

L'éducation en l'absence de l'homme¹

Marcel Goulet, Cégep Édouard-Montpetit

Le printemps 2012 aura été, au Québec, le théâtre d'une grève étudiante sans précédent. Le débat, né de la contestation d'une hausse des droits de scolarité imposée par le gouvernement, d'une interrogation concernant les effets de cette hausse sur l'accessibilité aux études universitaires, voire collégiales, et d'une remise en question de la qualité de la gestion des universités, se sera élevé jusqu'à un questionnement sur le statut, la valeur et l'usage du savoir, sur notre conception de l'éducation et de l'être humain, sur notre vision du bien commun et de la société idéale. Toutefois, le débat aura aussi été rabaissé, par ailleurs, à un niveau indigne, honteux, intolérable, par les très nombreuses personnes qui l'ont fait sombrer dans la sottise, la haine et la barbarie, entraînant une mise à mal de la vérité et des principes fondamentaux de l'éthique, ainsi qu'une détérioration du tissu social que nous mettrons des générations à réparer.

Au cours de la crise, les affirmations fondées sur des préjugés, les attaques à la personne, les jugements péremptoirs, les généralisations hâtives, les exécutions sommaires, les manifestations de mauvaise foi, de mépris, d'intimidation, de violence, les recours à la désinformation, au mensonge et à la démagogie se sont multipliés autant dans les discours de nos gouvernants que dans le traitement de l'information ou le commentaire politique, que ce soit dans les journaux, à la radio, à la télévision, dans les médias sociaux ou sur les blogues, jusqu'à en donner la nausée, susciter la honte et soulever la colère. Notre société souffrirait-elle d'un manque d'éducation ? N'appartient-il pas à l'école de former des êtres humains intelligents et beaux, au jugement rigoureux, des personnes respectueuses les unes des autres, des citoyens et des gouvernants critiques et responsables ? L'école actuelle a-t-elle les moyens de répondre à sa mission ? Pour répondre à ces questions, je vous invite à faire un détour par une réflexion sur l'enseignement de la littérature au collégial.

L'enseignement de la littérature dans les collèges du Québec

Depuis 1994, nous dispensons, dans les collèges du Québec, un enseignement de la littérature centrée sur l'apprentissage de la lecture littéraire et fondée sur l'approche par compétences. Nous cherchons à faire de nos étudiants des lecteurs qui sachent analyser des textes littéraires, expliquer les représentations du monde dont ces textes sont porteurs et apprécier des œuvres de la littérature québécoise, en faisant preuve d'objectivité et de rigueur et en convoquant les savoirs historiques et formels pertinents pour ce faire. Nous exigeons d'eux qu'ils rendent compte de la maîtrise de ces compétences dans des analyses littéraires, explications de textes ou commentaires composés, et dans des dissertations explicatives ou critiques, et qu'ils acquièrent le savoir-faire rédactionnel nécessaire pour répondre à ces exigences. Dans les trois cours de la formation générale commune consacrés à la littérature, nous proposons à nos étudiants de lire un minimum de huit œuvres marquantes issues de la littérature d'expression française ainsi que des extraits de textes. Nous avons donc choisi de faire des cours de littérature de niveau collégial le lieu d'un triple apprentissage – de la lecture, de l'écriture et de la langue – et un lieu de transmission du patrimoine culturel. C'est à partir de ce lieu que je vous propose de penser la

¹ Dans *L'éducation en péril. Pour mieux comprendre le « printemps érable »*, *Les Cahiers Fernand Dumont*, numéro 2, Fides, automne 2012 – hiver 2013, p. 103-123.

crise de l'éducation. Je décrirai d'abord comment, dans la pratique, nous enseignons, dans les cégeps, la lecture littéraire, l'écriture et la langue, et comment nous assurons la transmission du patrimoine culturel. J'examinerai au passage les dérives qui menacent l'enseignement de la littérature lorsqu'il est ainsi pratiqué. Enfin, j'esquisserai quelques propositions qui permettraient, selon moi, de parer à ces dérives et de réenchanter l'expérience de la littérature et l'école.

L'apprentissage de la lecture littéraire

Depuis 1994, tous les cégépiens suivent, dans le cadre d'une formation générale commune, trois cours de littérature qui ont chacun pour objectif l'atteinte d'une compétence, que les devis ministériels énoncent ainsi : « analyser des textes littéraires » ; « expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires d'époques et de genres variés » ; « apprécier des textes de la littérature québécoise d'époques et de genres variés² ». Tous suivent également un quatrième cours de français, qui n'est pas défini par le ministère comme un cours de littérature, mais comme un cours de communication orale et écrite, la compétence visée étant : « produire différents types de discours oraux et écrits liés au champ d'études de l'élève³ ».

Les trois cours consacrés à la littérature reposent sur une conception herméneutique de la lecture littéraire. On la présente comme une activité de déchiffrement, de révélation ou de construction du sens d'un texte, fondée sur une analyse thématique et stylistique. La lecture littéraire, ainsi conçue, se distingue de la lecture de divertissement, qui n'est intéressée que par le plaisir, et de la lecture éthique, où domine la quête de valeurs propres à orienter la conduite de la vie. Elle ne peut être menée que par de véritables lecteurs littéraires, des lecteurs qui sachent pratiquer une lecture méthodique des textes, un mode de lecture qui procède, ainsi que l'a bien défini Jean-Louis Dufays⁴, d'un va-et-vient continu entre une lecture dite de « participation » et une lecture dite de « distanciation ». Un tel mode de lecture invite à analyser non seulement la « matière » des textes – l'histoire racontée, les personnages, les thèmes, le propos –, mais aussi la « manière » dont les textes sont écrits – les procédés d'écriture de toute nature, y compris les procédés propres au genre –, et à articuler ces deux lectures l'une sur l'autre.

