

# un enseignement de **la littérature** **en péril**

les hypothèses du Livre vert

par Jeanne-Marie Gingras Audet

Depuis quelques années, on peut constater chez nous une préoccupation grandissante au sujet de l'apprentissage et de l'enseignement du français, langue maternelle. Pour ne citer que ces deux exemples, rappelons que les programmes d'enseignement du français sont actuellement en période de révision à la fois au niveau secondaire et au niveau collégial. L'intérêt s'est porté jusqu'ici essentiellement sur les déficiences graves qui se manifestent dans la maîtrise de la langue écrite et la recherche de moyens susceptibles d'y remédier. Soulignons que la situation ne semble pas plus rose chez la grande majorité de nos étudiants du niveau collégial que chez les élèves du secondaire en général. On ne peut que se réjouir de la conscience qui se développe autour de ces problèmes et des efforts qui se multiplient de tous côtés pour faire progresser la situation.

Il existe pourtant un aspect de la question qui me semble personnellement très inquiétant: la négligence voire l'oubli dont deviennent de plus en plus victimes l'étude et l'enseignement de la littérature. La fréquentation de la littérature avait constitué jusqu'à tout récemment, chez nous comme ailleurs, le couronnement naturel des études de langue maternelle. Cet état de choses continue de persister dans les autres pays. De même, quiconque s'est mis à l'étude d'une langue étrangère sait bien ce que représente l'arrivée à un degré de maîtrise suffisant pour avoir accès aux oeuvres littéraires en cette langue. Je crains fort, quant à moi, que l'étude de la littérature soit en péril chez nous et que l'on s'apprête plus ou moins consciemment à priver nos enfants d'expériences de lecture dont la valeur éducative est à mon avis inestimable. Pour avancer une telle affirmation, je m'appuie sur deux événements importants qui viennent de se produire coup sur coup à quelques mois d'intervalle.

**1. Le Livre vert et l'enseignement de la littérature au secondaire.** Le premier événement dont je parle a trait à la publication par le ministère de l'Éducation du Québec du Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire à l'automne 1977. Après une description lucide et courageuse de la situation actuelle de l'école secondaire, les auteurs du Livre vert proposent, comme chacun sait, un régime pédagogique modifié et de nouveaux objectifs de programme. Parmi les objectifs énumérés, il s'en trouve qui se rapportent au français, langue maternelle et en particulier à la littérature (3.73). Or, il est frappant de voir que les objectifs proposés pour l'enseignement de la littérature sont purement formels et abstraits. Ils tournent en effet autour de l'étude des *genres littéraires* en eux-mêmes. Comment une étude technique de la sorte peut-elle se justifier au niveau secondaire et en quoi peut-elle rejoindre les jeunes?

**2. Le rapport final de la coordination provinciale de l'enseignement du français au collégial.** Le second événement auquel je faisais allusion, c'est la publication du rapport final de la coordination provinciale de l'enseignement du français pour le niveau collégial (texte photocopié de mai 1977). Il n'est pas possible ici de retracer l'historique et les conditions concrètes qui ont conduit au rapport final récemment présenté à la Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation du Québec<sup>1</sup>. Il ne s'agit pas non plus de faire ici une analyse complète de ce rapport. Telle n'est pas mon

intention. J'aimerais plutôt attirer rapidement l'attention du lecteur sur les faits suivants qui sans être exhaustifs me paraissent être assez éloquents en eux-mêmes.

**A. Extraits du Rapport Parent.** On cite, dans le rapport final (pp. 4-6) de nombreux extraits du Rapport Parent pour montrer l'importance de la langue écrite et parlée, pour justifier l'importance de l'enseignement du français au collégial. On omet *systématiquement* de citer les passages qui traitent de la valeur éducative de la littérature et de l'importance de son enseignement (III, 599-600, 605, 613).

**B. Buts et finalités.** Dans les buts et finalités proposés pour l'enseignement du français au collégial à l'avenir, *une* proposition seulement sur *quatre* parle explicitement de la littérature.

**C. Objectifs généraux.** Dans les quatre objectifs généraux (pp. 10-11) qui, en comparaison avec les buts et finalités, doivent être plus proches de la réalité, le mot littérature *ne figure même pas*. On parle bien dans le premier objectif de «productions culturelles». Celles-ci peuvent certes comprendre les oeuvres littéraires. Mais, encore là, l'ensemble de la proposition montre que l'étude proposée se situe dans une perspective carrément sociolinguistique. Les autres objectifs semblent viser tantôt le développement de la maîtrise de la langue et des capacités d'expression, tantôt l'étude de diverses approches partagées entre la sémiologie, la linguistique comme telle, ou encore la psycho ou la sociolinguistique.

**D. Les trois orientations provinciales de programme.** À un niveau plus concret encore, la coordination propose trois orientations provinciales différentes de programme pour les séquences de quatre jours. *Une seule* de ces orientations parle de littérature. Dans l'esprit de la coordination, chaque collège devrait être libre de choisir *une* ou *des* orientations et d'établir sa propre séquence de cours ou son «programme départemental» (p. 16). Si ces recommandations étaient suivies, cela aboutirait à une situation hypothétique mais possible où, dans un ou plusieurs collèges, selon la formation et les goûts personnels des équipes de professeurs, il pourrait exister des séquences complètes de cours de français où la littérature serait, à toutes fins utiles, inexistante. Elle pourrait à la limite être complètement remplacée par l'étude d'articles de journaux ou de revue, d'affiches publicitaires, de chansonnettes, d'entre-

vues, de bandes dessinées ou de toute autre «production culturelle».

