaste sur les écrivains d'avant 1960. Une telle attitude à l'égard du passé se justifie sans doute: il suffit d'évoquer la période et ses enthousiasmes; il suffit également de rappeler qu'elle est liée à un mouvement de liquidation des valeurs traditionnelles. Et pourtant, même symptomatique du

---

<sup>28</sup> En voici un exemple, tiré de la notice consacrée à Jean-Paul Desbiens, l'auteur des *Insolences du Frère Untel*: «Étonnant mais rassurant que ce soit un membre du clergé — qui a si longtemps tenu le Québec en tutelle — qui sonne le début d'un temps nouveau» (Michel Laurin, *op. cit.*, p. 187).

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 97.

<sup>30</sup> *Ibid.*, 111.

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 119.

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 119.

malaise vécu par la «génération lyrique<sup>33</sup>», même légitime, cette attitude n'en demeure pas moins teintée de mépris.

Chez Weinmann et Chamberland, le récit est sensiblement le même. Les auteurs nous font cependant grâce des jugements à l'emporte-pièce. Pas de «vieille rhétorique» ou de «sentier menant à la lumière au bout du tunnel», mais quelques insistances qui prennent parfois la forme de lapsus. Dans leur introduction, ils écrivent: «Avec la période 1948-1975, nous touchons à la véritable modernité en littérature, dont le manifeste *Refus Global* sera le fer de lance. Ces années marquent la véritable naissance de la littérature québécoise<sup>34</sup> ». À n'en pas douter, la naissance de la véritable modernité québécoise eut lieu durant cette période. Plus loin, alors qu'ils abordent l'époque de la Révolution tranquille, les auteurs affirment: «Cette période est caractérisée par la transformation *radicale* de la société québécoise. [...] Le changement *radical* des valeurs sociales, familiales et religieuses permet au Québec d'entrer de plain-pied dans la modernité<sup>35</sup>».

Afin de mieux saisir les jeux d'opposition et les subtilités qui, tout autant que les affirmations péremptoires, composent le récit, je m'attarderai brièvement aux introductions des trois sections qui, dans les manuels, sont consacrées aux écrits de la Révolution tranquille.

Dans l'*Anthologie* de Michel Laurin, le texte s'intitule «Les récits de la révolte et de la rupture<sup>36</sup>». La première phrase s'avère particulièrement révélatrice: «À l'image de la société, le roman connaît sa révolution». D'emblée, l'auteur pose que le roman est le reflet de l'expérience

---

<sup>33</sup> Voir l'ouvrage de François Ricard *La génération lyrique. Essai sur la vie et l'œuvre des premiers-nés du baby-boom*, Montréal, Boréal, 1992.

<sup>34</sup> Heinz Weinmann et Roger Chamberland (dir.), *op. cit.*, p. iii.

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 138. (c'est moi qui souligne)

collective. La suite du texte d'ailleurs le confirme puisque cette théorie du reflet devient une sorte de métaphore filée: le projet collectif, la rénovation des «vieilles valeurs», le refus de «l'étroitesse d'esprit» du clergé y sont autant de variations sur le thème du changement. Mais l'histoire littéraire peut-elle ainsi accompagner l'histoire sociopolitique? Certes, elle y est liée. Il lui arrive cependant fort rarement de se constituer en moments symboliques, porteurs d'idéologies exclusives; les idéologies comme les courants littéraires coexistent. C'est un peu ce que défend Fernand Dumont lorsqu'il réévalue le mythe de la Révolution tranquille car, écrit-il:

à considérer de près les idéologies des dernières décennies, on n'observe pas de révolution, *tranquille* ou non. On constate plutôt des effets de transposition que les historiens de l'avenir enregistreront comme ces vagues de surface qui cachent davantage qu'elles ne les démasquent les mouvements de fond des sociétés<sup>37</sup>.

Et les faits le prouvent: n'oublions pas que certains romans des années 1950, dont *Beauté baroque* et *Poussière sur la ville*, sont souvent qualifiés de romans modernes. Ne thématisent-ils pas déjà certaines obsessions modernes dont fait partie, pour reprendre un *topos* de la modernité, la solitude de l'être confronté à une société castratrice<sup>38</sup>? Que cette solitude se soit exprimée dans des œuvres qui privilégient la vie ordinaire, l'intime, et qui semblent conférer peu d'importance aux tensions politiques québécoises ne les rend pas moins modernes que les œuvres de leurs successeurs. À moins que la modernité québécoise ne connaisse qu'un seul langage...

Ma deuxième remarque concerne la présence, dans cette introduction, de la photo de Pierre Elliot Trudeau assistant au défilé de la Saint-Jean Baptiste, sous laquelle apparaît le court

---

<sup>36</sup> Michel Laurin, *op. cit.*, p. 169-170.

<sup>37</sup> Fernand Dumont. «Jadis, une société religieuse», dans *Le Sort de la culture*, Montréal. Typo, 1995 (1987), p. 296.

texte suivant: «Le climat est propice à la critique. Un vaste mouvement de transgression se profile peu à peu. En 1968, le premier ministre du Canada, Pierre Elliot Trudeau, assiste au défilé de la Saint-Jean Baptiste. Il sera pris à partie par la foule et les célébrations tourneront à l'émeute<sup>39</sup>». Pourquoi avoir choisi cette photo? Oui, P. E. Trudeau gouvernait le Canada à cette époque et a toujours défendu les valeurs du fédéralisme. Cela dit, dans son texte «Les récits de la révolte et de la rupture», Michel Laurin s'en prend surtout à l'idéologie religieuse qui aurait freiné le développement culturel et économique du Québec. Or, Pierre Elliot Trudeau, fondateur de *Cité libre*, fait partie de la génération qui a véritablement préparé la Révolution tranquille<sup>40</sup>: si face aux écrivains de la revue *Parti Pris*, il fait figure d'intellectuel conservateur, ami du pouvoir. il était, sous Duplessis, le défenseur de la laïcisation des institutions, d'un socialisme modéré et de l'internationalisme. On a parfois la mémoire courte.

Chez Weinmann et Chamberland, le chapitre consacré aux œuvres marquantes des années 1960 s'intitule «L'aventure de l'écriture». Bien qu'il privilégie le récit canonique, il fait l'économie de certains *topoi* sociopolitiques. L'accent est plutôt mis sur la modernité formelle des récits parus après 1960: temporalité non linéaire, parti pris pour la subjectivité. langue populaire en sont les indices. Et même si cette lecture apparaît tout aussi problématique, attachée à une certaine idée de la modernité, elle paraît peut-être moins franchement idéologique.

---

<sup>38</sup> Voir, entre autres, *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne* de Charles Taylor où il est clairement exposé que la solitude de l'être confronté à une société castratrice est l'un des *topoi* de la modernité (Montréal, Boréal, 1998 (1989)).