L'exercice de ce mode de lecture exige le recours à de nombreux savoirs de nature historique et de nature formelle⁵. La compréhension d'une œuvre suppose, d'abord, une bonne connaissance du contexte historique, social et culturel dans lequel elle a été produite. Or, les enseignants du collégial considèrent que le manque de culture générale de leurs étudiants est le principal obstacle au travail d'interprétation des œuvres auquel ils les convient⁶. Aussi allouent-ils une part importante de leur enseignement à la transmission de connaissances sur l'histoire, la

² Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS), Gouvernement du Québec, *Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*, 2009, p. 10-12.

³ *Ibid.*, p. 13.

⁴ Jean-Louis Dufays, *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, « ThéoCrit' », n° 1, 2010, p. 175-198.

⁵ Karl Canvat, « Quels savoirs pour l'enseignement de la littérature ? Réflexions et propositions », dans Marie-José Fourtanier et Gérard Langlade, *Enseigner la littérature*, Actes du colloque « Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français », IUFM Midi-Pyrénées, Paris, Delagrave et CDRP Midi-Pyrénées, 2000, p. 57-72.

⁶ Olivier Dezutter, Marcel Goulet, Lise Maisonneuve et Julie Babin, *La lecture des œuvres patrimoniales dans les collèges du Québec*, communication présentée aux 13^{es} rencontres des chercheurs en didactique des littératures, Université de Cergy-Pontoise – IUFM, 2012.

société et les courants littéraires dominants de la période de production de l'œuvre. L'interprétation d'une œuvre repose également sur une bonne connaissance des procédés langagiers. Aussi les enseignants consacrent-ils une autre part importante de leur enseignement à familiariser leurs étudiants avec des procédés d'écriture de toutes sortes – procédés d'énonciation, lexicaux, syntaxiques, grammaticaux, stylistiques, musicaux –, de même qu'avec les procédés spécifiques au genre de l'œuvre étudiée – procédés narratifs, poétiques, dramatiques et autres.

Au Québec, on a choisi, en 1994, lors de la réforme de l'enseignement au collégial, de lier l'enseignement de la littérature centré sur l'apprentissage de la lecture littéraire à l'approche par compétences. On a alors procédé à un découpage de l'activité de lecture en « éléments de compétence » soumis à des « critères de performance⁷ ». On a ainsi contribué à la mise en place et au développement d'une pédagogie que Jean-François Mattéi a qualifiée, à juste titre, de « procédurale⁸ ». Et, du coup, on a exposé l'enseignement de la littérature à la menace d'une dérive vers le formalisme, une dérive qui mène à confondre les moyens de la lecture avec sa fin. Dans cette dérive, en effet, c'est moins la quête du sens et l'appréciation de la beauté des œuvres qui comptent que la maîtrise par le lecteur des outils de la lecture littéraire. Le texte littéraire y est transformé en un objet clos, fermé sur lui-même, qui est à lui-même son propre référent⁹. L'apprentissage des savoirs formels nécessaires à la pratique de ce mode de lecture s'y traduit par la tenue d'exercices où les textes littéraires jouent un rôle qui n'est guère qu'instrumental, exercices qui font l'objet d'une évaluation où, le plus souvent, la mesure tient lieu de jugement. Dans ce contexte, il n'est pas rare de voir des étudiants davantage préoccupés par la démonstration de leur capacité à repérer tel procédé d'écriture, parfois sans égard à l'effet produit, que par leur relation à l'œuvre elle-même. C'est que le lecteur est appelé à porter sur l'objet littéraire un regard strictement interne et plutôt ascétique. Ainsi, c'est toute la dimension affective de l'expérience littéraire qui se trouve évacuée. Bien plus, c'est toute la contribution de la littérature à la quête humaine de beauté et de sens qui est laissée pour compte, ainsi que le déplore Tzvetan Todorov : « Une conception étriquée de la littérature, qui la coupe du monde dans lequel on vit, s'est imposée dans l'enseignement, dans la critique et même chez nombre d'écrivains. Le lecteur, lui, cherche dans les œuvres de quoi donner sens à son existence. Et c'est lui qui a raison¹⁰ ». Dès lors, c'est comme si l'expérience de la littérature n'avait plus rien à voir avec ces référents externes que sont la condition humaine et le monde, non plus qu'avec la subjectivité du lecteur.

L'apprentissage de l'écriture

Les devis ministériels imposent comme objectifs terminaux des trois cours de littérature de la formation générale commune la rédaction de textes : depuis 1998, une analyse littéraire, une explication de texte ou un commentaire composé dans le premier cours ; une dissertation

⁷ MELS, *op. cit.*, p. 10-14.

⁸ Jean-François Mattéi, « La barbarie de l'éducation », dans *La barbarie intérieure. Essai sur l'immonde moderne*, Paris, PUF, 1999, p. 137-180.