Que se passe-t-il pour que s'opère chez nous un tel revirement? Ou mieux encore, en quoi les orientations observées constituent-elles une chose dont il faut s'inquiéter. J'aimerais tenter de répondre à cette question dans la suite de mon article, en m'arrêtant plus spécifiquement au Livre vert et à l'enseignement de la littérature au niveau secondaire.

## 1. Valeurs éducatives du Livre vert

J'aimerais ici mettre en lumière certaines valeurs éducatives du Livre vert. En effet, ce qui est important pour les auteurs du Livre vert apparaît tout particulièrement dans la critique qui est faite de la situation actuelle, dans les principes qu'ils mettent de l'avant et enfin les priorités qu'ils retiennent.

Sans reprendre ici en détail une analyse que nous avons déjà présentée <sup>2</sup>, rappelons l'importance considérable accordée par les auteurs du Livre vert aux critiques relatives à la déshumanisation et à la dépersonnalisation qui caractérisent généralement l'école secondaire publique. On décrit avec lucidité et courage, me semble-t-il, une situation qui fait que l'école semble souvent s'apparenter davantage à une «usine à enseignement» qu'à un véritable milieu éducatif. On déplore amèrement l'absence d'un milieu où l'élève pourrait être assuré de poursuivre une démarche cohérente avec l'appui de maîtres qui le connaissent, et lui apportent encouragement et soutien dans son mûrissement personnel et social et sa formation intellectuelle et professionnelle.

Par ailleurs, au plan des *principes* dont s'inspire le Livre vert pour asseoir les orientations et les correctifs que celui-ci propose, on retrouve, dans l'affirmative cette fois, des valeurs apparentées à celles déjà citées. Dans la partie traitant des buts et finalités, de l'éducation (1.75 à 1.99), on réaffirme l'importance de la *personne* de l'élève, de ses besoins, de ses aspirations, de son cheminement personnel. En outre, on souhaite bien sûr offrir à chaque élève une école où règnent la qualité et la rigueur. Mais on souhaite également, affirme-t-on, mettre à sa disposition les ressources nécessaires à son développement intellectuel, affectif et social, en un mot à son mûrissement personnel vers l'état adulte.

Je crois ainsi pouvoir montrer

1. que le Livre vert met de l'avant certaines valeurs éducatives qu'il juge importantes ;
2. qu'il propose en pratique des objectifs qui entrent en contradiction avec ces valeurs pour l'enseignement de la littérature ;
3. que la littérature se prêterait beaucoup plus facilement à des objectifs qui permettraient de respecter les valeurs proclamées dans le Livre vert.

Au demeurant, les auteurs du Livre vert semblent considérer cet aspect assez important pour s'y arrêter dans une section spéciale où on traite de certaines caractéristiques de l'adolescent et de ses besoins éducatifs propres sur le plan personnel (3.34 à 3.43). Période de tâtonnements, de doute de soi, de découverte de l'autre, de laborieuse recherche d'une autonomie et de valeurs personnelles qui doivent normalement déboucher sur la conquête d'une identité adulte propre, etc. Besoin d'un milieu accueillant offrant à la fois fermeté, soutien et points de repère solides, stables et valables pour accompagner le jeune dans les difficiles tâches qu'il doit accomplir au cours de son adolescence.

Certes les valeurs rapidement esquissées ci-dessus ne sont pas les seules mises de l'avant par le Livre vert. Nous ne nous attardons pas dans le cadre de cet article à d'autres valeurs jugées également essentielles, par exemple la rigueur intellectuelle ou la qualité et la cohérence des programmes. Les valeurs rattachées à l'humanisation de l'école secondaire semblent néanmoins si fondamentales aux auteurs du Livre vert qu'ils en font eux-mêmes des priorités à poursuivre dans les années qui viennent (Pré. et 4.89). Malgré l'échec assez lamentable qu'a connu notre école secondaire publique sur ce plan, le Livre vert à cet égard continue de se situer dans la tradition du Rapport Parent et du Document <sup>3</sup> d'éducation numéro 2 qui, eux aussi, accordaient une place toute spéciale à ces valeurs.

Or, pour que les valeurs et les principes, quels qu'ils soient, trouvent une application effective dans la réalité, il faut que tous les échelons intermédiaires entre le niveau le plus général où ceux-ci se trouvent, et la réalité quotidienne la plus concrète, aillent dans la même direction. En d'autres mots, il

faut par exemple, dans le contexte de l'école, une fois certaines valeurs reconnues, que les orientations, les objectifs généraux, le style de l'administration, les aménagements dans le temps (horaires) et dans l'espace (locaux), les programmes, l'enseignement contribuent chacun à favoriser l'implantation des valeurs recherchées. Il est hélas beaucoup plus facile d'*affirmer* des principes que d'*en vivre*. Et si l'intention d'*en vivre* est sérieuse, il faut veiller à ce que chacun des éléments intermédiaires ne vienne pas contrecarrer les efforts déplo-

## 2. Des objectifs de programme qui contredisent les valeurs avancées

Pour parler plus clairement encore, et pour revenir au problème qui attire notre attention ici, il faut que les objectifs d'apprentissage proposés dans l'étude de chaque discipline soient susceptibles d'aider les élèves à progresser dans l'esprit des valeurs recherchées ou à tout le moins sans entrer en contradiction avec elles.

C'est ici qu'il semble utile d'examiner un exemple à mon avis particulièrement probant: celui des objectifs de l'enseignement de la littérature au secondaire. Notons de plus que ces objectifs sont proposés pour le 2<sup>e</sup> cycle seulement du secondaire.

