

## POURQUOI LA LITTÉRATURE AU COLLÉGIAL ?

FRANÇOIS ROCHON  
Professeur de littérature  
Cégep de Saint-Laurent

Plusieurs personnes ont participé au débat que Louis Cornellier a lancé, à la fin de 2006, à propos de l'enseignement de la littérature et de la philosophie au collégial. Si la plupart ont critiqué ses positions, on aurait tort, cependant, de considérer celles-ci comme de simples croyances personnelles et marginales. Cornellier n'est pas seul à croire au bien-fondé des idées qu'il avance, et les questions qu'il soulève relèvent d'un débat sans cesse repris sur la pertinence de l'enseignement de ces deux disciplines. Dans ce texte que je signe à titre d'enseignant de littérature, je reprends les principales propositions énoncées dans sa lettre<sup>1</sup>. Force est de constater que, si nous partageons le même amour de l'enseignement et de la littérature, nos vues diffèrent – et de manière soutenue et aiguë.

### QUATRE GRANDES QUESTIONS

Que peut bien apporter la culture littéraire et philosophique à nos élèves? Beaucoup, semble-t-il: «Nous sommes convaincus [...] que la littérature et la philosophie sont essentielles à une vie vraiment vécue» (p. 27). Outre le fait que cette idée est vague à souhait (que serait donc une vie faussement vécue?), elle embrigade ces deux disciplines dans une action que ni l'une ni l'autre ne peuvent assumer: le messianisme intellectuel.

<sup>1</sup> CORNELIER, L., *Lettre à mes collègues sur l'enseignement de la littérature et de la philosophie*, Québec, Nota Bene, 2006. Les références des citations seront dorénavant indiquées dans le corps du texte.

La culture est conçue comme un viatique existentiel; sans elle, dit Cornellier, la vie serait moins bien vécue («Pourquoi fréquente-t-on la littérature et la philosophie, sinon pour mieux vivre, c'est-à-dire penser la vie?»; p. 15); en fonction de cette croyance en une vie meilleure, il associe la littérature et la philosophie à l'idée d'un «pari» (p. 16) qu'il faudrait proposer à nos élèves pour leur salut; et il nous presse de ne pas «abandonner nos étudiants à leur inculture», de ne pas «les priver de ce qui nous fait vivre» (p. 27) et de les accompagner «dans cette belle aventure humaine que constitue le déniage culturel» (p. 13). Certes, la culture comporte une dimension spirituelle, qui est peut-être trop souvent occultée dans le cadre d'une éducation assujettie à la simple notion de compétence; or, le point de vue de Cornellier outrepassé cette dimension en transformant la culture en une religion de substitution. Une trop grande confiance dans les pouvoirs de la culture n'est pas sans susciter en retour un scepticisme qui peut se révéler dévastateur: à faire de celle-ci une planche de salut, on risque de créer bien des attentes, des déceptions et des rejets qui ne feront que justifier les mécréants ou les incroyants dans leur opposition.

*Enseigner la littérature en la subordonnant au vécu, c'est réduire celle-ci au domaine de ce qui est familier, personnel et immédiat, au détriment de son pouvoir extraordinaire de faire découvrir des univers et des modes de vie et de pensée qui dépassent largement la sphère de ce qui est déjà connu, vu, expérimenté.*

Quelle place doit-on accorder au vécu dans notre enseignement? Pour Cornellier, le vécu doit être l'origine, le centre et la finalité de «toute pédagogie digne de ce nom, et ce, à toutes les étapes de son processus» (p. 18). Cette notion est entendue «au sens de l'expérience concrète des êtres et non au sens de ce qui a trait à des banalités» (p. 15). De nouveau, a-t-on affaire à une idée plutôt floue, quoique fort répandue, qui laisse songeur: à quelle expérience concrète faut-il se référer? À celle de jeunes de 20 ans et moins? Quelle est-elle au juste? Et, surtout, quels «contenus de l'enseignement» faut-il retenir pour qu'ils aient un «rapport avec la vie vécue» (p. 15)? On ne trouve pas de réponse à ces questions, mais une contradiction étonnante: parmi les livres que tous les élèves devraient lire, Cornellier retient notamment *Maria Chapdelaine* et *Un homme et son péché*; or, comment retrouveraient-ils leur «expérience concrète» dans des personnages dont l'existence révèle moins un vécu qu'une idéologie, dans le cas de Maria dont les aspirations sont sacrifiées sur l'autel de l'immobilisme patriotique, ou qu'un des sept péchés capitaux, si poussé chez Séraphin qu'il se transforme en névrose obsessionnelle? Enseigner la littérature en la subordonnant au vécu, c'est réduire celle-ci au domaine de ce qui est familier, personnel et immédiat, au détriment de son pouvoir extraordinaire de faire découvrir des univers et des modes de vie et de pensée qui dépassent largement la sphère de ce qui est déjà connu, vu, expérimenté. Et qui, ainsi, permettent d'élargir et d'approfondir considérablement la compréhension que l'on a des autres et du monde, plutôt que de se replier sur soi et sur ses expériences. N'est-ce pas là, du reste, une des fonctions essentielles de toute éducation, à savoir d'amener des individus à dépasser la sphère limitée du connu pour entrer peu à peu dans celle de ce qu'il y a à connaître?