⁹ Gérard Langlade, « La littérature restreinte de l'enseignement des lettres. Réflexions sur quelques conceptions de la littérature et de son enseignement », *Trema*, n° 19, 2002, p. 17-28.

¹⁰ Tzvetan Todorov, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, « Café Voltaire », 2007, texte de la quatrième de couverture.

explicative dans le deuxième cours ; une dissertation critique dans le troisième cours. Tous ces textes appartiennent à l'ordre du commentaire, du discours secondaire¹¹, c'est-à-dire d'un discours objectif et neutre tenu sur un autre discours, le texte littéraire. C'est le seul apprentissage de l'écriture autorisé par les devis ministériels, qui demeurent muets sur l'apprentissage d'une écriture de création.

Les enseignants sont donc amenés à consacrer une autre part importante de leurs cours à la transmission d'informations et à la réalisation d'exercices liés à la rédaction d'une introduction bien structurée – avec sujet amené, posé et divisé –, d'un paragraphe bien construit – avec idée principale, idées secondaires, exemple ou citation, idée expliquée ou retour sur la citation, miniconclusion et phrase de transition – et d'une conclusion bien articulée – avec synthèse et ouverture. De plus, les étudiants sont appelés à investir temps et énergie dans l'apprentissage et l'élaboration de divers types de plan – démonstratif, comparatif, dialectique – en préparation à la rédaction d'analyses littéraires ou de dissertations explicatives ou critiques.

L'enseignement de la littérature est ici soumis à une dérive que l'on pourrait qualifier de techniciste, où l'essentiel n'est pas le rapport entre le lecteur et l'œuvre, la dimension affective de cette relation non plus que la contribution de la littérature à la quête humaine de sens et de beauté, mais la maîtrise d'un type de discours objectif et savant à tenir sur les œuvres. L'expérience de la littérature est ainsi subordonnée à l'apprentissage d'un savoir-faire rédactionnel, à la production de textes qui interdisent tout recours à la subjectivité. Les cours de littérature s'en trouvent pervertis en leçons sur la technique de rédaction du commentaire composé ou de la dissertation explicative ou critique, et ils le sont d'autant plus que les étudiants sont soumis, à la fin du troisième cours, à une épreuve ministérielle, qui consiste en la rédaction sur table d'une dissertation critique de 900 mots dont la réussite est une condition essentielle à l'obtention de leur diplôme. Ici encore dominent une pédagogie de type procédural et un mode d'évaluation où la mesure l'emporte sur le jugement.

L'apprentissage de la langue

Les cours de littérature dispensés au collégial demeurent, même si tel n'est pas leur objet propre, le lieu d'un apprentissage de la langue. Les devis ministériels affirment que la formation générale en français « est conçue dans la perspective de permettre à l'élève de maîtriser les règles de base du discours et de l'argumentation, de mieux s'exprimer oralement et par écrit¹² ». Il y est même précisé que « des apprentissages en langue d'enseignement sont assurés dans les quatre ensembles [entendre : les quatre cours] de la séquence¹³ ». Dans les cours consacrés à la littérature, on n'enseigne pas, à proprement parler, l'orthographe, la grammaire, la syntaxe, la ponctuation, mais la langue est tout de même objet d'apprentissage, par la fréquentation d'œuvres littéraires et le recours à des stratégies de révision de textes, et, surtout, elle reste l'objet d'une évaluation systématique jusqu'à hauteur de 30% de la note attribuée à un travail. Dans la version 2009 des devis ministériels, on a accordé à la révision et à la correction du texte à rédiger, qu'il s'agisse d'une analyse littéraire, d'une dissertation explicative ou critique, le statut d'un objectif distinct de la rédaction elle-même en en faisant un élément à part entière de la compétence visée

¹¹ Michel Charles, *L'arbre et la source*, Paris, Seuil, « Poétique », 1985.

¹² MELS, *op. cit.*, p. 7.

¹³ *Ibid.*

dans chacun des trois cours de littérature et en exigeant des enseignants qu'ils évaluent la capacité des étudiants à utiliser de manière appropriée des stratégies de révision de leurs textes.

La langue, telle qu'elle est enseignée au collégial, est présentée comme un code qui a valeur normative et prescriptive. Elle peut, à l'occasion, apparaître comme lieu de l'exploit dans l'invitation faite aux étudiants à admirer les prouesses réalisées par les auteurs étudiés, mais, dans l'usage qu'eux-mêmes sont appelés à en faire, elle n'est ni un lieu de jeu, ni un lieu de découverte ou d'invention. La langue est réduite à n'être qu'un lieu de faute¹⁴. Elle est soumise à une dérive légaliste. Elle est présentée comme un ensemble de conventions, de prescriptions et de règles auxquelles il faut obéir sous peine d'être puni. Toutes les fautes, qu'elles soient typographiques, orthographiques, lexicales, grammaticales ou syntaxiques, sont pratiquement jugées équivalentes. La langue n'est pas évaluée sous tous les aspects de sa qualité, elle n'est appréciée qu'en termes de conformité au code. Et, encore, l'évaluation n'est qu'affaire d'arithmétique, la qualité de la langue se mesurant à la fréquence des fautes, au nombre d'erreurs commises divisé par le nombre de mots écrits.