Voici *in extenso* ce qu'on peut lire dans le livre vert à ce sujet:

L'élève qui termine ses études secondaires devrait

- pouvoir découvrir les idées contenues dans un document et identifier les procédés littéraires utilisés par l'auteur;
- être initié aux principaux genres littéraires;
- connaître d'une façon plus approfondie quelques oeuvres littéraires illustrant ces genres (3.78 Obj. de formation pour la langue maternelle, lecture, littérature).

On propose donc à l'élève qui arrive à la fin du secondaire et comme couronnement de ses études en français, langue maternelle, non pas de *lire* des oeuvres littéraires de marque et de partir ainsi à la *découverte* et à la *rencontre* des grands auteurs de la littérature française et universelle, mais d'apprendre les règles *techniques* et *formelles* des genres littéraires. Dans ce contexte, les oeuvres ou plutôt les extraits, les «morceaux choisis» comme on disait autrefois, serviraient à illustrer telle ou telle règle, telle ou telle subtilité à l'intérieur de tel ou tel

yés par ailleurs. Le lecteur n'aura pas de difficulté à reconnaître, me semble-il, la nécessité de la plus grande cohérence possible entre la fin et les étapes ou moyens susceptibles d'y conduire. Cela paraît tellement évident qu'on se demande peut-être pourquoi j'insiste tant. Je crois que c'est avec la meilleure bonne volonté du monde et en oubliant tout simplement quelques évidences de la sorte, qu'on aboutit peu à peu insensiblement à des résultats exactement contraires à ceux que l'on recherchait.

genre. Quelle aberration! Peut-on imaginer quelque chose de plus assommant et en même temps parfaitement vide de sens. Je cherche en vain des motifs qui pourraient justifier des objectifs aussi abstraits que stériles et qui tiendraient lieu, pour l'ensemble de nos jeunes, d'initiation à la littérature. C'est à désespérer. La poursuite de tels objectifs entraînerait fatalement, me semble-t-il, du bourrage de crâne, de la mémorisation de données techniques purement inutiles à ce stade, et un dégoût indéracnable pour la littérature.

Ce choix d'objectifs se justifie d'autant plus difficilement, me semble-t-il, que non seulement il va à l'encontre des valeurs par ailleurs proclamées très haut dans le Livre vert, mais encore, il ne tient pas du tout compte de certains aspects fondamentaux de la nature même de la littérature. On substitue en effet artificiellement un monde abstrait, froid et sévère, à un monde vivant tout chaud et vibrant de l'expérience humaine de tous ceux qui nous ont précédés. On ne reconnaît pas à la littérature sa qualité de terreau exceptionnellement riche où chacun peut puiser selon ses besoins. De surcroît, on dresse entre nos enfants et la littérature un écran solide et opaque qui les empêche de découvrir un monde qui pourrait être très significatif pour eux.

En quoi la littérature pourrait-elle offrir quelque chose de plus significatif à nos jeunes qui fréquentent l'école secondaire tout en respectant mieux les valeurs éducatives prônées par le Livre vert? Voilà la question à laquelle je vais tenter de répondre dans la troisième partie de cet article.

### 3. La littérature et son enseignement

#### LA LITTÉRATURE

La poésie serait peut-être ce chemin qui m'amène à moi-même et au coeur du monde, et qui m'unifierait, au bout du temps, au bout de mes forces, dans une claire affirmation <sup>4</sup>.

Pour mieux apprécier la valeur éducative de la littérature, je crois qu'il ne sera pas inutile de rappeler brièvement quelques aspects de la nature de l'expérience littéraire en tant qu'expérience de création et des visées de la littérature en tant qu'art. Après cela je pourrai m'arrêter à certains objectifs qu'on pourrait, à mon avis, utilement poursuivre dans l'étude et l'enseignement de la littérature.

Je ne prétends aucunement donner ici une idée un tant soit peu complète de la nature de l'expérience de création littéraire en tant que forme particulière de création esthétique. Il me semble néanmoins indiqué de nous arrêter à quelques facettes moins souvent signalées de ce phénomène.

#### 1. L'expérience qui précède la création

Ainsi, par exemple, avant le fait objectif que constitue l'oeuvre littéraire terminée que l'on a sous les yeux, il y a une expérience personnelle riche de signification. Cette *expérience* n'est pas toujours facile à deviner dans l'oeuvre finie. Ce que Valéry appelait «les forces qui engendrent les actes et les formes<sup>5</sup>» ne se manifeste pas nécessairement au premier contact. Cela demande plutôt une forme de sensibilité qui se développe par une longue et patiente fréquentation des oeuvres.

En revanche, nombreux sont les créateurs qui se sont penchés sur leur art pour tenter de décrire comment ils vivaient cette expérience et en saisir la signification.

Il faut dire au passage au lecteur que nous pensons ici en premier lieu, on s'en rendra compte, à l'expérience poétique. Nous savons bien que celle-ci ne représente pas à elle seule toute l'amplitude de la création littéraire. Mais tout compte fait, et pour les fins de l'analyse réduite que nous esquissons en ce moment, il nous semble que l'expérience poétique est un excellent témoin de l'art de se dire, de dire les autres et de dire le monde, qui est la littérature.

À cet égard, on peut noter que l'expérience qui précède la création comme telle semble avoir un caractère instable, fortuit et imprévisible. Quand, par un heureux hasard, elle se produit, elle est vécue par plusieurs comme un moment de plénitude heureuse. En effet, dans ces moments, on se sent d'une part en pleine possession de toutes ses facultés et en communion savoureuse avec les êtres et les choses qui nous entourent d'autre part. Il se produit alors une sorte de résonance harmonieuse à l'intérieur de soi et entre soi et le monde ambiant. Celui qui vit cette expérience a l'impression de se trouver tout à coup dans un monde où, dans les mots de Baudelaire

Tout y parlerait en secret  
Sa douce langue natale.

