



Bibliothèque Nationale du Québec





écrits

du Canada français

LA PLACE DE LA LITTÉRATURE DANS L'ÉDUCATION

Liminaire

Présentation : Jean-Guy Pilon

Allocution inaugurale : Jean Larose

**Interventions: France Boisvert, Michel Gaulin,
Bruno Roy, Noël Audet, Robert Baillie,
Marie-Andrée Beaudet, Francine D'Amour,
Gabriel-Pierre Ouellette**

**Remise de la Médaille de l'Académie
canadienne-française (1990)**

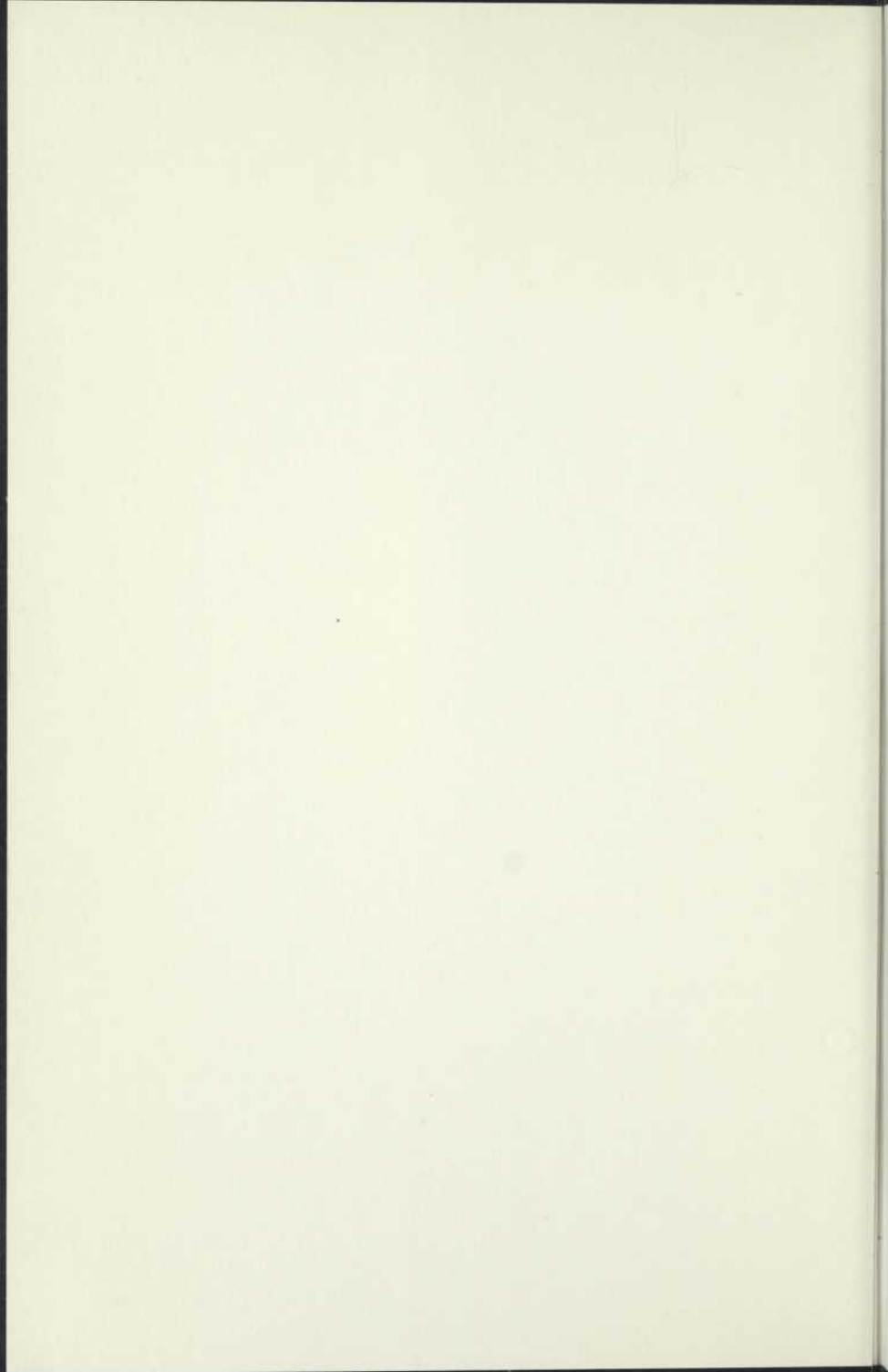
allocution du président : Jean-Guy Pilon

réponse du récipiendaire : Gaston Miron

Résolutions : Les Associations d'écrivains

Commentaires : Réginald Martel, Jean Royer

Huitième colloque organisé par l'Académie canadienne-française en collaboration avec le Centre québécois du P.E.N. International, l'Union des écrivains québécois, la Société des écrivains canadiens et l'Association des écrivains québécois.



écrits

du Canada français

ÉCRITS DU CANADA FRANÇAIS Fondés en 1954

Publiés par les Écrits du Canada français, société sans but lucratif constituée en vertu de la partie III de la loi sur les compagnies du Québec.