<sup>39</sup> Michel Laurin, *op. cit.*, p. 170.

<sup>40</sup> À lire les essais d'André Belleau, l'on comprend un peu mieux les raisons qui ont conduit à une telle diabolisation de Pierre Elliot Trudeau et de la revue *Cité Libre*. En refusant de façon péremptoire d'adopter le discours néo-nationaliste, les *citélibristes* ont en quelque sorte déçu ceux qu'ils avaient, au cours de la décennie cinquante, inspiré. Les écrivains et les intellectuels de *Liberté* et de *Parti Pris* auraient ainsi vécu le conflit sur le mode de la trahison. du moins

Construite autrement, l'introduction au chapitre «Ruptures et pluralisme» rédigée par Luc Bouvier et Max Roy, ne prétend pas à la réécriture du «Grand récit», mais tente simplement d'en extraire les préconceptions axiologiques. Ainsi, plutôt que d'affirmer, les auteurs modalisent, plutôt que de considérer les ruptures comme les signes du dépassement, les auteurs tentent de mieux saisir les enjeux d'un récit polymorphe. En choisissant cette phrase inaugurale, «Une opinion très répandue veut que la littérature québécoise soit née en 1960<sup>41</sup>», ils refusent l'interprétation univoque et font en quelque sorte de «l'histoire de l'histoire littéraire». Il s'agit là, j'en conviens, d'une modeste contribution à une histoire littéraire renouvelée. Mais cela prouve que les manuels, aussi didactiques soient-ils, s'ouvrent parfois aux développements de l'histoire littéraire *officiuse*, peuvent considérer le doute et le discontinu sans pour autant renoncer à leurs visées pédagogiques.

### **De la passion et d'autres choses...**

Il demeure une ombre indélébile au tableau, soit l'écart entre la littérature que l'on enseigne, ferme et indéfectible, et celle qui est expérimentée dans la lecture, trouée et incertaine. Tout se passe comme si la seconde, fuyante et paradoxale, ne pouvait s'accommoder des impératifs de la première. Ils sont d'ailleurs nombreux, les professeurs de collèges qui se sont résignés au seul rôle de «seneur de passion». Premiers et derniers maîtres de littérature, ils ont souvent peu de temps à consacrer aux savoirs littéraires, tant importe la préparation aux épreuves ministérielles. Dans un tel contexte, le manuel scolaire a pour mandat de donner le goût de la

---

André Belleau le soutient-il dans son texte «Indépendance du discours et discours de l'indépendance» repris dans *Surprendre les voix* (Montréal, Boréal, 1986, p. 125-139).

lecture et de fournir des connaissances historiques minimales, faute de proposer une méthode et une réflexion proprement littéraires.

Soit... Mais cela suffit-il à justifier le refus de toute tentative de conceptualisation, de problématisation, de réécriture? Devons-nous tolérer les déplacements discutables, le mépris à l'égard du passé, les terminologies vagues? Parmi les trois manuels québécois étudiés, seul l'ouvrage *La littérature du XX<sup>e</sup> siècle* rédigé par Luc Bouvier et Max Roy évite ces écueils. Racontant le même récit que l'*Anthologie de la littérature québécoise* et *Littérature québécoise des origines à nos jours*, il renonce à la lecture triomphaliste de la Révolution tranquille et, par là même, de l'histoire récente de notre littérature. Et comment les auteurs y arrivent-ils? En préférant la mesure aux discours émotifs, la sobriété stylistique à l'excès, le silence à la surenchère. Rien de très complexe, rien de très éclatant... Et pourtant, ce genre d'approche parviendra peut-être à réconcilier la pédagogie et la littérature. Accepter de raconter les brèches, les failles et les trous, n'est-ce pas respecter le silence de celle qui enseigne à contourner les évidences?

La question est ouverte.

---

<sup>41</sup> Luc Bouvier et Max Roy, *op. cit.*, p. 193.

*Appels d'urgence*





## Les conditions d'enseignement de la littérature au cégep et l'enseignement de la langue à travers la littérature.

Louise Proulx, Cégep de Rimouski

Cela fera bientôt vingt ans que je fréquente le cégep, comme étudiante dans les années '70 et comme professeure depuis '85. J'inscris donc résolument mon propos du côté de la pratique reprenant parfois un *nous*, non institutionnel, fait d'opinions partagées avec des collègues. J'ai donc fréquenté l'institution assez longtemps pour voir tomber des murs (je parle de cloisons réelles) et pour les voir revenir, fabriqués dans des matériaux différents, mais aux mêmes endroits, dix ans plus tard. La tentation est forte alors d'établir un parallèle pessimiste. En serait-il ainsi de l'enseignement du français au collégial, repensé et enseigné au gré des modes, des courants ou des ministres? Par un sombre matin de novembre, nous pourrions faire ressortir les points communs entre les anciens programmes et le nouveau: pédagogie du morceau choisi, *Lagarde et Michard*, *Castex et Surer*, sollicitation de la mémoire mécanique pour les flopées de dates: naissance et mort, règnes, édits, publications, révolutions... un de ces matins peut-être...

Depuis la réforme de l'enseignement collégial, qu'on nous demande expressément d'appeler *renouveau* dans nos rapports et documents, depuis la réforme donc, nous avons instauré dans notre collège une mesure d'aide ponctuelle en français que nous

appelons, entre collègues, *défaire les bouchons*: il s'agit d'enseigner à des groupes d'élèves qui reprennent le même cours de français pour la 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> ou 5<sup>e</sup> fois. J'enseignais au dernier trimestre à deux de ces groupes en *Littérature et écriture*: motivation zéro, le seul nom de Cassandra les faisait bailler. J'enseignais aussi au même trimestre au Programme intégré, un programme qui s'adresse à ceux et à celles qui ont des moyennes de 80 % au secondaire. C'est donc à partir de ces expériences récentes liées encore à des visages d'élèves, à leurs réflexions, à leurs attitudes et à leurs textes que je développerai ce propos, au fil des phrases aussi s'enchaînant autour du thème proposé.

### **Enseigner la langue à travers la littérature**

La littérature est le lieu par excellence où la langue est observable dans toute sa richesse; les textes littéraires sont des illustrations de la virtuosité ou de l'habileté de l'artisan qui la manie, comme le disait si humblement Miron. Cette affirmation qui rallie presque tout le monde assigne aussi à la professeure ou au professeur un rôle bien précis: celui de médiateur. Il a lu, reconnu dans le foisonnement des signes et des symboles la valeur littéraire d'un texte, il a reconnu également la justesse des mots, la variété des tournures, le style particulier d'un auteur. Lundi matin, novembre ou mai, 8 h 15, C-402:

*Il est certains esprits dont les sombres pensées*

*Sont d'un nuage épais toujours embarrassées.*

Boileau ... le défi commence là!

