

« Lecture littéraire et construction de l'imaginaire »
Marcel Goulet, Collège Édouard-Montpetit

Depuis une dizaine d'années, nous pratiquons dans les collèges du Québec un enseignement de la littérature orienté vers l'apprentissage par nos étudiants d'une pratique de la lecture que l'on pourrait qualifier d'objective et savante des textes littéraires. Dans le cadre de cette formation, nous invitons nos étudiants à mettre en veilleuse, voire à abandonner leur pratique habituelle de la lecture, si tant est qu'ils en aient une, et qui est ordonnée soit au divertissement, à la recherche d'un plaisir immédiat procuré par une attention exclusivement accordée à l'histoire racontée, soit à la quête, dans une perspective éthico-pratique, de modèles propres à les guider dans la conduite de leur vie. Bref, nous invitons nos étudiants à s'émanciper d'une pratique de la lecture centrée sur le sujet lecteur et fort peu soucieuse de l'objet texte et de son caractère esthétique. Aussi cherchons-nous à faire de nos étudiants des lecteurs qui sachent analyser des oeuvres littéraires, expliquer les représentations du monde dont elles sont porteuses et apprécier des oeuvres de la littérature québécoise, et, ce, avec un souci d'objectivité et en mettant à contribution toutes les connaissances pertinentes pour ce faire. Nous exigeons d'eux qu'ils rendent compte de leur maîtrise de ces nouvelles compétences que nous cherchons à leur faire acquérir dans des explications de textes ou des commentaires composés – que nous appelons analyses littéraires – ou encore dans des dissertations explicatives ou critiques, tous types de textes qui ne laissent, somme toute, que fort peu de place au sujet empirique et à l'expression de sa subjectivité.

Depuis sa mise en oeuvre, cette conception de la formation des lecteurs a fait l'objet de critiques, notamment pour en dénoncer les dérives vers le formalisme et le technicisme, et pour déplorer l'appauvrissement de l'expérience littéraire auquel elle conduit. Le cas du Québec n'est pas unique, la France, entre autres, n'ayant pas été épargnée par cette vague de fond en enseignement de la littérature. Aussi, les critiques ont-elles donné naissance en didactique de la littérature, et en France davantage qu'au Québec, à toute une réflexion sur la place à accorder au lecteur réel dans l'apprentissage de la lecture littéraire. Les discours sont variés, les points de vue divers, mais ils se rejoignent néanmoins sous le paradigme du sujet lecteur, avec pour leitmotiv la réhabilitation du lecteur empirique et de sa subjectivité dans l'expérience de la lecture littéraire.

Au cours de cette même période, au Québec, des professeurs de collèges, peu portés sur l'orthodoxie, peu enclins donc à respecter à la lettre les devis ministériels, ont pris l'initiative de proposer à leurs étudiants des activités ne relevant pas d'une stricte lecture objective et savante des oeuvres littéraires, mais en appelant plutôt à l'exercice par leurs étudiants de leur subjectivité et de leur créativité. Ces pratiques pédagogiques, qui mobilisent le lecteur réel, et que nous pourrions qualifier de délinquantes, demeurent bien marginales. Elles témoignent néanmoins d'un malaise à l'égard d'un enseignement de la littérature et d'un programme de formation à la lecture littéraire fondés sur la figure hégémonique du lecteur objectif et savant.

La réflexion que je propose ici s'inscrit dans cette perspective de contestation, de renouvellement et d'enrichissement de la formation du lecteur littéraire et de l'enseignement de la littérature tels que nous les pratiquons. Elle porte sur des propositions didactiques qui en appellent à une mobilisation de sa subjectivité, à une mise en jeu par le lecteur de tout son être, et au premier chef de son imaginaire, dans son apprentissage et sa pratique de la lecture littéraire. En ce sens, elle invite à repenser la formation des lecteurs dans une perspective à la fois d'opposition et de complémentarité face au paradigme qui façonne présentement l'enseignement de la littérature au collégial.