Le Conseil d'administration :

Président :	Paul Beaulieu
Vice-président :	Jean-Louis Gagnon
Secrétaire-trésorier :	Roger Beaulieu, c.r.
Administrateurs :	Guy Roberge Pierre Trottier

Le vérificateur : Michel Perron, C.A.

Note de gérance

Les Écrits du Canada français publieront tout manuscrit inédit qui aura été accepté par le conseil de rédaction.

Le prix de chaque volume 6,50 \$

L'abonnement à quatre volumes :

Canada : 25,00 \$; Institutions : 35,00 \$; Étranger : 35,00 \$

payable par chèque ou mandat à l'ordre de

Les Écrits du Canada français.

Le Conseil de rédaction :

Paul Beaulieu, Pierre Trottier.

Secrétaire de la rédaction : Marie Beaulieu

LES ÉCRITS DU CANADA FRANÇAIS

5754, avenue Déom

Montréal (Québec)

H3S 2N4

écrits

du Canada français

*Le Conseil des Arts
du Canada
a accordé une
subvention pour la publication
de cet ouvrage*

*Maquette de
la couverture :
JEAN PROVENCHER*

*Dépôt légal
4^e trimestre 1991
Bibliothèque nationale
du Québec
Bibliothèque nationale
du Canada
ISSN 0013-0729*

Copyright ©, Les Écrits du Canada français

Les *Écrits* sont membres de la Société de développement des périodiques culturels québécois.

LA PLACE DE LA LITTÉRATURE DANS L'ÉDUCATION

Huitième colloque organisé par l'Académie canadienne-française en collaboration avec le Centre québécois du P.E.N. International, l'Union des écrivains québécois, la Société des écrivains canadiens et l'Association des écrivains acadiens à l'auberge Mont-Gabriel, Mont-Rolland, les 2, 3, 4 novembre 1990.

COMITÉ D'ORGANISATION

Jacques Constantin

Jocelyne Dazé

Jean-Pierre Duquette

Jean Éthier-Blais

Melvin Gallant

Jean-Guy Pilon

Bruno Roy

Fernande Saint-Martin

* * *

Animateur: Jacques Folch-Ribas



LA PLACE DE LA LITTÉRATURE DANS L'ÉDUCATION

Si la culture d'une nation représente ce fonds commun de représentations symboliques partagées par l'ensemble de ses membres, n'est-il pas normal qu'elle soit transmise par le système d'éducation? Toute la question cependant, pour une société, est de réaliser un certain consensus quant à ce qui paraît le plus valable dans l'héritage du passé, qu'il conviendrait de retenir et de transmettre.

Le Colloque des écrivains québécois veut répondre concrètement à l'observation du sociologue Guy Rocher, qui concluait récemment que « l'éducation doit retrouver une place prioritaire et devenir un objet de réflexion nationale », en permettant aux écrivains de faire état de leur façon de concevoir la transmission de la culture littéraire, au Québec.

D'une part, cette question implique une réflexion sur la fonction de la littérature dans les sociétés anciennes ou contemporaines et son rôle dans la formation générale des êtres humains. Elle oblige en outre à reconnaître la spécificité, comme la richesse permanente, de l'apport de certains écrivains à l'épanouissement de l'être humain.

La notion de littérature n'est pas ici réduite à tel ou tel genre, mais s'étend à tous les livres que l'on trouve normalement dans les « bonnes librairies », comme le veut la formule classique. Il est sous-entendu que les écrivains

ne voient pas l'école comme un simple marché pour leurs propres ouvrages.

PRÉSENTATION



PRÉSENTATION

Jean-Guy Pilon

Président de l'Académie canadienne-française

Une fois de plus, et pour la huitième année consécutive, j'ai le grand plaisir de vous souhaiter la plus cordiale bienvenue à ce colloque organisé par l'Académie canadienne-française en étroite et très amicale collaboration avec le Centre québécois du P.E.N. international, la Société des écrivains canadiens, l'Union des écrivaines et écrivains québécois et l'Association des écrivains acadiens.

L'organisation de ce colloque — et je vous prie de croire que ce n'est pas toujours facile — a été rendue possible grâce à des subventions du Ministère des Affaires culturelles du Québec, du Conseil des Arts du Canada et du Conseil des Arts de la Communauté urbaine de Montréal. Nous remercions ces organismes pour leur collaboration.

Le thème que le comité d'organisation a retenu cette année peut paraître un peu sévère et un peu éloigné des préoccupations de l'écrivain, mais il n'en est rien.

Les écrivains ne doivent pas s'en remettre aveuglément aux fonctionnaires pour décider de la place de la lit-

térature dans l'éducation. Ils ont à faire entendre leur voix et je suis assuré que celles et ceux qui ont accepté de présenter des communications aujourd'hui sauront aborder le sujet avec vigueur et autorité.

Je salue très amicalement la présence des journalistes attentifs que sont Monsieur Réginald Martel de *La Presse* et Monsieur Jean Royer du *Devoir* qui, depuis les débuts de ce colloque, donnent à nos travaux un prolongement fort important. Il en est de même pour Messieurs André Fleury et Gilbert Picard que la Société Radio-Canada a délégués pour procéder à l'enregistrement intégral de ce colloque.