On parle parfois *d'écrans* entre le texte et l'élève pour désigner ces difficultés posées par la méconnaissance des contextes sociaux et historiques. D'ailleurs, ce fut l'un de nos

principaux problèmes avec le nouveau programme. Quelle part devait-on faire à l'histoire tout court pour asseoir l'histoire littéraire qui devait elle-même fournir les clés du texte?

Même problème avec le vocabulaire propre à la littérature: les anthologies (dont l'industrie renaissante est florissante) nous ont fourni ces dernières années des listes impressionnantes de figures de style. En classe, nous simplifions et élaguons depuis quatre ans, mais souvent tout ce que l'élève doit franchir avant d'aborder le texte nu, dont il doit rendre compte dans une production écrite, lui semble tellement lourd que la fatigue et la lassitude l'emportent sur le plaisir de la découverte.

Aussi, je me pose la question suivante: existe-t-il une distance maximale entre un texte et un élève, un point au-delà duquel ce texte, même expliqué, retourné, repris, demeure hermétique?... comme celle qu'éprouverait l'auditeur d'une conférence dans une langue étrangère alors qu'il ne connaît que les mots et les phrases usuels de son guide touristique. Autrement dit, les textes littéraires sont-ils perçus par les élèves comme des corps étrangers, des pièces de musée qui n'ont plus rapport à la vie, donc inutiles, donc rejetés? À partir de ce point, peut-on parler d'apprentissage efficace, de contact fructueux avec la littérature?

La tâche de réduire cette distance entre l'élève et le texte littéraire, c'est là, me direz-vous, la tâche spécifique du pédagogue, le lieu et l'espace où peut se déployer sa créativité... Quelques-uns s'y épuisent. Personne n'a encore rencontré la classe de blasés ou de délinquants modèles prêts à embarquer si l'on touche la bonne fibre... cette classe dont parle Daniel Pennac dans son essai.

Je refuse de me contenter des petites phrases consolatrices que l'on se répète parfois entre collègues à la sortie d'un cours: *Ça paraît pas, mais ils étaient intéressés, (ou encore) On en charrie tellement large qu'il est impossible qu'ils ne retiennent rien. Il va sûrement leur rester quelque chose, au moins une égratignure sur la surface de l'âme*<sup>1</sup>. La seule idée que dans 10 ou 20 ans, ils reviendront, par un des multiples chemins de la mémoire, au vers ou à la phrase qui ressuscitera la classe, le store vertical qui claque et la voix du prof peut-être ému dans sa lecture... cette seule idée ne suffit pas... Pourtant, l'abbé Georges, en 72, nous avait parlé si longuement d'un *toit tranquille où marchaient des colombes!*

\* \* \*

Je m'éloigne du sujet? Non, pas vraiment. Je repose la question qui me préoccupe avec un exemple. Mes élèves avaient, en mai dernier, à produire en quatre heures une analyse littéraire de 700 mots sur un des *Soleils couchants* de Victor Hugo. Le vocabulaire est simple, la syntaxe tranquille à peine contrainte par la mise en vers, le propos aussi: le temps file et je vieillis, mais la nature, elle, échappe au temps. Pis, elle est indifférente: elle aura un air de fête printanière le jour ou je mourrai. Spontanément, en classe, à l'oral, les élèves auraient pu tenir ce discours, une fois passés les premiers jugements à l'emporte-pièce sur l'auteur: *Filait pas ce jour-là Victor? Déprimé le gars?* (ou) *Madame, est-ce que les gens faisaient du sport dans ce temps-là?*

---

<sup>1</sup> L'expression est de Mme Monique La Rue

Les analyses produites, elles, sentent l'effort. Certes, je ne m'attendais pas à des chefs-d'œuvre, à des textes originaux (ils existent cependant). La plupart des élèves respectent la structure prescrite, identifient les principales figures et thèmes, resituent l'auteur dans le courant, mais ils n'arrivent pas à articuler le propos élémentaire du texte. Troublante mécanique. La réponse partielle que je me fais, j'en suis encore là actuellement, c'est que les ambitions de ce programme sont tellement grandes, et nous avons si peu de temps, que ses objectifs demeurent largement des réalités de papier, telles qu'ils figurent dans les intentions éducatives des devis du Ministère. *Faire connaître et apprécier la littérature*, nous dit-on. Je ne sais pas si nous avons le temps nécessaire pour le faire. D'autant plus qu'on réaffirme dans les nouveaux nouveaux devis (version décembre 98) que la littérature n'est plus simplement un corpus-prétexte à des exercices formels transférables; on réaffirme, en toutes lettres, que l'acquisition du fonds culturel commun est un objectif en soi.

Je n'avais pas d'abord à vous convaincre de la valeur des textes littéraires pour l'enseignement de la langue. Je m'interroge plutôt sur les conditions de réception des textes littéraires dans le contexte actuel. Est-ce que nous rejoignons les élèves? La tâche nous apparaît d'autant plus sérieuse quand nous réalisons que, pour la plupart d'entre eux, ce sont les derniers cours où ils seront mis en contact régulier avec les textes littéraires et où ils auront l'occasion d'observer la langue dans ses aspects plus formels.

Nous sommes plusieurs à penser que cette réforme était nécessaire et que, tout compte fait et malgré les problèmes, il y a plus de positif que de négatif dans tout cela. Nous croyons cependant qu'elle aurait dû commencer plus normalement au primaire.

Malheureusement, il faudra encore attendre encore quelques années avant que les élèves du secondaire nous arrivent avec un bagage minimal de lecteur dans leur sac à dos.

***Enseigner la langue à travers la littérature j'y viens ou plutôt je continue...***

La réforme nous donnait une heure hebdomadaire de plus en classe, augmentation de la tâche, certes, mais nous étions heureux et heureuses. L'heure de plus, nous devions la consacrer à la consolidation du code.

La formule d'intervention est laissée à l'initiative du prof: certains le font par des révisions systématiques (cahiers d'exercices et dictées), d'autres par des exercices de réécriture ou de corrections proposés aux élèves à partir de leurs propres productions. Très peu de professeurs y consacrent cependant une heure toutes les semaines: la matière à enseigner, le champ à couvrir est tellement vaste malgré les raccourcis que nous prenons... et nous avons résisté depuis bien avant cette réforme à réintroduire la grammaire comme matière (mis à part le cours de rattrapage et les différentes mesures d'aide) parce que nous ne voulions pas *secondariser* l'enseignement du français au collégial. Nous croyons que l'essentiel des apprentissages sur le code devrait être fait au secondaire et que c'est dans la pratique du discours, dans les textes à lire et à produire, que le code doit être consolidé. Nous avons aussi beaucoup d'admiration pour nos collègues du secondaire dont le métier exige une santé et un moral de fer. Force nous est cependant de constater qu'un grand nombre d'élèves nous arrivent du secondaire avec des problèmes importants en écriture. Leur graphie même est symptomatique: les caractères

sont énormes (150 mots par page), on hésite, écriture en script et en cursive, quelques-uns n'écrivent qu'en capitales, d'autres ont une bien étrange façon de tenir un crayon.