Il semble alors y avoir une espèce de va-et-vient entre le créateur et ce qui l'entoure. Va-et-vient où non seulement le poète ressent subjectivement à la fois avec son intelligence et sa sensibilité, mais où il a encore l'impression de s'ouvrir aux êtres et aux choses et de les accueillir gratuitement et presque amoureusement en lui, au point où il peut avoir le sentiment, dans certains cas, de se confondre avec eux. Notons enfin en passant, que cette communion peut aussi être déchirante. La résonance ressentie peut alors, dans certaines circonstances, devenir quasi intolérable.

#### 2. Besoin de créer

Cette expérience, trop rapidement décrite ici et que d'aucuns qualifient de proprement indicible, tellement elle tranche par rapport à ce que nous connaissons habituellement est, à des degrés divers, accessible à tout être humain. Là où le créateur se manifeste tout particulièrement, c'est qu'il ressent un besoin très fort de passer aux actes. On pourrait dire en reprenant une expression déjà utilisée, que les «forces» qui l'habitent dans de tels moments demandent à «engendrer des actes et des formes». C'est pourquoi, selon ses talents propres, le créateur se mettra alors au travail. De cette gestation sortira un tableau, un poème, une composition musicale, une pièce d'artisanat, un roman, une sculpture ou que sais-je encore.

Le lecteur a certes l'habitude de se trouver devant l'un ou l'autre type d'oeuvre d'art. S'est-il toutefois déjà demandé ce que le créateur avait cherché à faire en créant? En d'autres mots, quelle est la fonction que le créateur attribue à son oeuvre ou encore qu'est-ce qu'il visait comme but en créant? Voilà une question à laquelle il me semble intéressant de s'arrêter un instant.

### 3. Visées du créateur dans sa création

Certes, comme l'exprime si admirablement Anne Hébert, au sortir de l'expérience qu'il vient de vivre

le poète (ou le créateur) lutte avec la terre muette et il apprend la résistance de son propre coeur tranquille de muet, n'ayant de cesse qu'il n'ait trouvé une voix juste et belle pour chanter les noces de l'homme avec la terre <sup>6</sup>.

L'écrivain cherche alors à communiquer à ses lecteurs ce qu'il a vécu, mais il ne cherche pas, à proprement parler, à nous transmettre de l'*information* comme telle. Après tout, la substance de tout art est ce qui fait notre commune humanité: la vie, la mort, l'amour, la solitude, l'angoisse, la joie. Le créateur cherche plutôt à éveiller chez nous un écho, une résonance qui nous fait entrer dans notre monde intérieur personnel, qui nous invite à retrouver nos propres racines existentielles et à vivre à notre tour plus pleinement.

Valéry était très préoccupé par toutes ces questions et les a souvent reprises de diverses façons. Nous lui devons des pages remarquables de beauté et de clarté sur le sujet. Ainsi, dans un de ses dialogues, par exemple, il nous explique par la bouche d'Eupalinos, un architecte, que le plaisir et l'harmonie que ressent celui qui regarde un petit temple qu'il a construit font écho à une expérience amoureuse qui a été, pour lui, le point de départ de la création:

Et puis... Écoute, Phèdre (me disait-il encore), ce petit temple que j'ai bâti pour Hermès, à quelque pas d'ici, si tu savais ce qu'il est pour moi! - Où le passant ne voit qu'une élégante chapelle, - c'est peu de chose quatre colonnes, un style très simple, - j'ai mis le souvenir d'un clair jour de ma vie. O douce métamorphose! Ce temple délicat, nul ne le sait, est l'image mathématique d'une fille de Corinthe, que j'ai heureusement aimée. Il en reproduit fidèlement les proportions particulières. Il vit pour moi! Il me rend ce que je lui ai donné... (Ibid., t. II, p. 92)

On voit bien, dans ce délicieux passage d'*Eupalinos*, la transformation que subit l'expé-

rience première qui a mis en branle l'énergie créatrice du créateur. Au cours du travail de création, l'architecte a élaboré une *forme tangible* destinée à émouvoir le spectateur, à le faire vibrer de plaisir devant la justesse des proportions, l'harmonie, la beauté. « *Il faut* (lui fait dire Valéry) *que mon temple meuve les hommes comme les meut l'objet aimé.* » (p. 87)

Cette transformation de l'énergie créatrice au cours de son passage de l'*expérience* poétique, au *travail de création*, à l'*oeuvre finie*, jusqu'au *lecteur*, éclaire une affirmation de Valéry, qui, autrement, peut sembler assez obscure. Voici ce qu'il écrit en parlant de son célèbre «Cimetière marin»:

Si donc l'on m'interroge; si l'on s'inquiète (comme il arrive, et parfois assez vivement) de ce que j'ai «voulu dire» dans tel poème, je réponds que je n'ai pas *voulu dire*, mais *voulu faire*, et que ce fut l'intention de *faire* qui a *voulu* ce que j'ai dit... (Ibid., t. I, p. 1503)

C'est Archibald McLeish qui disait, au sujet de l'art de Robert Frost, que celui-ci avait cherché non pas à décrire tel ou tel paysage particulier, mais à nous faire *découvrir* et *voir* notre propre paysage intérieur <sup>7</sup>:

Enfin, c'est dans un sens assez voisin, me semble-t-il, que Valéry écrit au sujet de la poésie qu'elle

(...) vise à provoquer ou à reproduire l'unité et l'harmonie de la personne vivante, unité extraordinaire, qui se manifeste quand l'homme est possédé par un sentiment intense qui ne laisse aucune de ses puissances à l'écart. (Ibid., t. I, p. 1375)

### 4. Joie de créer et de se créer

Le cadre de cet article ne me permet malheureusement pas d'approfondir des questions fort complexes et qui demanderaient des développements beaucoup plus élaborés. Je devrai donc me contenter de signaler très rapidement au lecteur deux autres aspects de la signification de la création pour celui qui crée: le *plaisir de créer* que ressent le créateur au cours de son travail allié au sentiment de *se construire* dans et par son travail de création, de *se créer soi-même* tout en créant une oeuvre extérieure à soi.