Que faut-il faire lire? C'est ici que Cornellier est le plus clair mais également le plus intransigeant. D'une part, toute œuvre retenue doit être accessible «à des jeunes Québécois de 18-20 ans prêts à faire un effort» (p. 16); d'autre part, une liste de 12 ouvrages obligatoires est dressée, que tout élève devrait lire pendant ses études secondaires et collégiales. Ces deux principes permettent à Cornellier, avec une assurance peu commune, de procéder à des élections et à des exclusions. Les élus sont la portion congrue: essentiellement «des œuvres actuelles ou qui proviennent du passé récent» (p.18), et principalement des auteurs québécois... sans oublier quelques chroniqueurs du *Journal de Montréal*, que Cornellier fait lire dans le quatrième cours de français avec beaucoup d'enthousiasme. Les exclus abondent: Gabrielle Roy et Anne Hébert par exemple, «trop austères pour des jeunes» (p. 37), «le brouillon Jacques Ferron», Proust, Mallarmé et, en accord avec ce qui précède, une bonne partie de la littérature avant le siècle dernier, moins une restriction: «il est des classiques accessibles (Molière, par exemple) qu'un prof enthousiaste saura faire apprécier aux étudiants» (p. 20). Or, tout décret dans le domaine des lectures est piégé: il suscitera toujours des malaises, des dissensions, des rejets chez plusieurs d'entre nous, d'autant plus forts que les enseignants seront confinés à un rôle de fonctionnaires qu'on embrigade dans un programme déjà bien arrêté; d'autre part, l'enseignement de la littérature frappé par un tel décret transformerait celle-ci en peau de chagrin, qui rapetisserait d'autant plus que les éditeurs scolaires, déjà bien présents, publieraient toutes sortes de guides et de manuels qui proposeraient des lectures figées, convenues et limitatives des œuvres retenues, dont certains enseignants pourraient trop facilement s'accommoder. «Prudence», recommande Jean-Pierre Girard dans sa réplique à son collègue – comprenons que pareille entreprise serait dangereuse, voire explosive.

Sommes-nous des évaluateurs ou des formateurs? La question est certes étonnante, mais la réponse l'est encore davantage. Alors qu'il va de soi que les enseignants sont les deux, parfois plus l'un que l'autre, Cornellier voudrait qu'ils soient surtout des formateurs qui rétribueraient les élèves pour l'effort qu'ils consentent à faire, ce qui «contribuerait à transformer pour le mieux l'esprit qui règne dans nos classes» (p. 26). La pensée magique comporte un revers dangereux: en tenant compte d'une donnée aussi floue, variable et difficile à juger que l'effort, surtout quand on a plus d'une centaine d'étudiants par session, on pousserait l'évaluation du côté d'un subjectivisme qui peut vite paraître – et même devenir – arbitraire, contestable et injuste. Pareille mesure, plutôt que de servir la littérature et la philosophie, discréditerait davantage celles-ci aux yeux de plusieurs: les enseignants de ces disciplines, partagés entre le devoir d'évaluer les travaux que font leurs élèves et le désir de les encourager malgré des résultats peu satisfaisants, deviendraient de malheureux directeurs de conscience qui pourraient vite être taxés d'indulgence trop complaisante ou de rigueur trop rigide.

## ► SENS ET SAVEUR

À quoi bon, alors, la littérature au collégial? La littérature est une aventure dans la langue, le langage et l'imaginaire. Toute œuvre construit un monde; pour ce faire, elle mobilise différentes ressources du langage en vertu desquelles le monde imaginaire qu'elle construit est signifiant; et cette construction se fait dans une langue donnée, pour nous le français, dont la littérature permet de poursuivre l'apprentissage. Le monde créé, qui n'est pas réel, peut ressembler au nôtre, mais il peut aussi en différer; maintes fois, d'ailleurs, il y ressemble, et maintes fois il en diffère; mais le

plus souvent, il y ressemble et en diffère à la fois. Voyez, par exemple, *La cantatrice chauve* d'Ionesco: deux couples aux propos incohérents, loufoques et absurdes exposent une situation bien courante, à savoir le conformisme et la banalité qui innervent leur vie aussi bien que la nôtre. Notre tâche, qui n'est pas une mission, consiste à présenter cette aventure à nos élèves, à leur montrer que la littérature n'est pas la simple maîtrise d'un code mais constitue une multitude de paroles singulières qui produisent un univers de sens à explorer, et à leur faire découvrir dans cet univers bien plus qu'un simple vécu ou une expérience – c'est-à-dire la vie représentée dans ses multiples aspects.