Chaque année, le plaisir que nous avons de nous retrouver ici est assombri par la perte de collègues distingués.

Au cours des derniers mois sont disparues deux personnalités que nous estimions : Cécile Chabot et Alice Parizeau.

L'œuvre de Cécile Chabot, peintre et poète, décédée à l'âge de 83 ans, était discrète, mais remplie de joie et du bonheur de vivre.

Je n'ajouterai rien aux multiples hommages qui ont été rendus, avec tendresse et émotion, à Alice Parizeau qui a participé à quelques reprises à notre colloque.

À la mémoire de ces deux collègues qui ont apporté, chacune à sa façon, leur pierre à l'édification et à l'illustration de la littérature québécoise, je vous prierais de bien vouloir observer une minute de silence.

J'invite maintenant Monsieur Jacques Folch-Ribas qui, une fois de plus, a aimablement accepté la tâche de diriger les débats, à vous présenter le premier conférencier.



ALLOCUTION INAUGURALE
LE FANTÔME DE
LA LITTÉRATURE

Jean Larose



LE FANTÔME DE LA LITTÉRATURE

Jean Larose

Au commencement de l'année scolaire, j'inflige toujours à mes étudiants de première année — parce que cela les dépasse — le fameux paradoxe de Roland Barthes : « Écrivains et écrivains ». Je dis : parce que cela les dépasse. C'est que je crois, en effet, au dépassement de l'expérience par la littérature. La littérature ne reflète pas la vie, elle l'anticipe ; elle creuse et fraie dans la vie vierge. La littérature n'exprime pas, elle projette ; elle attire l'innocence et la ravit ; elle aspire en elle et impose une forme nouvelle. La littérature déforme, elle pervertit, elle éduque.

À mes étudiants le texte de Barthes impose une pensée paradoxale. Il les oblige à se déformer, puis à se reformer pour épouser une logique qui n'éveille pas d'écho dans leur vie, et ceci leur apprend donc, en plus de la pensée du texte elle-même, à écarter leur « vécu », comme on dit, et à considérer ce « vécu » comme un obstacle à leur croissance, à la connaissance, à l'éducation. Le texte rébarbatif de Barthes, « Écrivains et écrivains », constitue en quelque sorte

le rite de passage dans notre département, et il est destiné à apprendre aux nouveaux, imbus de l'esprit du temps, et de l'esprit québécois, cette première leçon contraire : la littérature est intempesive, elle éduque le jeune homme et la jeune femme en les précédant sur la voie de la connaissance, elle sait ce qu'ils ne savent pas encore, et elle leur permet, comme le disait Rimbaud¹, d'assister à l'éclosion de leur pensée.

Roland Barthes, vous vous en rappelez, écrit ceci :

... l'écrivain est un homme qui absorbe radicalement le *pourquoi* du monde dans un *comment écrire*. Et le miracle, si l'on peut dire, c'est que cette activité narcissique ne cesse de provoquer, au long d'une littérature séculaire, une interrogation au monde : en s'enfermant dans le *comment écrire*, l'écrivain finit par retrouver la question ouverte par excellence : pourquoi le monde ? Quel est le sens des choses ?².

Et Barthes précise : « pour l'écrivain, *écrire* est un verbe intransitif », cependant que pour l'écrivain, le naïf, le sincère, le convaincu, l'engagé qui « considère que sa parole met fin à une ambiguïté du monde », écrire est un verbe transitif ; alors que l'écrivain écrit, l'écrivain écrit quelque chose, pour quelqu'un, en vue d'un résultat.

Or vous aurez peut-être remarqué, en comparant ces propositions audacieuses aux conceptions pédagogiques qui ont presque chassé la littérature de nos programmes sco-

-
1. Les références de toutes les allusions à Rimbaud se trouvent dans ses lettres, dites « du Voyant », des 13 et 15 mai 1871.
 2. Roland Barthes, « Écrivains et écrivains », *Essais critiques*, « Pierres vives », Seuil, Paris, 1964, p.148-149.

lares, que celui que Barthes appelle un écrivain, celui qui écrit pour communiquer un message, que cet écrivain donc définit assez bien le genre d'esprit qu'on a voulu former, par nos programmes scolaires. L'écrivain, c'est l'utilisateur de la langue qui réalise l'idéal des programmes de français du Ministère de l'Éducation du Québec. L'écrivain, en revanche, représente ce qu'on stigmatise, ce qu'on condamne. Considéré du point de vue des pédagogues modernes, l'écrivain selon Barthes commet, avec son écriture qui se soigne elle-même, pour la forme, un péché de plaisir solitaire; il s'exclut de la société, il viole sa loi, il échappe à sa surveillance.

Je pourrais, vous pourriez, citer à profusion, et *ad nauseam*, les exemples. Le rejet de la littérature des programmes scolaires découle d'une réduction instrumentale de la langue, qui procède elle-même d'une méconnaissance de ce que c'est qu'un système symbolique. On pose en dogme le préjugé naturel qui considère la langue comme un « véhicule de la pensée », forme ou contenant, instrument secondaire chargé d'exprimer un fond ou contenu, premier et essentiel.