Une invitation à mettre son imaginaire en jeu

Depuis quelques années, soucieux d'échapper aux dérives qui menacent l'apprentissage de la lecture littéraire au collège et jusqu'à l'expérience même de la littérature – je pense bien sûr à la dérive techniciste, mais également à celle de la pensée magique et à celle-là encore engendrée par un certain esprit que Pierre Vadeboncoeur qualifie de postmoderne et qui n'est que l'envers d'un certain positivisme – depuis quelques années, dis-je, je propose à mes étudiants, dans le cours *Écriture et littérature*, le premier cours de la formation générale commune en français, avant même de leur en révéler le contenu, de procéder à l'inventaire de leur imaginaire amoureux. Je les invite à rendre compte, par écrit, de la composition de cette mémoire, de cet ensemble plus ou moins organisé, chez eux, d'images, de personnages, de figures, de récits, d'idées qui les habitent et qui définissent leur représentation de l'expérience amoureuse. Ce que j'espère de cette activité, par delà les difficultés que leur pose l'exercice, ce n'est pas un étalage de leurs richesses, non plus que de leurs désirs et fantasmes secrets – j'aurais trop de scrupule à exiger une telle chose d'eux – , mais plutôt une prise de conscience de leur relative indigence. Je les prie de n'y voir aucune intention malveillante de ma part, tant est loin de moi l'idée d'y chercher motif de mépris. Ce que je souhaite, plutôt, c'est de mener mes étudiants à la conscience de leur « déficit ontologique¹ », de leur inhumanité, de leur barbarie, oserais-je dire, un déficit qui tient à la nature même de la condition humaine. Je souhaite leur enseigner, par là, la conscience du manque, ici nommément, sur le plan de leur imaginaire, comme, par ailleurs, sur le plan de leur pratique de la langue, de leur sensibilité et de leur intelligence du monde, tous domaines visés par l'expérience de la littérature. Je cherche, en fait, à leur enseigner le désir. Le principe est économique : il s'agit de créer la demande avant de présenter l'offre. Je cherche à faire naître chez eux le désir du littéraire, le désir de la lecture littéraire, que je présente – restons dans l'ordre de l'économie – comme un travail grâce auquel ils enrichiront leur imaginaire. Leur ayant enseigné le désir, il ne me reste plus – je le dis ici de manière quelque peu désinvolte, mais tout le défi de l'enseignement de la littérature est là –, il ne me reste plus donc qu'à leur enseigner le désirable! J'aimerais examiner ici avec vous, à la lumière de cette pratique pédagogique, trois versions de la question du désirable en matière d'enseignement de la littérature, de formation de lecteurs et de formation de l'imaginaire. D'abord : quelle littérature pour quel imaginaire? Ensuite : quel enseignement pour quel imaginaire? Enfin : quel lecteur pour quel imaginaire? La réflexion que je propose ici à votre attention sera résolument celle d'un praticien de la littérature et de son enseignement, davantage que celle d'un théoricien.

Quelle littérature pour quel imaginaire?

La question du désirable se pose d'abord, et très spontanément, en matière d'enseignement de la littérature et de formation de l'imaginaire, en termes de contenu. Elle s'entend alors de la façon suivante : quelles oeuvres soumettre à l'étude ou quelle littérature enseigner? – avec à l'horizon les spectres du classicisme, de l'encyclopédisme, de l'éclectisme. Elle se pose, plus largement encore, sous la forme : quelle culture pour nos étudiants? – la culture étant ici comprise, non comme une manière d'habiter le monde, mais comme un ensemble d'objets choisis dans le répertoire de ce que l'humanité a produit de meilleur. Il va de soi que l'enseignement de la

¹ Jean-François Mattéi, « La barbarie de l'éducation », *La barbarie intérieure. Essai sur l'immonde*, Paris, Presses universitaires de France, 1999, p. 166.