L'héritage d'une culture

Les cours de littérature dispensés au collège sont enfin le lieu de transmission d'une culture. Ils répondent en cela aux prescriptions ministérielles¹⁵ qui leur imposent comme finalités d'« amener la personne à intégrer les acquis de la culture », d'assurer « une place équilibrée à la littérature québécoise » et de permettre aux étudiants de « s'inscrire dans une culture vivante, actualisée et diversifiée ». Les devis ministériels imposent, pour l'ensemble des trois cours consacrés à la littérature, l'étude, rappelons-le, d'un minimum de huit œuvres, des œuvres qui « ont marqué l'histoire de la littérature d'expression française », qui « appartiennent aux quatre principaux genres littéraires (poésie, théâtre, discours narratif, essai) et à des époques différentes ». En outre, au terme de leur formation littéraire, les étudiants devraient pouvoir notamment rendre compte des caractéristiques de certains courants littéraires, « de l'héritage culturel québécois et de ses résonances dans le monde actuel » et de leur « ouverture à d'autres cultures et au monde par la lecture d'œuvres littéraires ».

Dans les faits, de quoi les cégépiens québécois seront-ils les héritiers ? Selon les données collectées lors d'une recherche récente¹⁶ sur l'enseignement des œuvres complètes dans les cours de français au collégial, ils auront étudié en moyenne, au terme des trois cours consacrés à la littérature, neuf œuvres intégrales. Ils auront donc reçu en héritage un certain nombre d'objets culturels, en majorité issus de la littérature française (49% des titres), mais aussi pour une bonne part de la littérature québécoise (38% des titres). Trois étudiants sur cinq auront lu une œuvre de Molière, un sur trois une œuvre de Voltaire, deux sur cinq une œuvre de Tremblay et de Maupassant, un sur cinq une œuvre de Hugo. De la littérature française, ils connaîtront surtout des « classiques » (81% des titres cités associés à la littérature française sont antérieurs à 1945). De la littérature québécoise, ils connaîtront surtout des œuvres plus contemporaines (87% des

¹⁴ J'emprunte ici à Paul Fournel des idées qu'il a présentées lors d'une table ronde, « Contraintes ou diversité, ou la littérature et la langue mises à l'essai », tenue à l'occasion du 50^e anniversaire de l'OULIPO, Montréal, Grande Bibliothèque, 24 septembre 2011.

¹⁵ MELS, *op. cit.*, p. 1, 3, 7, 8.

¹⁶ Olivier Dezutter, Marcel Goulet, Lise Maisonneuve et Julie Babin, *op. cit.*

titres cités associés à la littérature québécoise sont postérieurs à 1944). Ils auront étudié ces œuvres pour la représentation du monde dont elles sont porteuses, mais ils les auront souvent abordées d'une manière instrumentale, dans le cadre d'exercices de repérage thématique et stylistique (critère invoqué par 87% des répondants), et souvent encore comme prétextes à l'apprentissage d'un savoir-faire rédactionnel (critère invoqué par 85% des répondants). Outre ces objets, les cégépiens québécois auront également reçu en héritage une pratique culturelle, un mode de lecture littéraire des œuvres, mode de lecture qui se distingue, surtout par l'attention qu'il exige de porter à la manière dont les textes sont écrits, de la lecture de divertissement et de la lecture éthique.

La dérive qui menace ici l'enseignement de la littérature relève du dogmatisme. Les objets à transmettre sont choisis en fonction de leur reconnaissance par l'institution littéraire, d'un jugement d'autorité, donc, qui rarement fait l'objet d'une remise en question. Les enseignants ont, individuellement, le libre choix des titres, les devis ministériels n'imposant aucune liste d'œuvres obligatoires. Ils déclarent fonder leur sélection d'abord et avant tout sur la valeur littéraire des œuvres (97% des répondants) et leur appartenance à ce qu'ils estiment être une culture littéraire de base (94% des répondants). L'appartenance de Molière, de Voltaire, de Baudelaire, de Maupassant et de Hugo au canon littéraire français est indiscutable, tout comme celle de Hébert, de Miron, de Ducharme et de Tremblay au canon littéraire québécois. Il paraît aller de soi que ce soit leurs œuvres que l'on mette à l'étude. Le piège est là, dans cette évidence. Au bout du compte, l'étudiant deviendra un sujet « cultivé », mais sans qu'il se soit produit chez lui une véritable acculturation. Dans la recherche qu'ils ont menée sur les pratiques de lecture au collège et au lycée en France, Baudelot, Cartier et Detrez parlent d'« une pratique sans croyance¹⁷ ». « On lit les grands auteurs, contraint et forcé, ajoutent-ils, parce qu'ils sont au programme et qu'il faut les avoir lus pour réussir [...]. Mais à aucun moment la lecture des classiques ne s'accompagne du sentiment que les « grandes œuvres » sont dotées d'une valeur supérieure¹⁸ ». Il en va de même ici, au Québec. Leur expérience de la littérature aura permis aux cégépiens de devenir les héritiers d'objets et de pratiques, mais sans que, pour une bonne majorité d'entre eux, ils se les soient véritablement appropriés.