Si le lecteur le permet et pour clore provisoirement la question, je vais céder une dernière fois la parole à notre ami Eupalinos l'architecte qui explique, d'une façon claire et bien attachante, me

semble-t-il, ce qu'a représenté pour lui l'exercice de son art. On retrouve en effet dans le passage qui suit les deux aspects que j'ai mentionnés: le sentiment de *plaisir et d'accomplissement* que procure l'activité créatrice d'une part et l'impression chez le créateur qu'en fin de compte, il travaille, en créant, à la *construction de soi*:

(...) plus je médite sur mon art, (dit-il) plus je l'exerce ; plus je pense et agis, plus je souffre et me réjouis en architecte ; et plus je me ressens moi-même, avec une volupté et une clarté toujours plus certaine. Je m'égare dans mes longues attentes, je me retrouve par les surprises que je me cause ; et au moyen de ces degrés successifs de mon silence, je m'avance dans ma propre édification ; et j'approche d'une si exacte correspondance entre mes vœux et mes puissances, qu'il me semble d'avoir fait de l'existence qui me fut donnée, une sorte d'ouvrage humain.

A force de construire, me fit-il en souriant, je crois bien que je me suis construit moi-même. (*Ibid.*, t. II, pp. 71-72, nous soulignons.)

Nous sommes maintenant prêts, me semble-t-il, à la lumière de ce que nous venons de dire, à passer à l'examen de quelques objectifs qu'on pourrait vraisemblablement poursuivre avec profit dans l'enseignement de la littérature. Toutefois, avant de le faire, j'aimerais dissiper certains doutes qui pourraient subsister dans l'esprit du lecteur quant à l'à-propos d'appliquer à l'écrivain les paroles que Valéry met dans la bouche de l'architecte Eupalinos au sujet du dernier point mentionné. N'est-il pas abusif, diront certains, de penser que l'écrivain a le sentiment de travailler à la construction de soi dans la création littéraire. Je ne le pense pas. Qu'on lise seulement à cet égard le témoignage de Jean-Pierre Richard, critique littéraire dont les lettres de créance ne peuvent être mises en doute. Il explique que l'affirmation suivante est devenue à notre époque un *postulat* de la critique, à savoir que:

la création littéraire apparaît désormais comme une expérience, ou même comme une pratique de soi, comme un *exercice* d'appréhension et de genèse, au cours duquel un écrivain tente à la fois de se saisir et se construire<sup>8</sup>. (Nous soulignons.)

## L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE

J'aimerais, dans cette partie, montrer comment le contact avec la littérature, une littérature vivante, peut offrir une expérience éducative d'une valeur humaine très grande et même devenir, dans certains cas, pour les adolescents qui la fréquentent, une véritable initiation au monde adulte.

Signalons, tout d'abord, pour revenir à l'orientation des objectifs du Livre vert que, pour l'écrivain, les techniques et les genres littéraires sont des *moyens* dont il dispose pour créer et qui sont propres à son art. Il est sûr que sa connaissance et sa maîtrise de ces moyens détermineront en bonne partie les résultats obtenus. Mais ces moyens n'ont pas plus de valeur en eux-mêmes que n'en ont pour le peintre, les pinceaux, les techniques, les couleurs, les surfaces sur lesquelles il peut peindre. A urait-on idée de proposer, comme objectifs, pour un cours d'*initiation* à la peinture, l'étude des sortes de pinceaux ou de surfaces disponibles pour ensuite examiner divers tableaux comme illustrations de l'utilisation de tel ou tel moyen. C'est pourtant ce que l'on propose de faire dans l'enseignement de la littérature.

Pour que l'étude et la fréquentation des oeuvres littéraires deviennent une expérience éducative enrichissante, il faut, me semble-t-il, respecter la nature du phénomène littéraire dont nous avons dégagé quelques éléments.

S'il est vrai que le fruit est du même ordre que la semence, le contact personnel qu'il aurait l'occasion de créer, grâce à la lecture des oeuvres littéraires, pourrait être, pour l'adolescent, une expérience humaine éminemment valable. Dans ce cas, le rôle du maître n'est pas à proprement parler *d'enseigner*, comme un maître enseigne les mathématiques ou la lecture et l'écriture, mais plutôt de *guider, d'ouvrir des voies* vers les oeuvres, *d'initier* les jeunes à la littérature, de les aider, en fin de compte, à découvrir une signification humaine et personnelle dans les oeuvres abordées.

Il est peut être bon de préciser, au point où nous en sommes, que dans ce contexte, l'étude des moyens techniques et formels de l'écrivain n'a, à mon avis, de place légitime que dans la mesure où elle facilite l'accès aux oeuvres et prépare la rencontre entre l'adolescent et l'écrivain dans son oeuvre.

De même, il me semble aberrant de *se servir* de l'étude de la littérature comme certains semblent vouloir le faire, presque exclusivement comme moyen pour étudier la langue. Ce genre d'approche exclut toute attention à la signification propre des oeuvres comme telle et réduit celle-ci à un exercice quelconque de virtuosité linguistique. Il est évident que le contact avec les oeuvres littéraires peut avoir

de nombreux effets bénéfiques sur le plan du perfectionnement de la maîtrise de la langue. Mais, à mon avis, une maîtrise adéquate des éléments de base de la langue maternelle est un *prérequis* indispensable à une étude un tant soit peu approfondie de la littérature.