Pour votre indignation, voici un extrait d'un article paru dans *Le Devoir* (15 septembre 1986). Vous y reconnaîtrez la conception pédagogique dominante de notre époque, laquelle, après avoir renié la tradition humaniste sous prétexte de « lutte contre l'élitisme », s'est imposée dans notre système d'éducation québécois à force de chantage et d'intimidation, en s'autorisant d'un soi-disant souci pour les pauvres, pour ceux qu'on appelle aussi « le monde ordinaire ». Dans le discours de ces pédagogues, les pauvres et

les gens incultes jouent le même rôle que le prolétariat dans le discours des marxistes.

Sachez que l'auteur, dont par charité je tairai le nom, était alors — et est peut-être encore — « responsable du programme de français au Ministère de l'Éducation ». Il souhaitait, en publiant son article, réagir contre la tendance (qui commençait à se faire sentir dans certaines écoles), à reprendre « l'enseignement traditionnel », la grammaire, la dictée, etc. :

Dans ce type d'enseignement, toutes les réponses de tous les élèves sont prévisibles en fonction des règles établies. La signification du message est facilement évacuée au profit du repérage d'informations précises [i.e. des « informations précises », comme syntaxe ou orthographe, détournent l'attention de l'élève du « message » d'un texte]. La connaissance de la langue est imposée de l'extérieur et de la même façon à tous les élèves. Il est donc difficile à un élève de saisir les liens entre ce qu'il apprend à l'école et ce qui lui est utile pour communiquer dans sa vie de tous les jours : demander une information, expliquer un fait, poser un problème, etc.

Vous l'entendez, malgré son mauvais français : parce que la langue serait faite pour communiquer, l'auteur pose qu'il doit être nocif d'enseigner la langue elle-même, pour elle-même, en elle-même. Enseigner la grammaire « de l'extérieur [remarquez l'emploi de cette catégorie de « l'extérieur » ; on pourrait demander : l'extérieur par rapport à quel intérieur ?] et de la même façon à tous les élèves », ce serait « évacuer le message » et empêcher l'élève d'apprendre

ce qui lui est « utile pour communiquer dans sa vie de tous les jours ». Ainsi par exemple, étudier l'accord du participe passé en soi (ou, pire encore, apprendre par cœur *La Cigale et la Fourmi*), désorienterait l'élève dans sa vie quotidienne. Il ne saurait plus comment s'exprimer au cas où, par exemple, il aurait à faire une course à l'épicerie, à dire « non merci, monsieur » à un inconnu qui lui offrirait un bonbon, ou à discuter des chances du Canadien de remporter le championnat.

Par ailleurs, quoique son hégémonie dans les programmes scolaires soit relativement récente, cette conception n'est pas nouvelle, et peut se réclamer d'antécédents fameux. Quand Jean-Jacques Rousseau, dans *l'Émile*, déclare qu'un maître se doit de resserrer « le plus qu'il est possible le vocabulaire de l'enfant »; quand il dénonce comme « un très grand inconvénient [que l'enfant] ait plus de mots que d'idées, et sache dire plus de choses qu'il n'en peut penser », il concentre en deux propositions la base conceptuelle de la pédagogie à notre époque.

On pourrait relever plusieurs analogies entre Rousseau, avec sa conviction naïve que l'homme est « bon », et l'inspiration populiste et anti-intellectuelle des pédagogues du « monde ordinaire ». Pour la suite de mon propos, je remarque seulement que la *nature* remplit dans la pensée de Rousseau la même fonction que *l'intérieur* dans le texte de notre fonctionnaire. Comme dans le cas précité des *pauvres*, la nature ou l'intériorité sont ici les noms de la provision d'authenticité, de sincérité, voire de vérité de la pensée.

On sait que le raisonnement de Rousseau ne fait que renverser les dichotomies traditionnelles de la métaphysi-

que, pour accorder à la sensibilité et à l'intériorité la primauté sur l'intellect et la généralité abstraite. La pédagogie moderne du vécu, qui est un avatar de celle de Rousseau, procède elle aussi d'un renversement : quand elle inculque à l'élève l'idée qu'il lui faut en quelque sorte devenir son propre maître, et se mettre à l'écoute de sa propre nature, de son propre vécu ou de sa propre intériorité, elle exprime elle aussi la croyance que l'homme est bon et que la société le déforme.

Nous savons pourtant que Rousseau, au grand scandale de ses contemporains, abandonna ses propres enfants. Et si le cas personnel de Rousseau représentait parfaitement la situation du maître moderne ? Peut-être qu'abandonner ses enfants et croire que l'homme est bon et peut s'éduquer lui-même, ne sont pas deux choses contradictoires, mais au contraire deux aspects d'une même attitude ? Et peut-être est-ce la même erreur, de croire qu'un enfant ne devrait jamais disposer de plus de mots que de vécu (ce que lui donne la littérature), et de trouver reprehensible que le maître lui impose un savoir « de l'extérieur » ?