La littérature en l'absence du sujet

L'enseignement de la littérature actuellement proposé aux cégépiens québécois ne contribue, dans la mesure où il succombe au formalisme, au technicisme, au légalisme et au dogmatisme, qu'à faire d'eux des sujets « savants », « compétents », « cultivés », capables, à des degrés variables, de lire, bien que d'une manière plutôt ascétique, des textes littéraires, d'écrire certains types de textes, d'une façon plutôt technique, d'écrire, idéalement, sans faire trop de fautes et de « connaître » des œuvres reconnues. L'image qui me vient en tête tient assurément de la caricature, c'est celle du « chien savant », bien dressé à exécuter des tours. Car il n'est pas rare de voir un étudiant davantage obsédé par le champ lexical qu'il n'arrive pas à repérer, par le marqueur de relation qu'il devra ajouter à son paragraphe ou par le nombre de mots exigé pour sa dissertation que par le sens de l'œuvre lue et l'apport de cette œuvre à une quête qui s'est égarée dans les méandres de la procédure. Nous ne sommes même plus dans la transmission d'un « bas

¹⁷ Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Detrez, *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Seuil, « L'épreuve des faits », 1999, p. 199.

¹⁸ *Ibid.*

savoir¹⁹ », « nous voilà rendus au sol²⁰ » pour reprendre l'image empruntée à Rimbaud par Serge Cantin pour le titre de son recueil d'essais sur le désenchantement.

Tirer la lecture littéraire du côté du formalisme, là où les textes sont à eux-mêmes leur unique référent, enseigner l'écriture d'une manière techniciste, où le souci de la procédure à suivre pour rédiger un texte compte davantage que le développement de la pensée personnelle, enseigner la langue strictement comme un outil, comme un code, en ignorant son caractère heuristique et ludique, transmettre des pratiques et des objets culturels comme des dogmes, et, dans l'évaluation, substituer la mesure au jugement, c'est pratiquer la littérature en l'absence du sujet, c'est pratiquer l'éducation en l'absence de l'homme. L'expérience de la littérature, lorsqu'elle cède à ces dérives – et le fait n'est pas rare –, manque de richesse, d'élévation, de transcendance. Il faut réenchanter l'enseignement de la littérature, résister aux dérives qui le menacent, il faut réenchanter l'école et, pour cela, proposer à nos étudiants de devenir de véritables sujets épistémiques, éthiques, politiques, esthétiques et culturels. L'éducation doit redevenir « le lieu de l'homme ». On ne naît pas humain, on le devient. C'est que, comme l'affirme Jean-François Mattéi, tout être humain souffre, à la naissance, d'un « déficit ontologique²¹ ». À l'égard de ce déficit, l'expérience de la littérature, c'est, à chaque fois recommencée, l'expérience d'une altérité. C'est, à chaque fois recommencée, l'expérience d'un autre imaginaire – avec ses images, personnages, figures et récits –, d'une autre sensibilité – qui offre sensations, émotions, sentiments et états d'âme autrement exprimés –, d'une autre intelligence – avec ses idées, ses conceptions du monde et de l'être humain –, d'un autre jugement – qui propose d'autres regards de nature éthique, politique et esthétique –, d'une langue autre – tissée de mots et d'expressions autres que ceux dont on use quotidiennement. Ainsi conçue, l'expérience de la littérature participe de la création de « soi-même comme un autre²² ». Il ne faut toutefois pas penser le déficit ontologique et sa réduction uniquement en termes de substance, mais également en termes de forme. Car l'être n'est pas que matière, il est aussi manière.

Du sujet savant et compétent au sujet épistémique

Réenchanter l'école, ce serait d'abord faire en sorte que l'école contribue à former des sujets épistémiques. Un sujet épistémique est bien davantage qu'un sujet savant ou compétent. Il a de son savoir ou de son savoir-faire une vision historique. Il est, par conséquent, capable de porter sur eux un regard réflexif et critique, empreint d'humilité et de faillibilisme, pour emprunter les mots de Normand Baillargeon²³. Il en a aussi une vision globale, macroscopique²⁴, ce qui lui permet d'articuler, les unes avec les autres, représentations du monde et savoirs.

¹⁹ Monique LaRue, *La gloire de Cassiodore*, roman, Montréal, Éditions du Boréal, 2002, p. 122.

²⁰ Serge Cantin, *Nous voilà rendus au sol. Essais sur le désenchantement du monde*, Bellarmin, « L'essentiel », 2003.

²¹ Jean-François Mattéi, *op. cit.*, p. 166.

²² Paul Ricœur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, « L'ordre philosophique », 1990.

²³ Normand Baillargeon, *Liliane est au lycée. Est-il indispensable d'être cultivé ?*, Paris, Flammarion, « Antidote », 2011, p. 70.

²⁴ Joël de Rosnay, *Le macroscopie. Vers une vision globale*, Paris, Seuil, « Points », 1975.

Dispenser l'enseignement de la littérature de manière à contribuer à la formation d'un sujet épistémique exigerait d'abord de sortir le sujet savant de la pédagogie procédurale où l'approche par compétences l'a enfermé et qui lui interdit toute prise de distance à l'égard du savoir. L'enseignement de la littérature pourrait ainsi contribuer à la formation de ce double nécessaire du sujet savant et compétent, qui est le sujet épistémique : un sujet capable de porter sur la lecture littéraire – qui repose, entre autres choses, sur l'établissement d'une relation esthétique avec les œuvres – un regard distancié, de la distinguer de la lecture de divertissement et de la lecture éthique, un sujet capable d'estimer la portée et les limites de ces diverses façons de lire et d'en adopter véritablement les postures. Un tel enseignement pourrait également favoriser un apprentissage de l'écriture qui ne se réduise pas à la maîtrise de techniques et de procédures pour la production de plans et la rédaction d'analyses ou de dissertations. Il inviterait à voir dans l'écriture plus qu'une technique, qu'un ensemble de procédures, à la considérer comme un espace de création, un lieu à la fois heuristique et ludique, à prendre conscience qu'il faut « écrire pour penser²⁵ ». Dans un enseignement ainsi revisité, les cégépiens seraient amenés à voir dans la langue autre chose qu'un objet qui leur est extérieur, autre chose qu'un code auquel se conformer, à considérer plutôt le langage comme une composante de leur être, à penser que se donner une langue, c'est se créer soi-même.