Le lecteur me permettra sans doute d'ouvrir ici une parenthèse pour signaler que ce qui précède est à mon avis une des principales raisons pour lesquelles les déficiences constatées chez nos jeunes du secondaire et du collégial sont si graves. Elles lui *interdisent* en effet à toutes fins utiles, non pas seulement l'appréciation de la littérature, mais son accès même. La plupart du temps l'élève ne comprend pas ce qu'il lit littéralement. Il serait donc parfaitement illusoire de penser qu'il pourrait arriver à des niveaux supérieurs d'objectifs pédagogiques qui seraient d'approfondir, de goûter, d'interpréter, d'évaluer personnellement une oeuvre littéraire.

En fermant cette parenthèse, notons enfin que, pour tenir compte de la situation actuelle, il faudrait qu'un professeur qui enseigne la littérature au 2e cycle du secondaire ou même hélas! au collégial, consacre la presque totalité de son temps à reprendre ou à combler les lacunes qui sont le résultat d'un apprentissage mal fait ou tout simplement inexistant des éléments linguistiques fondamentaux.

J'ai noté au passage que les objectifs pédagogiques que la littérature permet de poursuivre sont des niveaux supérieurs tant dans le domaine cognitif que dans le domaine affectif. Sans disposer, dans le cadre de cet article, de l'espace nécessaire pour faire une analyse approfondie de cette question sur laquelle j'ai l'intention de revenir prochainement, je me contenterai de poser ici quelques jalons.

Je regrouperai donc mes remarques autour de deux objectifs étroitement liés entre eux: la *connaissance de soi* et la *connaissance des autres*.

## 1. Connaissance de soi

Nous avons vu qu'une des principales tâches de l'époque de l'adolescence consistait, pour arriver à l'état adulte, en une prise de conscience grandissante de soi en tant que personne séparée des autres. Cette conscience doit normalement s'accompagner d'une séparation psychologique et physique progressive d'avec le milieu familial et conduire à la conquête d'une autonomie personnelle et d'une

identité propre. Cette évolution est complexe et difficile à vivre. Son déroulement progressif et harmonieux n'est, en outre, d'aucune façon automatiquement assurée. Au contraire, cette évolution peut même facilement être retardée, détournée ou tout simplement arrêtée par toutes sortes de facteurs internes ou externes. Une des responsabilités majeures de l'éducation que nous offrons à nos enfants me semble être précisément de favoriser et d'accompagner discrètement cette maturation.

De par la nature de l'expérience de création littéraire et au surplus, du fait même de l'oeuvre littéraire accomplie, l'étude de la littérature peut être une invitation à explorer son monde intérieur, à démêler le faisceau de sentiments, d'émotions et de pulsions qui habitent chacun d'entre nous.

L'écrivain nomme les êtres et les choses et crée des formes tangibles qui s'inspirent d'événements intérieurs marquants. Le contact avec la littérature peut permettre à l'adolescent de prendre mieux conscience de ce qu'il vit lui-même. Ce contact peut aussi permettre à l'adolescent de donner un nom à ce qui se passe en lui. Il est bien difficile d'harmoniser et d'intégrer des éléments dont on n'a qu'une conscience vague et confuse.

Par ailleurs, le contact avec des personnages imaginaires mais inspirés de la vie réelle, offre aussi à l'étudiant l'occasion de se sentir en affinité avec certains d'entre eux et de découvrir de la sorte, à qui il aimerait personnellement ressembler. Cette identification peut constituer un moyen de prendre conscience de certaines valeurs jusque-là peut-être implicites ou même déjà en train de se développer en lui.

De même, l'aversion ressentie vis-à-vis de certaines oeuvres en particulier ou l'univers de certains auteurs en général peut stimuler, en réaction, la prise de conscience de certaines facettes de soi-même, ou le mûrissement d'aspects nouveaux de sa personnalité.

Il me semble de plus que l'expérience de lecture et d'approfondissement d'oeuvres significatives, de même que l'occasion d'exprimer son sentiment quant à différents éléments de la vision du monde qui s'en dégage, *constituent* aussi des occasions de mûrissement personnel.



Je signalerais enfin que l'adolescent peut, grâce à la littérature, élargir son expérience des êtres et de la vie. Il peut même découvrir diverses solutions aux problèmes existentiels auxquels il est confronté et expérimenter par l'imagination diverses solutions, en soupeser la valeur et les conséquences, et en tirer personnellement son profit.

Ce qui précède n'a rien d'exhaustif. Qu'on songe seulement à ce que peut représenter comme valeur éducative pour nos adolescents le simple contact avec un monde où les émotions et les sentiments ont droit de cité. Un monde où il y a place pour des valeurs autres que celles qui régissent trop souvent notre vie quotidienne: la productivité, la rationalité, la fonctionnalité, la publicité qui encourage à consommer sans cesse, etc. La littérature présente un monde qui parle du désir et de la crainte de vivre, de l'angoisse et de la souffrance devant la mort d'êtres chers, du besoin et de la difficulté de se séparer de ses parents, du désir et de la peur de se rapprocher de l'autre, du désarroi et de la crainte que l'on ressent devant la force de désirs souvent contradictoires: tendresse, colère, attirance, haine; d'aspirations à vivre une vie riche et productive et de doute de soi, et que sais-je encore.