Ces questions, vous l'entendez, touchent au cœur du problème pédagogique moderne, elles se posent en ce lieu de notre modernité que les crises combinées de la culture, de l'autorité et de l'éducation rendent si difficile à penser. On peut au moins répondre, en tout cas, que la pédagogie de la nature, ou celle du vécu, ne sont pas des réponses suffisantes à ces crises, qu'elles sont même des leurres pernicieux. La pédagogie du renversement du maître ne résout rien, parce que c'est une pédagogie inspirée par un mouvement qui ne se connaît pas lui-même, tout comme Rousseau, alourdi par sa sincérité, ne s'est pas connu.

On pourrait dire que cette pédagogie, qui croit procéder d'un bon sentiment, qui se croit généreuse et sincère, ne veut rien savoir du combat et de l'amour qui en réalité ne cessent jamais entre le maître et l'élève. Elle ne veut pas savoir que l'élève veut être dominé pour apprendre, et pour pouvoir se révolter; elle ne veut pas savoir que le maître ressent un plaisir à dominer son élève. Elle ne veut pas savoir de quoi est réellement fait l'amour, qui exerce entre eux ses effets ambivalents. C'est de cette méconnaissance, on peut même dire de ce déni, que découle, parmi d'autres conséquences funestes, l'abandon de la littérature en tant que chose prétendument étrangère à la vie et imposée de l'extérieur.

Pour réussir à éduquer un jeune être humain moderne, pour échapper à cette attitude de dénégation mutuelle du désir, il faudrait donc lui enseigner — à travers le procès éducatif — cette impossible situation, du maître et de l'élève en lutte l'un contre l'autre, amoureux l'un de l'autre, et en même temps tenté par la dénégation de ces désirs.

Or — et c'est des plus importantes raisons de l'enseigner — seule de tous les discours, la littérature échappe aux dichotomies classiques et déjoue la polarisation métaphysique des discours — à la manière sinistre d'une tombe, qui sait contenir l'abîme, ou à la manière ensorce-lante d'une séductrice, qui n'est que l'enveloppe du vide. Non par son propos, qui est souvent métaphysique, mais par sa manière, le tissu de sa matière, la littérature atteint à ce que ni la philosophie ni les sciences humaines ne peuvent réussir: un discours qui suspend le vrai et le faux³.

3. Barthes, *id.*, p. 150.

Comme l'écrit Octavio Paz, le texte littéraire n'est pas un dire, c'est un faire qui « glisse entre le oui et le non »⁴ et qui dit vrai parce qu'il est faux, abolissant ainsi la distinction trompeuse entre vrai et faux.

Je vous propose donc ceci : que la seule manière de réussir l'éducation moderne, ce serait de rendre l'éducation littéraire, de donner à la littérature une position hégémonique. Elle seule possède la compétence pour exercer la fonction du maître présidant au renversement de sa propre autorité. La littérature doit soumettre la pédagogie et enseigner à la pédagogie les ambitions, les limites, la sagesse et la perversion du discours littéraire. Il ne faut donc pas nous contenter d'affirmer que la littérature doit avoir sa place dans l'éducation, il faut confier à la littérature la tâche d'enseigner à la pédagogie ce que c'est que l'éducation.

Ainsi pourrait commencer pour les élèves une éducation nouvelle, et moderne non pas dans le sens d'un simple renoncement devant les difficultés de l'exercice de l'autorité, mais moderne dans le sens d'une prise en compte des contradictions qui rendent aujourd'hui impossible tout discours absolu.

Quand Rimbaud proclame que « Je est un autre », et qu'il dénonce les « imbéciles » qui se prennent pour « les auteurs » de leurs livres, il jette les bases d'un tel programme pédagogique moderne.

De même que Diderot, avant lui, dans son *Paradoxe sur le comédien* — texte sur lequel je veux maintenant m'appuyer pour exposer le génie formateur de la littérature.

4. Octavio Paz, *L'arbre parle*, Gallimard, 1990.

Le Denis Diderot du *Paradoxe sur le comédien*, est une sorte d'anti-Jean-Jacques Rousseau, infiniment plus moderne que Rousseau, dans la résolution du problème de la maîtrise et de l'Amour dans l'éducation. Diderot sait, lui, que les mots doivent venir avant les pensées, plus nombreux que les pensées, *afin* qu'il y ait des pensées. Mais il nous propose une manière de concevoir cette antériorité d'une manière non autoritaire. À tous les professeurs de français et de littérature qui doutent aujourd'hui de l'utilité des lettres, on devrait recommander l'usage du *Paradoxe sur le comédien*, comme antidote — contre la *sensibilité* à la Rousseau, contre les censures qui s'exercent en provenance de *l'intérieur* et du *monde ordinaire*, voire contre le nationalisme littéraire qui sévit en nos milieux.

Ce texte extraordinaire, dont la charge scandaleuse a gardé toute sa force, avance, vous le savez, que « les grands poètes, les grands acteurs (...) sont les êtres les moins sensibles »⁵. Du moins est-ce à cela que l'on réduit, habituellement, le fameux paradoxe.