Du sujet moral et idéologique au sujet éthique et politique

La responsabilité de l'école ne se limite pas à la formation d'un sujet épistémique. L'école doit aussi veiller à la formation d'un sujet éthique, qui n'est pas qu'un sujet moral, et d'un sujet politique, qui n'est pas qu'un sujet idéologique. Le sujet éthique et politique a, des morales et des idéologies, une vision historique et globale. Il en sait les généalogies, les mouvements et les configurations. Il est donc capable de porter sur elles un regard critique, fin et nuancé. Il est capable de les saisir dans la complexité de leurs interactions.

L'expérience de la littérature, quand elle ne s'égaré pas dans la procédure, expose le lecteur à des valeurs morales et à des systèmes de valeurs, tout comme elle l'expose à des idées politiques et à des idéologies. Dans les œuvres littéraires où l'on raconte une histoire, dans un roman ou dans une pièce de théâtre par exemple, c'est le plus souvent par le biais des personnages, auxquels il s'identifie ou dont il se distancie, que le lecteur se construit comme sujet moral ou idéologique. Si la littérature doit être enseignée de manière à permettre au lecteur de construire consciemment cette part morale et idéologique de son identité, elle ne doit pas en rester là. Il faut aussi enseigner la littérature de manière à ce que le lecteur s'élève de sujet moral à sujet éthique et de sujet idéologique à sujet politique. À la différence des morales et des idéologies, la littérature, quand elle est l'œuvre de vrais écrivains, tient sur le monde et sur l'être humain un discours autrement polysémique, complexe et nuancé²⁶. C'est ainsi qu'elle peut le mieux contribuer à la formation d'un sujet éthique et politique, un sujet qui saura échapper à la pensée simplificatrice, dure et binaire qui caractérise le plus souvent les discours de la morale et de l'idéologie.

²⁵ Marcel Jean et Laurent Mailhot, *Écrire pour penser. L'essai*, « La culture dans tous ses états », documentaire produit par Synercom Téléproductions en collaboration avec l'INRS – Culture et Société, 1999.

²⁶ Monique LaRue, « Le soin de la langue », dans *De fil en aiguille*, essais, Montréal, Boréal, « Papiers collés », 2007, p. 9-17. Voir aussi : Nancy Huston, « Pourquoi le roman », dans *L'espèce fabulatrice*, Actes Sud / Leméac, 2008, p. 177-192.

Du sujet sensible à la forme et à la beauté des êtres et des choses au sujet esthétique

La réflexion menée sur l'école emprunte généralement deux voies : la voie épistémologique et la voie éthique et politique. Ces avenues nous amènent à nous interroger sur la transmission des savoirs et des savoir-faire ainsi que sur le contenu et l'efficacité de cette transmission, d'une part, et sur la transmission des valeurs de même que sur la pertinence et le contenu de cette transmission, d'autre part. Ainsi, nous nous demandons, et de façon tout à fait légitime, si, au sortir de l'école, nos étudiants sont bien instruits, s'ils ont bien acquis les savoirs ou les savoir-faire nécessaires à l'exercice de leur métier ou de leur profession, s'ils sont compétents. Nous nous demandons aussi, bien que certains contestent la pertinence d'un tel questionnement, s'ils sont bien éduqués, s'ils se sont approprié les valeurs que nous avons cherché à leur inculquer et s'ils sauront bien conduire leur vie et se comporter en bons citoyens. Mais rarement, voire jamais nous ne nous demandons s'ils sont beaux, bien « formés », si, outre les contenus d'ordre épistémologique et d'ordre éthique et politique que nous avons cherché à leur transmettre, ils ont aussi acquis une forme, un style, une manière d'être. Ne serait-il pas légitime de nous demander si, au sortir de l'école, nos étudiants sont beaux ? Ne devrions-nous pas nous demander si, à travers notre enseignement et la formation que nous leur proposons, nous contribuons à faire en sorte qu'ils le soient ?

L'être humain n'est pas qu'un sujet épistémologique, éthique, politique, il est aussi un sujet esthétique. Il devrait aussi être de la responsabilité de l'école de contribuer à la formation d'un tel sujet, qui n'est pas seulement soucieux de son apparence physique et capable d'apprécier des œuvres artistiques, voire d'en créer, mais qui travaille, de manière consciente et réfléchie, avec un esprit critique, à la stylisation de son existence, voire à l'esthétisation de son être. Bien sûr, on donne, à l'école, des cours d'éducation physique. Dans ces cours, on se préoccupe de qualité de vie, de santé et de condition physique. On insiste aussi sur la valeur esthétique de l'activité physique²⁷. Et puis, l'art s'enseigne à l'école. Il y a des cours de littérature, de cinéma, de musique, d'arts plastiques, d'histoire de l'art, etc. On souhaite que les étudiants apprennent à y développer une sensibilité esthétique. C'est juste. Mais cela n'épuise pas la question de la vocation esthétique de l'école. Le rôle de l'école, examiné sous la loupe esthétique, ne se limite pas à la transmission de contenus ou à l'apprentissage de pratiques de nature esthétique. Son rôle consisterait également à faire en sorte que tous ceux qui fréquentent l'école y acquièrent une forme, un style, une manière d'être. Au-delà de l'enseignement de l'éducation physique et des arts, qu'est-ce que cela pourrait vouloir dire que de se préoccuper de la formation esthétique de nos étudiants ?