littérature, et à travers lui l'apprentissage de la lecture littéraire, ne se fait pas sans objet, ou dans l'indifférence des objets – comme tend à le faire croire une certaine pédagogie de la compétence. Enseigner la littérature exige en effet de proposer des objets, et, en cela, il s'agit d'une entreprise « morale », ainsi que l'affirme Pierre Vadeboncoeur. Sur le plan du contenu, l'école, le professeur ont à exercer un jugement, et c'est ce qui fait que leur enseignement est moral, « moral parce que pensé, précise Vadeboncoeur. Moral aussi parce que cherchant dans ses différents objets [...] l'éthique et l'esthétique qui les rendent admirables² ». La question du désirable, dans le choix de la littérature à enseigner, nous renvoie d'emblée à l'idée de valeur, et, d'abord, à l'idée de valeur esthétique, à l'idée de beauté. Là se trouve la responsabilité première du professeur de littérature et, par son intermédiaire, celle de l'école tout entière : proposer à la lecture des « objets de beauté ». J'ajouterais également que l'école est imputable, dans l'exercice de son jugement, relativement au choix des oeuvres à soumettre à l'étude, de la transmission d'une pérennité, de la constitution et de la préservation d'une communauté de références. Sa responsabilité morale, à l'égard de la construction de l'imaginaire, relèverait du rappel du caractère social, culturel, civilisé de l'imaginaire. L'imaginaire ne saurait être réduit à un lieu purement individuel, intime, personnel. Je soutiendrais encore que l'école est aussi responsable, par le choix des objets qu'elle soumet à la lecture littéraire, non seulement de la construction d'une identité pour l'imaginaire, mais de l'ouverture de l'imaginaire à l'altérité. Et j'étendrais cette responsabilité à la mise en mouvement, à l'ébranlement, voire à la subversion de l'imaginaire. L'école ne devrait pas se contenter de gaver de « fast-food » ou de « confort-food » ceux qui y viennent faire l'expérience de la littérature. Elle devrait aussi donner dans la lenteur et dans la crise. Alors, quelle littérature pour mes étudiants, quels objets de beauté, de communes références, quels objets identitaires, étranges, subversifs, pour ceux-là que j'ai invités à faire l'inventaire de leur imaginaire amoureux? À mes étudiants, je propose ces objets qui donnent à voir et à penser : le mythe de l'Androgyne, tel que raconté par Platon; le *Tristan et Iseut* de Bérout; des poèmes de Ronsard et de Louise Labé; *Roméo et Juliette* de Shakespeare; *Dom Juan* de Molière; une page de *Phèdre* de Racine; *Les lettres de la Religieuse portugaise*; cette page de Proust où Swann mesure l'étendue de son amour pour Odette et *Buse et zébu*, ce curieux poème de Jacques Roubaud. Et pourquoi ces objets-là et non pas d'autres? Parce qu'ils permettent de faire l'expérience d'autres imaginaires, créateurs d'images, de personnages, de figures, de récits et d'idées d'une grande richesse. Parce qu'ils engendrent, pour certains d'entre eux, par la communauté de références qu'ils contribuent à créer, une appartenance à une culture, à une civilisation. Parce qu'ils font de l'expérience de la littérature, articulée à la formation de l'imaginaire, une expérience de beauté, d'identité, d'altérité, de crise.

Quel enseignement pour quel imaginaire?

La question du désirable, en matière d'enseignement de la littérature et de construction de l'imaginaire, se pose également en termes de forme. Elle s'entend alors ainsi : de quelle manière faire l'expérience de la littérature? de quelle façon présenter les oeuvres à lire? et, encore une fois plus largement, quelle culture pour nos étudiants? – la culture étant comprise, cette fois, comme une manière d'habiter le monde. C'est cette question que pose Pierre Vadeboncoeur dans son

² Pierre Vadeboncoeur, *L'humanité improvisée*, Montréal, Bellarmin, 2000, p. 134.