Le texte de Diderot mérite pourtant d'être lu de plus près. La proposition de Diderot sur l'absence de sensibilité du grand comédien porte bien au-delà d'un simple renversement, en faveur de l'insensibilité, du renversement opéré par Rousseau au profit des valeurs sensibles. Car si Diderot en effet, exige du comédien « nulle sensibilité », il l'appelle aussi « un spectateur froid ». On doit alors se demander : mais ce comédien « spectateur », de quel spectacle sera-t-il donc le spectateur ? Sera-ce de lui-même, de son propre jeu,

5. Denis Diderot, *Paradoxe sur le comédien*, in *Œuvres esthétiques*, « Classiques Garnier », Garnier, Paris, 1968, p.310.

de ses propres affres ? Toute son habileté se réduira-t-elle alors à savoir comment s'écarter de soi-même pour se surveiller froidement en train de jouer ? Diderot répond : le grand comédien est spectateur — de la transformation prodigieuse qui l'élève au-dessus de lui-même quand il se laisse posséder, de façon démoniaque, par un « grand fantôme » qu'il s'est fabriqué, et qui est l'idée qu'il se fait de son personnage, Phèdre, Agamemnon, ou Ophélie. « Mais alors, écrit Diderot, ce n'est plus lui qui agit, c'est l'esprit d'un autre qui le domine ». Le grand homme est ainsi celui qui sait se laisser dominer, comme par le géant de lui-même, lequel est un autre qui en sait plus que lui, qui voit plus loin que lui, qui ressortit à un monde entièrement fabriqué, et dont l'appartenance à ce registre artificiel est la condition même de sa vérité.

Voilà qui exprime pour moi le sens méconnu de l'enseignement de la littérature. Quand Diderot déclare au sujet du comédien : « C'est l'esprit d'un autre qui le domine », cela décrit aussi la formation que donne la littérature, le miracle éducatif opéré par des textes dont toute l'efficacité formative repose sur cette fausseté, sur cette artificialité — que leur reprochent les pédagogues. Or, bien au contraire, ces textes font connaître d'autant mieux le monde, qu'ils sont plus *littéraires*, plus étrangers à ce qu'on appelle la vie et qui n'est en réalité que l'apparence de la vie. Ce que les pédagogues appellent en effet le vécu se réfère à une conception de la vie et de la réalité qui est celle de ce qu'on appelle en littérature et en art le réalisme, ce que Proust repoussait en l'appelant « une simple vision cinématographique, laquelle », précisait-il, « s'éloigne d'autant plus du vrai qu'elle prétend se borner à lui » (*Le*

temps retrouvé). Parce que la réalité n'est pas ce qui est vu, senti, entendu et perçu, mais l'ensemble des rapports qui lient toutes ces choses entre elles et avec les souvenirs, pour faire connaître la réalité à un élève, l'école de la littérature dépasse toutes les autres. C'est au pied de la lettre, qu'il faut entendre cette autre phrase de Proust : « Notre vraie vie, c'est la littérature » (*Id.*).

Renoncer à l'enseignement de la littérature, c'est interdire l'appréhension géniale et objective du monde — au sens de ce que réclamait Rimbaud quand il prônait une poésie *objective*.

À rebours des idées en vogue, la littérature exerce donc dans l'éducation ses effets bénéfiques à la manière de ce « grand fantôme » halluciné par Diderot. Ce grand texte fantomatique permet à l'étudiant de s'affranchir de la tyrannie du moi et de l'hypocrite contrainte de la sincérité, de déjouer la conformité sociale et de faire faux-bond à la censure — laquelle voudrait l'asservir non seulement à n'être que « lui-même », mais aussi à n'être que de sa famille, ou à se soumettre aux idées de son quartier, ou à servir les intérêts de sa classe, ou à respecter l'identité de sa nation — quand, peut-être, il ressent pour sa famille, son quartier, sa classe ou sa nation, du mépris. Oui, la littérature, l'école par excellence de la liberté, est aussi cela, le lieu d'un travail critique grâce auquel des hommes et des femmes jeunes peuvent apprendre qu'ils disposent, avec le droit d'aimer librement, de celui de mépriser.

C'est dire que le fantôme de la littérature ne donne pas que du symbole géant, mais aussi du symbole *autre*, étrange ou étranger. « Littérature » est en effet le nom de cet ensemble de textes dont le sens n'est pas sûr, dont on

ne peut s'assurer, pour lesquels ou contre lesquels il n'existe pas d'assurance possible. À la manière du fantôme aspirant le comédien vers *son* inconnu, pour le transformer en quelqu'un d'autre, le texte littéraire nous aspire en lui pour nous former, comme un moule antérieur à nous, moule d'une statue qui n'a jamais été et ne sera jamais coulée pour de bon, et qui déjoue — ou remet en jeu — toutes nos appartenances.

Je dis : pour nous former, mais c'est peut-être — étrange formation de la littérature — plus pour nous déformer que pour nous former. Il n'y a pas qu'au poète que la poésie prescrive « le dérèglement raisonné de tous les sens ». Cette formule décrit aussi l'effet libérateur de la poésie sur tout jeune esprit dont on a confié l'éducation à la littérature. La littérature est la véritable école du jeu et de la perversion — au sens noble de ce terme —, la vraie voie d'échappement aux sentiments obligatoires comme aux communautés obligatoires. La littérature, en permettant de s'écarter de soi, permet d'accueillir l'autre en soi : par la littérature, il est possible, selon le beau mot d'une de mes étudiantes, de connaître l'expérience de l'autre sans en recevoir une leçon. Elle pénètre le mystère, accueille, connaît, transfigure les choses inanimées, les animaux, les races, les pauvres, les esclaves, les malades, les agonisants, et même les morts.