Si l'école doit enseigner à l'individu à donner une forme ou un style, une saveur ou un phrasé à son existence, pour reprendre les mots de Marielle Macé, elle doit, pour ce faire, s'établir comme un lieu à l'écart de la vie réelle, de manière à instaurer la distance, mieux l'altitude, nécessaire pour que l'individu puisse « se réapproprier son rapport à soi-même, à son langage, à ses possibles²⁸ ». L'école a à voir avec la manière de notre être, avec la modulation des « formes de notre perception, de notre attention ou de notre vision du monde²⁹ ». Car « la

²⁷ MELS, *op. cit.*, p. 48.

²⁸ Marielle Macé, *Façons de lire, manières d'être*, Paris, Gallimard, « NRF essais », 2011, p. 10.

²⁹ *Ibid.*, p. 16.

manière est notre être³⁰ ». L'école doit apprendre à chacun à se voir soi-même comme une œuvre d'art, à la manière de Bérénice Einberg, la fabuleuse héroïne de *L'avalée des avalés* de Réjean Ducharme, dont le projet est d'être « une statue [...] qui se sculpte elle-même³¹ », d'être à la fois la matière et l'artiste, l'argile et les mains qui lui donneront une forme³². L'identité n'est pas qu'affaire d'idées, de croyances, d'attitudes, de comportements, d'images, de sentiments, de mots, d'expressions. L'identité est aussi une façon singulière de signer les choses³³. « Chacun a en effet la charge, mais aussi la chance, dit Macé, de donner un aspect à sa présence, d'occuper à sa manière, singulièrement, des positions partagées par tous, de façonner ses mouvements, ses actes extérieurs ou ses pensées secrètes, d'acquiescer à des modèles ou d'en instituer³⁴ ». Or, ce processus d'individuation est trop souvent nié par la façon que nous avons d'enseigner, au cégep, la lecture, l'écriture, la langue. Former des lecteurs, ce n'est pas forcer chacun à adopter un modèle de lecture unique, c'est permettre à chacun de développer une manière de lire singulière. Enseigner l'écriture, ce n'est pas contraindre tous et chacun à rédiger un paragraphe ou un texte, selon un modèle stéréotypé, mais c'est aider chacun à trouver son style, sa voix, son phrasé. Enseigner la langue, ce n'est pas qu'enseigner un code, c'est aider chacun à habiter la langue à sa façon, à définir son lexique, à trouver sa syntaxe, dans le respect du code bien entendu, mais surtout d'une manière esthétique.

Les seules personnes qui défendent la langue française [...] ce sont celles qui « l'attaquent », écrit Proust dans une lettre à Madame Straus. Cette idée qu'il y a une langue française, existant au dehors des écrivains, et qu'on protège, est inouïe. Chaque écrivain est obligé de se faire sa langue, comme chaque violoniste est obligé de se faire son « son ». [...] Je ne veux pas dire que j'aime les écrivains originaux qui écrivent mal. Je préfère – et c'est peut-être une faiblesse – ceux qui écrivent bien. Mais ils ne commencent à écrire bien qu'à condition d'être originaux, de faire eux-mêmes leur langue. La correction, la perfection du style existe, mais au-delà de l'originalité, après avoir traversé les fautes, non en deçà. [...] La seule manière de défendre la langue, c'est de l'attaquer, mais oui Madame Straus !³⁵

On voudra m'objecter que l'école n'a pas à faire de chacun un écrivain. Pourquoi pas ? L'école ne saurait se donner pour mission de faire de tous de grands écrivains, mais de chacun un écrivain, oui, et pas qu'un écrivain³⁶. Un écrivain écrit pour écrire, pour s'écrire, c'est-à-dire pour s'inventer comme être de langage, avec un souci de la forme et de la beauté ; il ne se sert pas de la langue seulement comme d'un outil, dans une perspective strictement transitive et purement utilitaire. Élever l'école, donner de l'altitude à sa mission éducative, pourquoi cela n'impliquerait-il pas qu'elle apprenne à ceux qu'elle forme à développer à l'égard de la langue, et

³⁰ *Ibid.*, p. 21.

³¹ Réjean Ducharme, *L'avalée des avalés*, Paris, Gallimard, « Folio », 1966, p. 42.

³² *Ibid.*, p. 320.

³³ Marielle Macé, *op. cit.*, p. 14.

³⁴ *Ibid.*, p. 17.

³⁵ Marcel Proust, « À Mme Straus », lettre datée du vendredi [6 novembre 1908], dans *Correspondance*, texte établi, présenté et annoté par Philip Kolb, tome VIII, 1908, Paris, Plon, 1981, p. 276-278.