essai intitulé « La France est un principe³ », une phrase empruntée au politique français Philippe Séguin. Dans cet essai, Vadeboncoeur s'inscrit contre ce qu'il appelle la « braderie » de l'expérience humaine et, partant, dirais-je pour notre propos, de l'expérience littéraire. Il y dénonce la chute de l'enseignement, tel que nous le pratiquons aujourd'hui, dans l'indistinction et l'éparpillement. Il déplore l'absence d'orientation, l'absence de sens, qui, selon lui, caractérise notre enseignement. Il regrette la disparition de l'enseignement que lui-même a reçu, un enseignement organisé autour de la France, de sa culture, de sa civilisation, non pas tant pour la France elle-même, mais pour la forme qui structurerait cet enseignement. Je crois, comme Pierre Vadeboncoeur, que le professeur de littérature, que l'école sont responsables de ce qu'il faut bien appeler ici – et l'affirmation en paraîtra d'autant plus triviale – une pédagogie! Mais, si forme il doit y avoir, s'il nous faut retrouver la forme perdue de l'enseignement de la littérature, quelle serait ici, dans la perspective de la formation de lecteurs et de la construction de l'imaginaire, la forme désirable? La proposition d'une forme à l'expérience de la littérature, à la formation de lecteurs, me semble devoir au premier chef présenter quelque rapport avec la dénomination, la structuration et l'exploration de l'imaginaire. Alors, quel enseignement pour mes étudiants dans la perspective de la formation de leur imaginaire? Je leur propose, pour le parcours de la littérature, l'adoption d'une forme thématique, d'une forme théorique et d'une forme historique. Ce sont là des pédagogies que l'enseignement collégial de la littérature n'a pas manqué d'expérimenter dans la dernière décennie. Je vous invite ici à les reconsidérer dans la perspective de leurs effets sur la construction de l'imaginaire du sujet lecteur.

Si je propose à mes étudiants un parcours de la littérature suivant une perspective thématique, c'est que j'espère qu'ils en retireront une géographie et une toponymie de leur imaginaire. Lorsqu'ils abordent ainsi la littérature, ils voient leur imaginaire se déployer comme un espace, comme un territoire composé de régions : celles de l'enfance, de l'expérience amoureuse, du voyage, de la barbarie, du temps, de la mort, etc. Leur imaginaire cesse d'être informe à leurs yeux, il acquiert une configuration, les lieux en sont nommés. Ils peuvent ainsi l'explorer plus facilement, y choisir des destinations, y planifier des excursions et des voyages. Je leur propose parallèlement un enseignement de la littérature selon une perspective théorique, qui leur permet de développer une syntaxe de l'imaginaire, ce qui en permet la distribution des objets, leur classement, suivant des catégories (images, personnages, figures, récits, idées sont les premières que je propose à mes étudiants). Apparaissent alors pour eux « des chemins d'accès⁴ », qui leur permettent d'arpenter leur imaginaire, d'en parcourir les régions suivant un sens, une orientation, des itinéraires. Cette syntaxe leur permet également d'interroger leur imaginaire, de parer à son mutisme, de le faire se raconter. Ils peuvent dès lors en prendre des clichés, des photographies et les répertorier dans un album qui n'est pas sans rappeler le cahier de lieux communs du lecteur humaniste.

Je leur propose enfin un enseignement de la littérature selon une perspective historique, qui leur ouvre la possibilité d'une historiographie et d'une généalogie de leur imaginaire. Ils découvrent ainsi, par l'inscription dans la temporalité historique et littéraire des objets qui composent leur imaginaire, leur appartenance à des imaginaires autres que le leur, de même qu'à des sociétés, des cultures, des civilisations et à des esthétiques autres que les leurs. Ce qui leur permet de se situer dans le temps, de se reconnaître des allégeances, de donner à leur imaginaire profondeur et perspective. Ce qui leur permet d'échapper à l'écueil de l'indistinction. Ils sont ainsi

² Que l'on retrouve dans ce pamphlet contre un certain postmodernisme qu'est *L'humanité improvisée*. Pierre Vadeboncoeur, *op. cit.*, p. 131-135.

⁴ Pierre Vadeboncoeur, *op. cit.*, p. 132.

sensibilisés au fait que les images, les personnages, les figures, les récits, les idées ont une origine, une histoire, et que tous ces objets sont soumis à un vieillissement, à une usure du temps à laquelle certains, mieux que d'autres, parviennent à résister.

Quel lecteur pour quel imaginaire?