D'où viennent ces carences et difficultés, ce n'est peut-être pas le lieu d'en débattre: les méthodes ont le dos large, les profs sont surchargés, les élèves n'ont pas le temps, ils travaillent, les parents aussi d'ailleurs, qui se sentent dépassés, eux qui ont appris avec stupeur que l'adjectif qualificatif qui était devenu *un déterminant* allait bientôt changer de nom.

Le prof du cégep doit reprendre le tricot là où on l'a laissé. Un élève qui a conservé moins de 70 % en français aux niveaux secondaires 4 et 5 a généralement des problèmes au cégep, compte tenu que 30 % des points sont accordés à la langue et que l'on ne tolère plus qu'une faute aux 30 mots dans le dernier cours de la séquence.

Le problème, perçu dans la graphie et confirmé dans la première rédaction, se déplace encore quand on en cherche la cause du côté de la lecture. C'est en suivant la simple mélodie d'une phrase longue lue à haute voix par un élève que l'on comprend pourquoi certains ont de la difficulté à comprendre les textes proposés. Plus étrange encore est cette habitude, même chez les élèves plus forts, de rédiger leur brouillon *au son*, pour ne pas brimer l'inspiration (*Regarde juste les idées!*), puis de corriger leur texte après, et pour certains de façon fort efficace.

Où reprendre donc le fameux tricot? Il faut une approche particulière de la grammaire pour ces jeunes adultes, on ne peut utiliser les méthodes du primaire et du secondaire,



d'ailleurs des outils intéressants sont développés actuellement pour les élèves du collégial. Je crois que les apprentissages significatifs passent par la lecture et l'écriture. L'essentiel du problème vient du fait qu'ils ont eu des contacts sporadiques et non signifiants avec l'une et l'autre.

Le cahier d'exercices de grammaire est souvent proposé comme solution miracle. Mais le cahier d'exercices est un objet statique et froid, malgré les dessins, la couleur, la mise en page et les tours de force des auteurs et des éditeurs pour donner de l'attrait et simplifier la règle difficile. Même les phrases à accorder ont été modernisées. Lu dernièrement dans une nouvelle édition pratique parce que bien cartonnée et bien spiralée: *Accordez le participe passé dans: Véronique et Yoann ont contracté le virus de l'hépatite C.*

Le cahier d'exercices de grammaire a la vie dure et il est probablement efficace, parce que basé sur la répétition, efficace avec des élèves autonomes qui se rendent compte de leur problème en langue écrite. Ce qui n'est pas le cas de tous. Le dernier cours de français normatif que j'ai donné avec un collègue, nous l'avons bâti avec *Le tour du monde en 80 jours*. Il était inutile de leur faire acheter une grammaire: ils en avaient tous une, différente. Nous croyions pouvoir tirer du roman les phrases exemples, plus signifiantes parce que rattachées à un même contexte, mais nous nous sommes vite heurtés à la mode littéraire du XIX<sup>e</sup>, à la syntaxe particulière, au charme désuet du subjonctif imparfait. Ce n'était pas le terrain où nous voulions amener nos élèves. Alors, nous avons pris le texte pour ce qu'il était: un roman d'aventures. Nous avons avec eux tracé la carte, suivi les personnages, converti les anciens francs, évalué, avec l'aide d'un professeur de physique,

le réalisme de certains passages: un train lancé à 100 milles à l'heure peut-il franchir un ravin sans pont? La vitesse peut-elle manger la pesanteur?

Ces élèves ont surtout lu et écrit plusieurs textes où le roman servait de prétexte à développer une question: *Que serait-il arrivé à Fogg et à Passepartout si...* leur sort les inquiétait davantage que celui de Yoann et Véronique. Résultat du cours? Ce n'est pas en 60 heures que l'on reprend tous les retards, mais nous croyons que nous en avons mis plusieurs sur la piste... du moins sur celle des autres romans de Verne.

Je vous parlais, dans ces dernières lignes, d'un cours offert à des élèves en difficulté, d'un cours collégial non crédité où la latitude du prof est plus grande. Avec les devis plus *prescriptifs* de la formation générale, ceux des quatre cours obligatoires de la séquence, le corpus et les productions sont définis plus étroitement: le XIX<sup>e</sup> et le XX<sup>e</sup> par exemple en *Littérature et imaginaire*, les chefs-d'œuvre marquants, la dissertation explicative de 800 mots en épreuve finale (le découpage du corpus entre les cours et le nombre de mots des épreuves relèvent d'une interprétation locale du devis). On ne peut plonger les élèves seulement dans les romans d'aventures et nous devons les amener à voir ce qui se passe dans les romans où apparemment il ne se passe rien d'intéressant (*Madame Bovary* étant pour eux l'exemple-type, si on exclut la description de l'agonie d'Emma). Dans ces cours, les textes sont envisagés comme des objets singuliers rendant compte d'une certaine vision du monde. En ce sens, le travail du prof est d'ouvrir les pistes, de suggérer, de fournir les matériaux nécessaires à la compréhension et d'accompagner le lecteur dans sa lecture.

Le danger, toujours le regard primesautier, définitif, émotif ou moralisateur qu'ils portent sur les textes, les personnages et leur comportement: Emma n'est pas correcte parce que la fibre maternelle, *elle ne l'a pas*. À partir de là, on ne lui pardonne plus rien (les filles surtout), pas plus qu'à l'auteur dont on ne lira certainement pas les autres romans. C'est le travail de distanciation à partir du je-me-moi du texte d'opinion qui s'amorce à ce moment. On s'en va alors quelque part.

Distancier ne veut pourtant pas dire aseptiser. J'ai réintroduit depuis peu les notices biographiques sur les auteurs, notices que j'avais longtemps exclues parce qu'il ne fallait pas distraire de l'œuvre, de sa structure immanente (On me l'avait bien dit à l'université!) Je me suis souvenue qu'à une certaine époque, j'avais lu *Notre-Dame de Paris* à cause de Léopoldine, une sorte d'Ophélie qui accompagnait Hugo.

Ainsi, plusieurs moyens sont bons (pas tous), pour en faire des lecteurs ou des lectrices, même lire Anne Rice pour s'aventurer prudemment dans l'univers de certains élèves et pouvoir risquer quelques idées durant les pauses.