*La littérature est une aventure dans la langue, le langage et l'imaginaire.*

L'existence infiniment diversifiée des hommes, leurs façons de vivre, de travailler, d'aimer, de se révolter, les sentiments qui les animent, leurs histoires et sociétés, leurs religions et mythologies, leurs idéologies, systèmes de pensée et savoirs – tout cela, et tant d'autres choses, se trouve figuré en littérature sous forme de romans, de poèmes, de pièces de théâtre, d'essais. Enseigner la littérature, comme la philosophie, c'est remettre à nos élèves une partie de l'héritage culturel qui est aux fondements de l'humanité, tout en leur reconnaissant le droit de se l'approprier, de le faire fructifier comme bon leur semble et même d'en contester certains aspects ou encore d'en sous-estimer la valeur. Présumer que cet héritage est trop lourd, trop austère et trop complexe, c'est le garder pour soi et pour ceux qui l'ont reçu, au détriment des générations futures; et n'en transmettre qu'une toute petite partie, délimitée par l'identité individuelle et nationale, c'est concourir à un appauvrissement culturel qui finira par anéantir cette identité même.



Certes, cet héritage n'est pas tout, ni même suffisant; il y manque un élément essentiel, qui est celui de la saveur. Sans sel, sans épices, tout peut rester fade, le goût ne se développe pas ou s'atrophie. Il n'y a pas de recette magique pour donner de la saveur à son enseignement: tout est affaire de talent, de dextérité verbale, d'assurance intellectuelle, de chance et d'appétit. Ses manifestations sont multiples: sociabilité certaine, humour pas trop appuyé, remarque anodine, anecdote, ton de la voix, affection sans complaisance, autorité respectueuse, sourires complices et même silences nuancés. On trouvera peut-être que c'est bien peu; si l'on enseigne avec plaisir, on sait que c'est beaucoup – tellement, du reste, que c'est souvent par la saveur que se révèle le monde du sens et de la signification aux élèves.

Sens et saveur: n'y a-t-il pas dans ces deux mots presque parents, trop brefs pour tout dire, mais assez évocateurs pour laisser deviner beaucoup, une bonne partie du travail qui est le nôtre? À nous, jour après jour, d'œuvrer sans lassitude ni prosélytisme – avec nos forces et nos faiblesses, nos bons coups et nos moins bons, sans oublier la complicité active de nos élèves ni leur indifférence parfois moins grande qu'on le croit. ♦

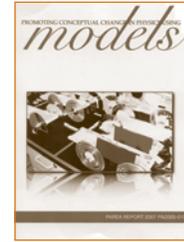
François ROCHON enseigne la littérature au Cégep de Saint-Laurent depuis 1988. Il a publié des articles dans une dizaine de revues du Québec. Il a collaboré à l'édition 2000 de l'*Encyclopédie du Canada*, dont il a été également un des conseillers en matière de littérature québécoise. Ses principaux sujets d'étude sont: l'interaction discursive de savoirs scientifiques en littérature; les thèmes de l'amour et de la sexualité dans le roman québécois; et l'éducation, plus particulièrement l'enseignement de la littérature au collégial.

frochon@cegep-st-laurent.qc.ca

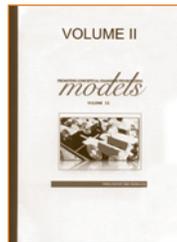
## LIVRES ET DOCUMENTS REÇUS



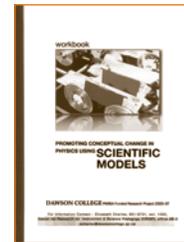
**BERGERON, Geneviève, Diane DUMONT, Daniel LANDRY et Stéphane ROY,**  
*Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique. Approche innovante dans le cours de méthodologie des sciences humaines: impact sur l'engagement,*  
Collège Laflèche, 2007.



**CHARLES, Elizabeth, Silvia T. D'Apollonia et Margaret (Peggy) Simpson,**  
*Promoting conceptual change in physics using models,*  
Rapport de recherche PAREA, Dawson College, 2007.



**CHARLES, Elizabeth, Silvia T. D'Apollonia et Margaret (Peggy) Simpson,**  
*Promoting conceptual change in physics using models. Volume II,*  
Rapport de recherche PAREA, Dawson College, 2007.



**CHARLES, Elizabeth, Silvia T. D'Apollonia et Margaret (Peggy) Simpson,**  
*Promoting conceptual change in physics using scientific models. Workbook,*  
Dawson College, 2007.



**COMMISSION DES NORMES DU TRAVAIL,**  
*Palmarès des carrières 2008,*  
Septembre Éditeur, 2008.



**INCHAUSPÉ, Paul,**  
*Pour l'école. Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes,*  
Liber, 2007.