La question du contenu – quelle littérature enseigner? – et celle de la forme – de quelle manière l'enseigner? – n'épuisent pas, à mon sens, la question de ce qui paraît désirable dans l'enseignement de la littérature et dans la formation des lecteurs. Si le lecteur est un voyageur, suivant la belle métaphore de Michel de Certeau, si l'expérience de la littérature peut être comparée à un voyage, il ne suffit pas, pour le voyageur, de choisir les lieux à visiter et l'itinéraire à emprunter. Il lui faut aussi adopter une posture. La question du désirable, en matière de lecture littéraire et de construction de l'imaginaire, resurgit encore du côté de la manière et de la culture comme façon d'habiter le monde, mais par un autre biais que celui de la forme à y donner à l'enseignement, de la pédagogie à y adopter.

« Les lecteurs, dit de Certeau, sont des voyageurs; ils circulent sur les terres d'autrui, nomades braconnant à travers les champs qu'ils n'ont pas écrits, ravissant les biens d'Égypte pour en jouir⁵. » Former des lecteurs, ce serait donc former des nomades, c'est-à-dire des voyageurs qui iront chercher les images, les personnages, les figures, les récits, les idées là où ils se trouvent, dans leur siècle, dans leur culture, dans leur civilisation. Pour qu'ils deviennent des nomades, j'invite mes étudiants à combattre cette paresse, cette sédentarité, qui les incite à faire venir à eux les auteurs et les œuvres, plutôt que d'aller vers eux. Je tente de faire en sorte qu'ils cultivent le goût de l'altérité, dans le temps comme dans l'espace. Pourquoi cherchons-nous tant à actualiser Montaigne ou Voltaire, à les ramener d'emblée à nos préoccupations? Ils sont très bien dans leur siècle, n'est-ce pas plutôt à nous à aller les y visiter? « Lire, dit encore Michel de Certeau, c'est pérégriner⁶ », ce qui suppose d'accepter de se déplacer et de se laisser dépayser. L'enrichissement de l'imaginaire est à ce prix.

J'invite également mes étudiants à adopter une posture dans laquelle ils s'exposent à l'action de l'autre sur soi. Tout le contraire de ces Français du temps de Montaigne, dont il avait honte et dont il disait : « Ils voyagent couverts et resserrés d'une prudence taciturne et incommunicable, se défendant de la contagion d'un air inconnu⁷. » Il faut savoir, dans l'acte de lecture, s'avancer vers autrui, s'aventurer sur le territoire de l'autre, dans l'imaginaire de l'autre, avec toute sa vulnérabilité, sa fragilité, sa précarité. Il faut, pour cela, cultiver l'irrésolution. La littérature n'est-elle pas après tout, selon le beau mot de Jean Larose, « cet ensemble de textes dont le sens n'est pas sûr⁸ »? J'invite donc mes étudiants à pratiquer le risque du sens, de la remise en question des objets, dans l'interprétation qu'ils en donnent, comme dans la remise en jeu d'eux-mêmes en tant que sujets, dans leur imaginaire. Former des lecteurs, c'est toujours former des relecteurs, des œuvres comme de leur propre imaginaire, des relecteurs qui accepteront de revisiter parfois le présent par le biais du passé. Ainsi en est-il aujourd'hui, pour

⁵ Michel de Certeau, « Lire : un braconnage », *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*, Paris, Union générale d'éditions, coll. « 10 / 18 », p. 292.

⁶ Michel de Certeau, *op. cit.*, p. 285.

⁷ Michel de Montaigne, « De la vanité », *Essais*, choix, préface, notes, dossier historique et littéraire par Marie-Madeleine Fragonard, Paris, Pocket, coll. « Classiques », 1998, p. 377.

⁸ Jean Larose, « Le fantôme de la littérature », *L'amour du pauvre*, Les Éditions Boréal, coll. « Papiers collés », 1991, p. 18.

mes étudiants, de ces personnages, tels Roméo ou Don Juan, dont leur imaginaire s'est enrichi par le cinéma et la comédie musicale, et que la lecture de Shakespeare ou de Molière les force à redécouvrir. C'est la vie même de leur imaginaire qui est ici en jeu.