Les textes littéraires ne leur sont pas tous rébarbatifs, certains les intriguent et leur plaisent. À partir de ces textes, c'est l'histoire de la langue même, à grands traits, qu'on peut esquisser. C'est aussi une façon d'enseigner la langue.

L'étymologie les intéresse si la recherche est bien ciblée, pas trop longue, et si son résultat est immédiatement applicable à un texte... même chose pour la traduction phonétique, la recherche des synonymes et pour tout ce qu'un adulte consentant peut

tirer d'un honnête dictionnaire. Il faut ici ouvrir des pistes, présenter les outils. Je ne me fais pas d'illusion et je sais que ce n'est pas parce qu'ils ont cherché au dictionnaire tel ou tel mot qu'ils vont l'intégrer à leur texte ou retenir son sens... Ils auront pris toutefois l'habitude de l'outil...

Ouvrir des pistes donc, enseigner la langue à travers la littérature, malgré le doute parfois, parce que cet apprentissage doit se faire dans un contexte signifiant qui dépasse le quotidien, l'immédiat, l'utile.

La conclusion attendue de ce texte n'existe pas, et je retourne à l'interrogation du début: l'enseignement de la littérature est-il possible dans les conditions actuelles? Faut-il se contenter d'admirer de l'extérieur la *redorure* du blason collégial? *Les jeunes auront lu les grands classiques!* Faut-il interpréter le fossé entre l'école et la société comme un signe positif? *Nous n'analysons plus en classe les textes d'humeur et les éditoriaux rédigés à la hâte.* Faut-il s'interroger sur la formation des maîtres? *À une génération d'humanistes succéderait une génération de gestionnaires!* En classe, debout devant un groupe d'élèves, le questionnement émerge autrement.

14 juin 1999



## Quelques considérations sur une rencontre qui n'a pas eu lieu

François Poisson, Collège Marie-Victorin

Chers professeurs du Département d'études françaises de l'Université de Montréal,

Nous nous donnons si peu de nouvelles, tout accaparés que nous sommes à préparer des cours, à enseigner et, vous spécialement, à faire de la recherche. Voici l'occasion: ce séminaire. *Enseigner la littérature au cégep*, ce travail en forme de lettre. Il poursuit ce que le séminaire a tenté de mettre en place — un échange —, a tenté de créer — un espace. un lieu de discussion.

Il n'y a pas si longtemps, à peine dix ans, je me rendais pour la première fois dans les locaux du pavillon Jean-Brillant assez enthousiaste, en tous les cas disponible, prêt à apprendre. sachant peu à quoi m'attendre mais prêt à la métamorphose, disposé à écouter et à recevoir l'enseignement des professeurs du département d'études françaises auquel vous appartenez. Je ne m'attendais à rien de précis, mon esprit demandait à être formé, je vous faisais confiance; la vulnérabilité peut parfois être une qualité.

J'ai beaucoup de difficulté aujourd'hui à me souvenir de moi-même en ce temps pas très éloigné, habillé en étudiant et buvant les paroles de Bernard Beugnot sur *Méthodes* de Francis Ponge, de Jacques Brault sur *Le spleen de Paris* de Charles Baudelaire, de Laurent Mailhot sur le *Prochain épisode* de Hubert Aquin, de Jean Larose sur *Aurélia* de Gérard de Nerval, d'Élisabeth

Nardout-Lafarge sur *Le nez qui voque* de Réjean Ducharme, de Pierre Nepveu sur «Le monologue de l'aliénation délirante» de Gaston Miron, etc. Peut-être que vous, qui côtoyez des étudiants universitaires et en voyez le portrait tous les jours, pouvez mieux que moi me voir en ce temps, car pour vous, aujourd'hui comme hier, je n'ai guère changé; vous m'avez vu pendant cinq ans, le même et pas tout à fait le même, toujours celui qui porte mon nom. Je sais que mon passage au huitième étage, effectué en cinq ans, a radicalement changé ma façon de vivre et de voir le monde; m'a donné une vie à vivre. Si je le savais à ce moment, je n'en prenais pas toute la mesure, le nez dans les livres — je lisais beaucoup, ma vue d'ailleurs a changé, le verre de mes lunettes a épaissi, malgré les nouvelles méthodes d'amincissement; je le sais mieux maintenant, maintenant que je pratique le métier d'enseignant, le métier que vous pratiquez, dans lequel je vous ai connus.

Que suis-je donc devenu en cinq ans?

Un vendredi du mois d'août 1994, Bernard Beugnot m'a donné le bon à tirer de l'édition critique des récits et nouvelles d'Hubert Aquin, le mémoire de maîtrise auquel je travaillais. Pendant que j'attendais impatientement que l'imprimante accomplisse sa besogne, une angoisse. J'avais tant redouté la fin de ce mémoire de maîtrise. En effet, qu'allais-je faire de mon *moi* après cela? Comment allais-je m'occuper de *lui*? Je ressentais, comme a dit Fontenelle à son docteur sur son lit de mort, «une difficulté d'être»; même si ma situation n'est pas la sienne, j'arrivais à la fin d'un processus. Je ne suis plus inscrit au doctorat... d'ailleurs je n'y pense pas trop. ça a tout pris pour être accepté au deuxième cycle (ce serait un peu long à expliquer). et je ne suis pas prêt. disposé, disponible, etc. pour une telle entreprise, un autre projet d'envergure. Et Aquin. assez pour l'instant. À ce moment, un appel téléphonique arrive. Le Cégep Marie-Victorin m'engage.

quatre classes, deux préparations, premier cours lundi à 8h10. Ma vie d'étudiant finit à ce moment. Je passe la fin de semaine dans les magasins à m'acheter des fringues, j'avais rédigé le mémoire pratiquement en robe de chambre. Les deux premières années d'enseignement allaient être valorisantes, stimulantes, malgré les illusions perdues; les illusions se remplaçaient, je les remplaçais, je ne sais pas exactement qui fait l'action ici. À qui faire confiance maintenant? On m'avait dit que l'université... c'était sérieux, comme la vie, que c'était la vie: l'université, le monde. Pour moi donc, la fin d'un monde, cette fin que j'ai voulu retarder le plus possible à mon insu, à mon su finalement. Du moins je savais que j'allais quitter un monde, je savais moins qu'un monde allait me quitter. M'avait-on prévenu? Peut-être, je ne sais plus. Les livres eux m'avaient prévenu, vous me direz: n'as-tu pas lu Balzac, Flaubert et tous les autres — et je n'aurai pas d'excuses: en effet, tous les romans initiatiques que j'ai lus... où avais-je la tête? Pensais-je que ce n'était que littérature? («Combien le plus profond de tous les livres peut être faux quand on veut l'appliquer à la vie.» William Faulkner)