Comme l'écrit Elias Canetti⁶, la liberté poétique permet de créer en soi toujours plus de place pour un savoir

6. Elias Canetti, *Le métier de poète*, in *La Conscience des mots*, « Les grandes traductions / Essais », Albin Michel, Paris, 1984, p.319 et suivantes.

acquis sans but déterminé ; et surtout toujours plus de place pour tous ces êtres dont le poète fait l'expérience, lui qui a conservé un don perdu par les autres hommes et qui est le don poétique par excellence : le don de métamorphose. La littérature est la gardienne des métamorphoses, la clef du changement de formes, qui permet de « garder ouverts les accès entre les êtres » ; c'est « l'oreille toujours ouverte » à ce qui retombe en résonnant du vieux ciel, désormais bouché, de l'espérance surnaturelle.

Sans la littérature et le mouvement de modernité qui émane d'elle, comme un rayonnement incessant de l'épreuve objective qu'elle inflige à la langue — sans la hantise de la littérature dont le fantôme a servi à la culture de modèle pour toutes les altérités, il en aurait été bien différemment des luttes contre le racisme, contre le nationalisme, contre le sexisme, contre la censure. Ce n'est pas par hasard que la littérature, de l'affaire Calas à l'affaire Dreyfus, de Sénèque à Flaubert, de Théophile de Viau à Bataille, de Nerval à Gauvreau, a toujours été le champ de bataille des libertés contre l'intolérance et contre les abus de pouvoir de l'État, de la Nation, de l'Église ou de la Raison. La littérature est le facteur de modernité par excellence.

* * *

De tous les fantômes littéraires, les Français sont chez nous les plus fantomatiques, et je souhaite dire, pour terminer, quelques mots de ce que représente, pour nous Québécois, la littérature française.

La littérature française, c'est *notre* littérature. Car de la même manière que nous pouvons dire, et de plein droit, que nos ancêtres ont construit les cathédrales, nous devons reconnaître que ce sont nos ancêtres, qui ont écrit les *Essais* de Montaigne et les tragédies de Racine. Et même si nous ne pouvons pas dire, hélas, que nos pères ont fait la Révolution, nous littéraires, en nous autorisant de la littérature — qui ignore les règles patriarcales de parenté et qui ne connaît que les parentés de langue —, nous pouvons et nous devons dire, que par filiation et cousinage linguistique, nos aïeux ont fait la Révolution française, qu'ils ont tranché la tête du Monarque, et qu'ils ont écrit les littératures françaises des dix-huitième, dix-neuvième — et du vingtième siècle, pas moins que la littérature québécoise⁷.

L'étude de la littérature française exerce sur nos étudiants, je le constate tous les jours, plusieurs effets bénéfiques.

D'abord, elle leur permet d'admirer la France et de s'identifier à elle, et ainsi de restaurer la part française de leur identité, altérée chez nous par l'Anglais et par le Prêtre. Je crois en effet — c'est ce que pourrait prouver une étude qu'il serait temps de mener — que dans la psyché québécoise, le Français fonctionne un peu comme le Juif; il incarne l'origine refoulée, le traître qui nous a vendus, l'arrogant que l'on peut haïr passionnément; en somme, celui par rapport à qui on pourra toujours se prévaloir du bon droit de la victime. L'étude de la littérature française

7. Je n'hésiterais pas, pour ma part, à revendiquer l'héritage de toutes les littératures européennes anciennes et modernes, mais il est nécessaire, quand on débat d'éducation, de se limiter d'abord aux œuvres écrites dans notre langue nationale, le français.

présente en tout cas ce premier avantage de combattre la base inconsciente du racisme au Québec, le racisme contre les Français, lequel entache en général les rapports du Québécois avec l'autre.

Deuxièmement, la littérature française permet aux étudiants de s'affranchir de la tyrannie du « vécu québécois », cet étouffoir qui répand la grisaille sur la vie, qui leur a souvent été imposé dans leurs études antérieures, et que propage d'ailleurs la machine médiatique. La littérature française affine le goût des étudiants en leur faisant comprendre qu'une œuvre doit être jugée sur sa qualité littéraire et jamais sur sa proximité, sa familiarité ou sa « familialité ».

Troisièmement — conséquence de cette distance ou absence de familiarité —, l'étude de la littérature française améliore la langue des étudiants, en combattant le préjugé désastreux des pédagogues selon lequel la langue ne serait qu'un outil de communication, et en rétablissement le privilège de la littérature en matière de norme et d'invention linguistiques. Et en leur faisant connaître les états antérieurs du français, la littérature française confère un passé, une histoire, une mémoire à leur langue. La pensée se renforce quand la langue s'enrichit. La langue écrite de France, c'est notre langue écrite. Pour qu'ils puissent penser avec toute la force et la richesse possibles, il faut donc apprendre aux jeunes québécois à considérer tout naturellement la littérature française comme leur littérature.