## 2. La connaissance des autres

Après ce qui vient d'être dit, il me semble qu'il ne faudra pas insister longtemps pour montrer en quoi la fréquentation des oeuvres littéraires permet d'avoir accès à d'autres expériences que la sienne, à d'autres sensibilités, à d'autres valeurs.

Elle permet ainsi d'acquérir sur la vie et les hommes beaucoup de connaissances qu'il serait autrement très difficile, voire dans certains cas impossible d'acquérir. Au demeurant, comme elle invite à sonder les motifs profonds et souvent à vivre de l'intérieur les actions des autres, il me semble qu'elle peut aussi favoriser une compréhension qui rend plus ouvert et plus tolérant à l'égard des autres.

Je dois, faute d'espace, passer sous silence ici d'autres aspects importants de la valeur éducative du contact avec la littérature, telle l'appropriation par l'élève de son héritage culturel. Cette appropriation peut se faire par l'étude et l'exploration d'oeuvres du passé qui ont été un des lieux privilégiés non seulement de l'enracinement individuel mais aussi collectif. Et que dire de l'ouverture que la littérature donne sur d'autres époques et cultures

dont la connaissance et la fréquentation peuvent former le jugement et donner une perspective plus étendue, plus nuancée, plus équitable de la vie des hommes à travers les âges. Et j'en passe.

## Conclusion

Ma conclusion sera brève. Si le lecteur qui a eu la patience et la bonne volonté de me suivre jusqu'ici s'y prête, j'aimerais faire un échange avec lui. Je tenterai de mon côté de lui apporter des éléments personnels de réponse à une question qu'il se pose fort probablement. En retour je lui confierais une question que je porte en moi et dont je souhaiterais partager le fardeau avec lui.

Il me semble bien normal que l'on se demande comment il se fait que nous en soyons là. Comment se fait-il que, d'une main, on propose généreusement certaines valeurs toutes tournées vers la personne humaine, son prix, ses besoins, et la nécessité de l'aider le plus possible dans son développement intellectuel, affectif et social? Et que de l'autre main, dans le même temps, on trahisse doublement ces valeurs avant même que l'encre avec laquelle on vient de les reconnaître et d'en faire l'éloge ne soit séchée? Doublement: d'abord on propose, dans le cas qui nous occupe ici, des objectifs abstraits purement formels et vides de sens; puis, de surcroît, on rétrécit jusqu'à en faire un squelette méconnaissable la littérature et son étude. La littérature qui serait un terrain privilégié pour implanter les valeurs recherchées par ailleurs est ainsi vidée de sa substance.

Je n'aurai pas la prétention d'apporter une réponse simple et définitive à une question extrêmement délicate et complexe. Je partagerais néanmoins volontiers avec le lecteur mes réflexions à ce sujet. Je me demande, quant à moi, si l'exemple particulier étudié dans cet article ne serait pas l'indice d'une situation plus générale, dont les effets se feraient subrepticement sentir jusque dans certaines formulations d'objectifs. Je m'explique. Dans l'article déjà cité et que j'avais préparé en collaboration avec Jean-Paul Audet sur l'humanisation de l'école, nous avons formulé l'hypothèse suivante: les difficultés que connaît actuellement notre école dans ce domaine relèveraient peut-être des contradictions qui existent entre le monde des valeurs dont relèvent les *principes* qui sont proclamés et celui dont relèvent les aménagements concrets destinés à les implanter dans la *réalité*.

En effet, d'un côté on se réclame de principes qui appartiennent à un monde de relations *personnelles* significatives qui s'établissent en réseaux. Par définition, celles-ci existent en nombre restreint et tendent à persister dans le temps. De l'autre côté, dans la réalité quotidienne de la polyvalente, les valeurs plus ou moins conscientes qui ont présidé au choix concret de l'architecture, du régime pédagogique et jusqu'aux aménagements précis d'horaires et de lieux, relèvent plutôt d'un monde où ne peuvent s'établir que des relations purement *fonctionnelles* en chaîne. Par définition ces dernières sont anonymes, s'établissent en nombre illimité et, à la limite, tendent vers la non-durée.

Nous nous trouverions donc en présence de valeurs dans les principes et dans la pratique, qui non seulement se contredisent mais se repoussent fortement les unes les autres et ne peuvent co-exister. En fin de compte, peu importe ce qu'on répète à satiété sur la valeur de la personne humaine, le respect de ses besoins et de son cheminement, si en réalité, et dans la pratique, par la force des choses, l'élève demeure, comme le disait un éducateur, «un visage dans une mer anonyme de visages».

Comme la réalité effective pèse plus lourd que ce qu'on en dit, même avec beaucoup de chaleur et de conviction, l'élève continue d'être plus un numéro qu'une personne. Il se balade de groupe en groupe, de maître en maître, sans arriver à établir de véritables relations personnelles significatives ni avec ses éducateurs ni, la plupart du temps, avec ses camarades.

Et alors, dans ce contexte, il faut dire que les objectifs pour l'étude de la littérature, tels qu'ils sont proposés dans le Livre vert et malgré tout ce que nous en avons dit, nous semblent plutôt réalistes. Ils paraissent réalistes parce qu'ils proposent des objectifs certes insipides, froids et abstraits, mais qui peuvent être vraisemblablement atteints dans l'école actuelle. Sans compter qu'il serait sans doute très facile de préparer pour mesurer l'atteinte de tels objectifs des tests qui pourraient être corrigés par ordinateur. Avec l'ordinateur on pourrait en outre être sûr que tout le monde est interrogé sur une matière identique. De même, les résultats seraient indiscutables, objectifs, justes et uniformisés à travers toute la province.