J'ai cru, par exemple, qu'il serait facile de ne pas perdre contact avec l'université; puis j'ai commencé à m'ennuyer de son esprit, je ne fréquentais pas beaucoup l'université à mes débuts dans l'enseignement. je faisais mon travail en me disant ... ce ne sera pas si difficile, mais pas tout de suite, dans quelques sessions, le temps d'acquérir de l'expérience dans l'enseignement, le temps de savoir travailler avec efficacité, le temps de savoir préparer un cours plus rapidement. avec un peu moins d'angoisse aussi, le temps d'avoir un peu plus de temps pour moi, pour la littérature que je n'enseignerais pas, pour écrire peut-être, le temps de me créer un *espace littéraire* à moi; j'ai cru que la charge de travail diminuerait avec le temps... quatorze cours différents à donner, deux réformes, une au secteur général, l'autre concerne le programme d'*Arts et lettres*; j'ai cru. Je ne peux plus dire que je m'ennuie réellement de l'université, car je l'ai un



peu oubliée; j'ai un peu oublié que j'avais ce projet, ce désir de rester «proche» du monde universitaire, en tous cas de son esprit. Je m'éloigne, mon désir se perd; depuis que j'enseigne, je m'en éloigne toujours un peu plus. Pourtant, rien ne le remplace.

Mon désir s'étiole malgré que je fasse du vélo dans les parages de l'université, même si je m'évertue à faire le tour du lieu: le faux-plat montant puis descendant de Louis-Colin, qui prend le nom Jean-Brillant quelques mètres plus loin, à partir d'Édouard-Montpetit, puis à gauche sur Decelles vers le café de la deuxième chance qui a remplacé le Café Campus, à gauche encore au feu de circulation, ce qu'on appelle monter-la-poly-par-l'arrière. Parfois j'embrasse plus grand: le cercle s'agrandit. de Decelles je parviens jusqu'à la Côte-des-Neiges, je prends vers le sud. ça monte, autre faux-plat, je bifurque vers le Mont-Royal en passant sous le viaduc. gravit la montagne: là dans les jambes, le poids du corps, je sais un peu plus le temps qui passe et qui me sépare de mes années estudiantines, c'est une prise de conscience qui se fait un peu plus près des nuages. Kundera, dans *La lenteur*, écrit que «contrairement au motocycliste, le coureur à pied est toujours présent dans son corps, obligé sans cesse de penser à ses ampoules, à son essoufflement; quand il court il sent son poids, son âge, conscient plus que jamais de lui-même et du temps de sa vie.» La mesure se prend là véritablement, dans la douleur du corps, dans son poids qui rappelle un temps passé. (...à jamais révolu?) Après la souffrance, là au sommet, sur le belvédère. je vois la ville s'étaler, mais le point de vue ne me rapproche pas de l'université. nous avons vue sur le fleuve. La fusion n'a pas lieu. Je ne contemple jamais longtemps le paysage, je passe mon chemin, haletant et le vent a vite fait de me retenir de descendre trop vite la voie Camilien-Houde, à moi-même mon propre parachute, à moi-même la résistance. Mes yeux pleurent à cause du vent. Le cadre du vélo vibre assez pour donner la frousse. Je freine tout de même un peu. je ne veux pas me casser la gueule, je suis en vie.

Au début, je veux dire quand il n'y a pas longtemps qu'on a quitté l'université, les arbres ravivent des souvenirs pas trop lointains et encore assez précis, et montent alors une nostalgie positive qui rallume le désir. Des phrases qui m'ont marqué reviennent presque intactes à la mémoire. Jacques Brault me dit que j'ai trop peur de me tromper. Jean Larose me conseille de lire le plus possible, parce que plus tard on ne lit plus de la même façon. Parole énigmatique pour moi il y a dix ans: quelle est cette façon? Puis les sorties à vélo s'espacent et les arbres redeviennent ce qu'ils ont toujours été, des arbres; ils ont perdu leur pouvoir de signification. La madeleine trempée dans le thé ne produit plus rien d'extraordinaire: d'ailleurs on a forcé un peu la note pour se souvenir. Aussi peut-être n'était-ce pas le désir qui se rallumait, mais son souvenir, finit-on par se dire. Je n'ai jamais croisé de connaissances en ces sorties sportives à vélo. Pourquoi rencontrerais-je quelqu'un que je connais d'ailleurs? C'est l'été, je suis déphasé. le vent n'agite pas le feuillage des arbres, rue Jean-Brillant.

Lire les revues spécialisées ne me rapproche pas beaucoup de l'esprit universitaire, me laisse à distance, est-il possible que je sois englué à ce point? Ou bien mes préoccupations ne correspondent-elles plus aux vôtres? Pourtant, étudiant, c'est fébrile que je lisais vos articles, content et étonné que vous écriviez si bien, l'économie des formulations me fascinait, privilégié que le lendemain je vous retrouvais à professer devant moi, pour moi, moi qui avais l'impression de vous connaître un peu plus parce que je vous avais lu la veille: un secret me liait à vous et vous ne le saviez pas. En ces cinq ans que j'enseigne... j'aurais changé à mon insu? Tant? Profondément? La réalité n'est plus la même, on dirait. Je n'aurais pas cru.

Nous sommes si ~~peu~~ peu nombreux au collégial à fréquenter les rayons consacrés aux périodiques à la bibliothèque. (On nous demande chaque année d'annuler un ou deux abonnements, faute de ~~fonds~~ fonds, mais aussi, l'évidence: nous sommes si peu à lire... et les étudiants? Les plus débrouillards, mais ce ne sont pas nécessairement les profs qui les auront dirigés vers ces rayons.) Jusqu'usques à quand lirai-je vos articles? ou serai-je capable de les lire? (Je repense à tous ceux qui, plus vieux que nous à l'époque, avaient su abandonner leur monde — du travail — pour se plonger dans celui de la littérature, leur courage m'apparaît soudain éclatant. Je pense à François Saint-Germain.) La distance grandit.

Je reprends le mémoire de maîtrise là où je l'avais laissé, pour le publier. Là, dans le travail, j'ai renoué avec ~~des~~ moments de bonheur, c'est vrai, il ne faut pas trop se mentir. Bernard Beugnot, encore lui, me demande si je veux donner un cours d'été, roman québécois, oui, voilà, renouer, cette fois de l'autre côté de la classe, sur l'estrade dans un petit amphithéâtre? Non, je place un bureau devant l'estrade, je reste debout pendant les trois heures du cours. mes notes à ma droite. j'enseigne à l'université. je suis le provincial qui n'en croit pas ses yeux. je m'étonne même de ne pas regarder mes notes plus souvent.

Puis, un manuel publié pour l'ensemble 3, le cours de littérature québécoise. pas complètement satisfaisant, tant pour moi que pour ceux avec qui j'ai travaillé, Christian Braën. Anne-Marie Pepin et Nathalie Roy. Et depuis, plus rien, ou presque, une manie de penser que j'écris un récit. Ce désir ~~vit~~ vit encore.