Je cherche également à faire de mes étudiants des lecteurs capables d'abord de pertinence et de respect, mais également d'impertinence et d'irrévérence. Si la lecture est mouvement du sujet vers l'objet, elle est aussi, en sens inverse, mouvement de l'objet vers le sujet. Entre la fidélité à l'interprétation officielle, orthodoxe, seule reçue et légitime, et l'infidélité au texte, à ce qu'il autorise comme interprétations possibles, je leur enseigne qu'il y a place pour des lectures plurielles, des lectures « hérétiques », des lectures singulières et subjectives. Je leur apprend que « le livre est un effet (une construction) du lecteur⁹ ». Je les invite donc à devenir des lecteurs autonomes, à se soustraire à l'orthodoxie des « clercs », au pouvoir hégémonique de l'autorité. Ce qui ne me conduit pas nécessairement à légitimer toutes les infidélités et toutes les ignorances. Je cherche plutôt à faire en sorte qu'ils développent une attitude où, tout en prenant le parti de la pertinence, ils ne discréditent pas, ne tuent pas pour autant toute impertinence. Ce mouvement, dans la lecture, de l'objet vers le sujet, du lecteur comme « propre lecteur de soi-même¹⁰ » comme le dit Proust, l'école a, dans la pratique pédagogique qu'elle privilégie en ce moment, grand peine à l'autoriser. Et si le lecteur est un nomade qui ravit les biens d'autrui, Michel de Certeau dit bien que c'est pour en « jouir ». Le confiner à voyager dans d'autres imaginaires, sans l'autoriser à revenir à soi, à son imaginaire à lui pour y thésauriser, pour y contempler ses trésors, c'est proprement lui en interdire la jouissance. Il en va ici de l'émancipation et de l'enrichissement de l'imaginaire, et de l'enjeu même de la lecture littéraire.

De tels lecteurs, à l'imaginaire riche, mobile et vivant, l'école peut en former. À condition de tenir à son originalité, à son essence, comme lieu à l'écart, comme lieu de la mise à distance. À condition de cesser de vouloir concurrencer, sur leur territoire même, la télévision, le cinéma, le jeu vidéo, etc. C'est la distance prise par l'école par rapport à la vie réelle – une distance que nous avons de plus en plus de mal à préserver – qui permet cette pratique singulière de la lecture littéraire, d'une manière consciente et réfléchie, à la différence des autres pratiques culturelles, y compris la lecture privée, qui contribuent à l'enrichissement de l'imaginaire, mais qui fonctionnent le plus souvent dans la proximité, l'immédiateté, la sédentarité, l'in-forme, l'improvisation. La lecture littéraire pratiquée à l'école ne doit pas que contribuer à l'enrichissement de l'imaginaire, elle doit aussi, et surtout, travailler à sa formation, à son éducation – au sens étymologique : le conduire hors de lui-même –, mais pour mieux reconduire le lecteur à soi, à son *daïmon*. Ramener la lecture littéraire institutionnalisée au même rang que les autres pratiques culturelles pourvoyeuses d'images, de personnages, de figures, de récits, d'idées, c'est nier le caractère propre de l'école comme lieu à l'écart. Il existe une manière scolaire, au sens noble du terme, de faire les choses, de travailler à la formation de l'imaginaire comme à celle de l'intelligence, de la sensibilité et de la langue, et l'école y perd lorsqu'elle l'abandonne, lorsqu'elle cherche par trop à reproduire la vie.

Source : Marcel GOULET (2008). « Lecture littéraire et construction de l'imaginaire », dans *Formation des lecteurs. Formation de l'imaginaire* (sous la direction de M. Roy, M. Brault et S. Brehm), Montréal, Université du Québec à Montréal, « Figura », no 20, p. 81-91.

⁹ Michel de Certeau, *op. cit.*, p. 285.

¹⁰ Marcel Proust, *Le temps retrouvé*, Paris, Gallimard, coll. « Le livre de poche », 1970, p. 275.