En revanche, le genre d'objectifs pédagogiques que nous avons proposés supposent un milieu édu-

catif tout autre, des relations pédagogiques stables, suivies, inspirées de la confiance mutuelle et qui comptent en bonne partie sur le temps pour qu'il fasse son oeuvre de maturation. Cela suppose, en outre, qu'un éducateur non seulement connaisse le nom de ses élèves, mais qu'il s'intéresse aux préoccupations et au cheminement de chacun. Enfin, ce type d'objectifs se formule difficilement en termes chers à la dernière mode pédagogique qui veut des *objectifs de comportements* qui soient *prévus, observables, mesurables* en un temps et un lieu déterminés. Au contraire, il est difficile sinon carrément impossible de décrire à l'avance ce qui se passera dans une classe de littérature s'inspirant de ce que nous avons proposé. Au surplus, cela dépendrait en grande partie de l'éducateur lui-même et du groupe en présence et de ce qui se déroulerait entre eux au contact des oeuvres qu'ils approfondiraient ensemble.

Voilà beaucoup d'inconvénients dont le moindre n'est pas que ce genre de travail demande des corrections individuelles longues et lourdes parce qu'elles dépendent en grande partie de la sensibilité et du jugement personnels du professeur. On ne peut ici compter sur des critères objectifs absolus, identiques d'une personne à l'autre. Notre culte de l'objectivité, de l'uniformité, de la fonctionnalité en prend un dur coup.

Ce qui m'amène à la question que j'aimerais laisser au lecteur en le quittant. On sait bien que le monde de la rationalité scientifique envahit de plus en plus chaque jour notre vie quotidienne et notre vision des choses. On sait bien aussi que cette même rationalité scientifique réduit l'expérience humaine à des aspects observables et mesurables. Elle en élimine ainsi les contradictions, l'inexplicable, l'irrationnel et même le mystère. Pourtant à ma connaissance, elle n'est jamais arrivée à exorciser le monde dans lequel nous vivons et l'expérience de chacun d'entre nous, de ses contradictions et de ses mystères. Ce que la science dit de l'amour, de la vie, de la mort, de la joie et de la souffrance sont bien peu de chose à côté de ce que vit le plus humble être humain au cours de sa vie.

J'aimerais savoir si le lecteur croit qu'il est inévitable que nous nous laissions passivement enfermer dans des carcans abstraits qui cherchent à imposer, d'une façon irréfléchie et parfaitement étouffante dans tous les domaines, la loi de la rationalité scientifique. J'aimerais aussi savoir si le

lecteur partage mon espoir d'entendre s'élever suffisamment de voix humaines pour qu'il soit possible de renverser le courant et non seulement de sauvegarder et de défendre, mais encore de *promouvoir* ce qui fait une vie et une éducation véritablement humaines.

**Madame Jeanne-Marie Gingras Audet est professeur agrégé à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.**

1. Le lecteur qui s'intéresse à ces questions pourra se reporter à un article que j'ai écrit sur le sujet dans *Prospectives*, vol. 13, no 2, avril 1977, pp. 73-90: «Les mésaventures d'une évaluation: l'enseignement du français au collégial».
2. Voir à ce sujet l'article que j'ai publié en collaboration avec Jean-Paul Audet dans le numéro spécial de *Prospectives* sur le Livre vert en février 1978: «L'humanisation de l'école: le problème des relations humaines.»
3. *L'école coopérative: polyvalence et progrès continu*, M.E.Q., 1966, pp.5-11.
4. Gatien, Lapointe, *Le Pari de ne pas mourir*, Montréal, Ed. du Jour, 1970, pp. 11-12.
5. *Oeuvres*, Gallimard, Pléiade, 1957 et 1960, t. I, p. 1498.
6. «Poésie, solitude rompue», *Poèmes*, Paris, Seuil, 1960, p. 67.
7. «Robert Frost and New England», *National Geographic*, vol. 149, no. 4, avril 1976, p. 444.
8. *Littérature et sensation*, Paris, Seuil, 1954, p. 13.

## NOUVEAUTÉS

### *Mélanges d'histoire du Canada français*

Offert au professeur Marcel Trudel  
17 x 25 cm, 256 pages — Prix: \$9.00

### *Le système monétaire international en voie de réforme*

Les travaux du Comité des Vingt  
par Duncan Cameron  
15 x 23 cm, 190 pages — Prix: \$6.00

### *Lettres de Margry à Parkman 1872-1892*

par Louis-Philippe Cormier  
15 x 23 cm, 220 pages — Prix: \$10.00

### *Langue et religion*

Histoire des conflits anglo-français  
en Ontario  
par Robert Choquette  
15 x 23 cm, 268 pages — Prix: \$7.50

\* \* \*  
En vente chez votre libraire et aux :

**Éditions de l'Université d'Ottawa**

65, avenue Hastey  
Ottawa, Ont.  
K1N 6N5

## LIBRAIRIE DUSSAULT

HULL ● Les Galeries de Hull, 320, boul. St-Joseph

MONTRÉAL ● Magasin attaché au Siège social  
8955, boul. Saint-Laurent

OTTAWA ● 321, rue Dalhousie, Ottawa

SHERBROOKE ● Carrefour de l'Estrie, 3050, boul. Portland

● Librairie de la Cité Universitaire  
Complexe des Sciences Humaines  
Cité Universitaire

● Librairie de la Cité Universitaire  
Faculté de Médecine, Centre Hospitalier Univ.  
Chemin Stoke

TROIS-RIVIÈRES ● Centre d'achats de Trois-Rivières Ouest  
4574, boul. Royal, Trois-Rivières Ouest

● C.E.G.E.P. de Trois-Rivières  
828, rue Marguerite Bourgeoys

## LIBRAIRIE DUSSAULT