Mon parcours. En ~~une~~ partie.

Étrangement, mon expérience de l'enseignement de la littérature québécoise, ce qu'il est convenu d'appeler l'« Ensemble 3 » dans les collèges, m'a amené à formuler le constat suivant: le cours de littérature québécoise est le moins apprécié de la séquence. Ainsi commença l'exposé que j'ai présenté le mardi 15 juin 1999, journée consacrée à l'enseignement de la littérature québécoise. J'expliquai cela par deux raisons: l'une, pragmatique, concerne les conditions du cours lui-même; l'autre, plus hasardeuse dans sa formulation, empruntée à une vision pessimiste de la littérature québécoise, a effleuré la pauvreté de la littérature canadienne-française. Certes, posée de cette manière, la réflexion risquait de trébucher et de tomber dans le déjà dit, sans proposer d'avenues. (Ce qui lui est arrivé.) J'aurais dû apporter cette nuance du moins: le cours de littérature québécoise est le moins apprécié de la séquence, même si la majorité de nos étudiants disent préférer la littérature québécoise<sup>1</sup>. Cette dépréciation est due essentiellement à la place qu'occupe le cours dans la séquence. J'y reviendrai.

Puis j'abordai la conception d'un manuel, qui aide, en partie, à surmonter des difficultés dans la pratique de l'enseignement et, plus particulièrement, de l'enseignement de la littérature québécoise<sup>2</sup>. Peut-être aussi aurais-je dû élargir le champ de la question, par exemple: comment enseigner la littérature québécoise? ou encore: comment éviter (ou mieux dépasser) le rapport société et littérature qui est caractéristique de l'enseignement de la littérature québécoise au

---

<sup>1</sup>*Littérature québécoise du XX<sup>e</sup> siècle. Introduction à la dissertation critique*, Montréal. Décarie éditeur, 1997, 399 p.

collégial<sup>3</sup>? Mais j'ai voulu ne pas embrasser trop de concepts théoriques, pour parler de l'expérience plus quotidienne de l'enseignement<sup>4</sup>.

Ces pistes de réflexion dépassent largement le terrain sur lequel elles ont été inscrites. Il est difficile de joindre la théorie et la pratique, aussi est-ce là un des premiers apprentissages du nouveau professeur, ou de ce que nous pourrions appeler l'expérience de la perte d'illusions du nouveau professeur. Tout à coup, en classe, les considérations théoriques ne suffisent pas à justifier le métier que l'on a choisi et parfois, souvent, dépendant des classes, de la situation, etc.. elles ne sont d'aucun secours. Ici, il faut lire un conflit dans lequel s'inscrivent l'université et le cégep, où l'une représente la théorie et l'autre la pratique<sup>5</sup>. À tort nous les opposons toujours.

Nous nous sentons bien démunis parfois. Nous apprenons qu'un tel ne remet plus ses devoirs parce qu'il dort dans un parc, là où il peut. Quand ses parents l'ont mis dehors. littéralement, il a pu dormir chez des amis, mais maintenant... Il est vrai que l'anthologie est, dans certaines familles. l'un des seuls livres de littérature de la maison. ce qui lui donne une responsabilité littéraire qui dépasse l'esprit de sa fabrication. Sur le rayon de la bibliothèque. ou de ce qui en tient lieu, si l'élève ne s'est pas débarrassé de ses «lectures obligatoires» (comme l'a

---

<sup>2</sup> L'enseignement de la littérature québécoise a toujours été, dans les devis ministériels de la réforme comme dans les précédents, vu dans un rapport entre société et littérature. Il est évident qu'ici les cours de littérature jouent aussi le rôle de cours d'histoire.

<sup>3</sup> Il y a un écart à combler ici entre les deux niveaux d'enseignement, entre la théorie et la pratique. Ce séminaire est un moyen d'y parvenir.

<sup>4</sup> Ce conflit est plus visible dans les cours du secteur général. Dans les classes de concentration en lettres, l'analyse va beaucoup plus loin, la réflexion peut s'approcher davantage d'un discours universitaire. Aussi, durant ce séminaire d'été, surtout au début de la semaine, s'est présenté à mon esprit ce que j'ai toujours combattu lorsque le discours vient d'autres collègues: qu'on ne peut, au collégial, entretenir avec l'université des liens étroits car le discours est trop loin de notre réalité. Peut-être ne suis-je plus habitué, peut-être mon esprit s'est déjà endormi... me suis-je dit par la suite. Il y a la fatigue aussi. Il faut travailler à nous rapprocher.

fait mon frère en me donnant ses «livres de français pis de philo»), on peut lire le titre de quelques classiques<sup>6</sup>, appuyés sur l'anthologie, un exemplaire des *Fleurs du mal*, un Molière, un Hugo, un Balzac, un Zola, un Tremblay, etc. En deux ans, l'étudiant lit au moins 12 œuvres complètes dans ses cours de littérature. Quelques-unes ont été empruntées à la bibliothèque et donc n'apparaissent pas dans la maison familiale. Cette considération amplifie l'importance du choix des extraits de textes pour l'anthologie. Le manuel que nous avons publié, en regard de cela, contient quelques aberrations. La question est peut-être celle-là: quelle vision le manuel donne-t-il de la littérature québécoise à l'étudiant? (Projet pour un nouveau manuel.)

Comment échapper au but fixé par les devis du cours de littérature québécoise? semble être (pour les rédacteurs du MEQ) la question anti-pédagogique par excellence et, en même temps, la question hyper-pédagogique pour les professeurs. Il faut rappeler que l'«Ensemble 3» est subordonné à l'Épreuve ministérielle, d'où la part non négligeable de temps consacrée à l'enseignement de la méthodologie (et à toutes ces *choses* qui ne sont pas de la littérature). Le cours de littérature québécoise sert à faire apprendre la dissertation critique; il prépare l'étudiant à l'Épreuve ministérielle plus que tout autre cours; le texte est un prétexte. Surtout: l'Épreuve sanctionne le Diplôme d'Études Collégiales. Le cours a son utilité, son but, et les étudiants, comme des fusées à tête chercheuse<sup>7</sup>, font preuve d'économie et d'efficacité, ils classent rapidement le savoir utile et inutile, ils savent favoriser le savoir-faire... Évidemment, il ne s'agit pas de refaire le monde et les devis, mais de savoir créer un espace, en classe, dans les cours, un *espace littéraire*, dégagé de l'utilité. Enfin, parler littérature. Je n'ai pas réussi encore à créer cet espace. (Oui j'enseigne la littérature pour désillusionner les étudiants. pour leur donner la passion

---

<sup>5</sup>Classique, ici comme dans l'exercice qui précédait l'exposé de Jean Larose, concerne le titre des œuvres comme le nom des auteurs: Baudelaire est un classique (!)

de la connaissance, mais, avant toute chose, la musique intérieure: pour révéler une dimension de l'être jusque-là inconnue d'eux-mêmes.)