³⁶ Roland Barthes, « Écrivains et écrivants », dans *Essais critiques*, Paris, Seuil, « Points », 1981 [1960/1964], p. 152-159.

par conséquent à l'égard d'eux-mêmes, un rapport d'écrivain plutôt qu'un simple rapport d'écrivain ?

Du sujet cultivé au sujet culturel

Réenchâter l'école, ce serait enfin faire en sorte qu'elle contribue à former des sujets culturels, et pas seulement « cultivés », des sujets capables de porter sur la culture un regard distancié, capables d'interroger la valeur des objets et des pratiques reçus, capables de veiller au renouvellement du patrimoine culturel. La formation d'un tel sujet a d'abord à voir avec l'exercice du droit d'inventaire³⁷. Le fonds culturel que nous avons choisi de léguer à nos étudiants, tant les objets que les pratiques, devrait pouvoir être reçu par eux « sous bénéfice d'inventaire », ainsi que le stipulait jusqu'à tout récemment le droit civil à l'égard des legs testamentaires. La reconnaissance de ce droit et les conditions de son exercice supposent, au premier chef, de soustraire la transmission du patrimoine à tout dogmatisme. Il faut éviter que la transmission des objets culturels choisis – en littérature, les œuvres canoniques – ne trouve à se justifier que par le recours à l'argument d'autorité. Ainsi, les œuvres classiques mises à l'étude seraient soumises au jugement du lecteur – non pas à son opinion, mais bien à son jugement, que l'on aura pris le soin de former et d'exercer –, qui en estimerait la valeur et la pertinence pour ce qui est de la constitution et la transmission d'un fonds culturel commun. Les œuvres québécoises et les œuvres contemporaines seraient elles aussi soumises à une telle évaluation, le lecteur ayant à juger si elles sont dignes de constituer des références communes. C'est de cette façon que nous pourrions amener nos étudiants à « intégrer les acquis de la culture » et leur permettre de « s'inscrire dans une culture vivante, actualisée et diversifiée », une culture qu'ils auront le sentiment d'avoir contribué à façonner. Or, les conditions actuelles de l'enseignement de la littérature au collégial ne favorisent pas un tel exercice du droit d'inventaire et du jugement, non plus que la participation à la reconnaissance et au renouvellement de la culture. Il faut rendre possibles un tel exercice et une telle participation.

La formation d'un tel sujet a aussi à voir avec ce que Fernand Dumont nommait la stylisation et qu'il définissait comme un processus de dédoublement de la culture. « La stylisation, affirme-t-il dans *Le lieu de l'homme*, c'est l'existence se constituant comme objet à distance de soi-même³⁸ ». Elle est, serions-nous tentés de dire, processus de dédoublement de l'être. Dans le processus de stylisation, il y a, si l'on suit Dumont, suspension de la continuité du sens de l'existence, qui a cours dans la perception spontanée, et, dans cette rupture, surgissement d'une autre conscience, d'un autre monde, d'un autre être, qui n'est autre que le double de soi-même, qui est un « surplus » de soi-même. Tout comme la littérature est un surplus de vie, parce qu'elle est la vie revisitée, la réalité retrouvée au-delà de la couche « d'épaisseur et d'imperméabilité » que nous lui conférons par « la connaissance conventionnelle que nous lui substituons », « la vie enfin découverte et éclaircie, la seule vie par conséquent réellement

³⁷ Je reprends l'idée de Jean-François Massol, idée qu'il a développée dans « Lecture subjective, enseignement de la littérature, corpus patrimoniaux : articulations et questionnements », communication présentée aux 13^{es} rencontres des chercheurs en didactique des littératures, Université de Cergy-Pontoise – IUFM, 2012.

³⁸ Fernand Dumont, *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*, dans *Œuvres complètes de Fernand Dumont*, tome I, PUL, 2008 [1968], p. 41.

vécue³⁹ ». Il faut donc imaginer le sujet culturel comme le double du sujet cultivé. C'est à l'avènement d'un tel sujet que l'école doit travailler.

* * *

Dans *La gloire de Cassiodore*, alors qu'il entreprend la dernière année de sa carrière de professeur de littérature au collégial, le héros, Gustave Garneau, dit à ses étudiants qu'il s'est donné pour mission, à travers son enseignement, de « former des lecteurs », de faire d'eux, selon le mot de Montaigne, de « suffisants lecteurs ». Mais, au moment de leur présenter le commentaire de George Steiner sur le portrait du lecteur de Chardin, le courage lui manque et il saute cette partie de son cours. Monique LaRue a alors cette phrase impitoyable : « La vie de l'enseignant est faite de ces lâchetés secrètes et de ces victoires sans juges⁴⁰ ». Nous pratiquons trop souvent l'éducation en l'absence de l'homme. Est-ce inconscience, négligence ou lâcheté ? Toujours est-il que nous manquons alors, et cruellement, de transcendance. Il est plus que temps que nous réaffirmions, et jusque dans nos pratiques, notre foi en une vision de l'éducation qui a pour fin d'humaniser l'homme en l'élevant au rang de sujet épistémique, éthique, politique, esthétique et culturel.

³⁹ Marcel Proust, *Le temps retrouvé. À la recherche du temps perdu VIII*, Paris, Gallimard, « Le livre de poche », 1954 [1927], p. 256.

⁴⁰ Monique LaRue, *op. cit.*, p. 42-43.