Aussi les manuels que les éditeurs proposent demeurent-ils assez proches des premiers devis ministériels. Surtout, ils s'équivalent tous plus ou moins, les choix éditoriaux sont similaires, sauf peut-être sur la longueur des extraits, ils n'offrent pas véritablement d'approches différentes de la littérature québécoise, l'approche est homogène. J'ai dit après mon exposé, en réponse à une question, que je ne produirais pas un nouveau manuel: c'est faux, je serais prêt à ce travail, mais je crois que j'aimerais surtout que des partenaires universitaires participent à son élaboration. Une manière de fixer la norme, comme cela existe en France, que ce soit les professeurs d'université qui fixent la norme et les exigences. Ce serait là une façon pour les professeurs d'université d'afficher une présence sociale dans le milieu de l'éducation qui dépasse ses frontières universitaires, et d'éviter aux pédagogues de prendre le terrain qu'il reste. Si l'université a porté plainte contre le système d'éducation québécois, contre le MEQ, on peut certainement lui reprocher de ne pas connaître la réalité des écoles secondaires et des cégeps, de ne pas s'impliquer concrètement, sinon en prenant part à des débats. Si les pédagogues du MEQ ont autant de pouvoir, c'est bien parce que l'université n'a pas su penser concrètement les niveaux inférieurs de l'enseignement. Autrement dit, le MEQ tire son pouvoir de l'absence des intellectuels de chacune des disciplines. Alors, il reste la critique. Et encore, si peu de professeurs prennent ce risque. Il y aurait toutes les raisons du monde pour vous convaincre, mais, comme nous, vos tâches deviennent insupportables. Je sais aussi que le système de promotion universitaire n'encourage ni ne récompense ce type de projet; je garde ce désir, ce vœu, comme une prière. Ce serait, encore une fois, une activité en marge, gratuite. Le sacrifice a ses limites.

---

<sup>6</sup> Ogive à tête munie d'un dispositif pouvant modifier sa trajectoire vers l'objectif, selon Robert.

Tout de même, je crois qu'il s'agit là d'un terrain que le monde universitaire doit s'approprier; il ne faut pas attendre, comme pour le secondaire, que les pédagogues s'en emparent: alors toutes les batailles auront été perdues et tous les programmes d'éducation de notre société seront dictés par des technocrates, et nous n'aurons rien à dire et ne pourrons que nous blâmer nous-mêmes. Des revues publieront quelques critiques, mais il faudra avoir la foi pour qu'elles soient entendues par d'autres que nous. Et ce ne seront que des mots...

Le professeur du collégial ne peut par lui-même faire la recherche de toute une équipe, encore moins en arriver à une vision renouvelée de la littérature québécoise, à une approche neuve, originale, que peuvent lui apporter les professeurs universitaires. N'est-ce pas là un beau projet de séminaire de maîtrise?

Comment ne pas proposer un découpage un peu rassurant, du terroir à la ville, des poètes de la solitude à «l'âge de la parole», jusqu'aux *nouvelles* écritures migrantes? Toutes les variations sont bonnes pour dire la séquence<sup>8</sup>. Comment ne pas s'appuyer sur de tels outils, surtout lorsqu'il faut préparer deux autres cours pour lesquels il n'y a pas de manuel conçu expressément? Les professeurs des cégeps, vous vous en doutez peut-être trop peu, aiment les manuels.

Nous avons si peu la chance de penser quand nous enseignons au cégep, je veux dire de penser intellectuellement des cours, de réfléchir aux idéologies qui déterminent nos choix, de

---

<sup>7</sup> Voici les titres des chapitres du manuel que nous avons publié mes collègues et moi: «La littérature du terroir, une idéologie de la survivance»; «La ville: la prolétarianisation obligée»; «La modernité: une difficulté d'être»; «Identité et rapport au pays»; «Rites et parcours: l'éclatement des frontières». Toutes les anthologies et les manuels présentent à peu près le même découpage.



prendre en compte les questions existentielles mais assez peu quotidienne, qu'on règle — pour un temps — dans des devis, tout pris que nous sommes à respecter ces devis ministériels, à vouloir répondre adéquatement aux exigences. Vous, qui êtes au-dessus de ça, comme on dit, vous, qui n'avez pas été atteints par la folie des pédagogues, vous pédagogues en vous-mêmes, si vous vous donniez la peine de penser l'éducation de manière à rendre caducs les devis... Venez comprendre notre quotidienneté pour nous en tirer bon sang!

J'ai peur. Si peu de professeurs ont assisté au Séminaire *Enseigner la littérature au cégep* préparé par vos collègues Micheline Cambron et Élisabeth Nardout-Lafarge. Il est vrai aussi que nous étions peu de professeurs du cégep.

Conclut-on une lettre, si éparpillée, fragmentée, discontinue, incomplète? Plusieurs fils pendent et ne se joignent pas, plusieurs réflexions sont laissées en plan, je sais, vous ne m'avez pas appris à écrire comme ça. Je n'ai jamais été un élève modèle. Vous trouverez probablement facile cette voie d'évitement.

Bientôt, en réunion départementale, je parlerai des plans d'étude des trois cours que je donnerai à la session d'automne, «Littérature et analyse», «Ensemble 4» et «Mythologies». Là m'occuperont des problèmes bien quotidiens. La rentrée. L'accueil des nouveaux étudiants de *Littérature et Cinéma*. (Je ne vous avais pas dit, le profil *Littérature*, du programme *Arts et Lettres*, n'existe plus, celui de *Cinéma* non plus, nous avons dû nous jumeler pour que la direction ne ferme pas les deux profils. Des emplois étaient en jeu. Ça s'appelle *Littérature et Cinéma*. Un professeur a téléphoné aux étudiants pour leur annoncer la nouvelle, car ils s'étaient inscrits en Lettres ou en Cinéma au SRAM. On dira que c'est hétérogène, post-moderne. Enfin.

on trouvera. Le temps de survivre. J'espère survivre<sup>9</sup>.) Les photocopies. Les anthologies. Les listes de classe. Les locaux. Les erreurs. Les réunions départementales.

Peut-être passerai-je vous voir. Je vais souvent à la librairie Olivieri. En voiture. Peut-être nous y croiserons-nous. Il y a un bistrot maintenant. Nous pourrions nous parler devant un café.

---

<sup>8</sup> Au moment de retoucher ce texte, mars 2000, sept personnes se sont inscrites au «nouveau» profil *Littérature et Cinéma* au premier tour du SRAM pour le trimestre d'automne.