Permettez-moi d'insister, cela me tient à cœur : quand j'entends dire qu'on n'enseigne plus la littérature française chez nous, je me sens attaqué dans mon identité.

Ne pas enseigner Montaigne ou Rabelais, c'est ne pas faire connaître à nos étudiants un siècle d'invention

linguistique incomparable, et leur faire manquer l'occasion de rapprocher découverte des ressources de la langue avec conquête de la pensée libre.

Ne pas leur enseigner le Grand Siècle, c'est les priver de la chance de réagir à l'idée même de grandeur, à la vibration splendide de l'orgueil, aux libertés du cœur et à l'impertinence du rire face à l'injustice ou à l'hypocrisie. Leur ôter le dix-septième siècle, c'est leur faire perdre la chance incomparable de tomber amoureux de leur langue à travers les alexandrins de Racine; c'est couper le dernier lien vivant qu'il nous reste avec l'étonnement tragique des Grecs devant la monstruosité des passions humaines.

Et encore: ne pas enseigner le Siècle des Lumières, c'est renvoyer tous les débats actuels à une genèse aveugle, c'est ne pas pouvoir expliquer le romantisme, perdre toute la perspective nécessaire pour décomposer les éclats de la modernité, c'est occulter les sources du christianisme québécois, du combat québécois, de la littérature québécoise.

Comme l'écrivait Jacques Derrida, «le propre d'une culture, c'est de n'être pas identique à elle-même — et de devoir dire «moi» ou «nous» dans la différence *avec soi*. C'est vrai de toute identification: pas de rapport à soi qui ne soit culture de soi comme différence intérieure et expérience de l'autre.»⁸. Dernier effet bénéfique de l'enseignement de la littérature française au Québec, et qui les résume tous: dans le contexte actuel au Québec, la littérature française peut servir de médiateur privilégié à cette «culture de soi comme différence intérieure et expérience de l'autre».

8. Jacques Derrida, *L'autre cap*, dans «Liber», supplément au journal *Le Monde*, 29 septembre 1990, p.11.

Car le nationalisme a investi notre littérature et se l'est approprié en méconnaissant la spécificité littéraire, si je puis dire, de notre littérature, son identité fantomatique. Ce ne sont pas les écrivains qui sont à blâmer, mais l'institution pléthorique qui gonfle leurs œuvres pour pouvoir les exploiter. On a souvent orienté la lecture des textes québécois vers un sens restreint, en l'investissant soit de nationalisme, soit de cette idéologie vulgaire et intimidante qui veut faire de la langue un outil de communication.

Il faut à ce sujet relire le texte essentiel de Gilles Marcotte sur les conceptions pédagogiques et littéraires de la revue *Québec français*⁹ entre 1974 et 1983. Marcotte a bien montré que le cas québécois, unique « dans la francophonie, d'une littérature mineure (...) devenant, par et dans l'enseignement, la littérature » (p.38) découlait d'une conception du professeur de littérature comme de quelqu'un qui « trouve sa légitimation dans l'exploitation et la célébration d'un patrimoine qui cimenter la nation, la confirme dans l'existence, la crée » (p.41). Pour cette conception qui, remarque-t-il, « colle comme un gant » aux « exigences de la pédagogie moderne » du « vécu » et de « la communication », « la littérature française est automatiquement dévaluée » (p.44).

Déjà en 1971, Jacques Godbout se plaignait de l'étroitesse du nationalisme littéraire : « Aujourd'hui, le service littéraire est obligatoire. De même le port du costume

9. Gilles Marcotte, *Littérature et circonstances*, « Essais littéraires », L'Hexagone, Montréal, 1989. pp.37-50.

national, du chant national. Etc. Notre vie est une longue Saint-Jean-Baptiste.»¹⁰

Or la littérature défait les identités, elle a même la vertu troublante de révéler l'étrangeté de ce qui nous semble le plus familier. Comme l'écrit Claude Lévesque : « À qui vit dans le langage il manque et il manquera toujours un pays »¹¹. Pour que la littérature québécoise mérite sa place dans l'éducation québécoise, pour qu'elle en gagne une dans les classes de toute la francophonie, l'institution littéraire doit d'abord lui rendre son essence littéraire, sa dignité fantomatique, cesser de la traiter comme un bien de famille. La littérature ne fait pas partie d'un patrimoine familial. On trompe les étudiants et on trahit la littérature en présentant les œuvres comme des choses à notre image et à notre ressemblance. Ce n'est pas parce qu'on sera Québécois que l'on comprendra mieux un livre québécois et moins bien un livre français. C'est peut-être même le contraire.

Je dirai, pour conclure, que la littérature française garde pour la littérature québécoise le contact avec les morts. Rien de plus étrange, rien de plus fantôme : les morts reposent dans la littérature comme dans un suaire de symboles. La littérature québécoise n'a pas encore réussi — pour des raisons analogues à celles qui nous confinent encore, comme dit Miron, au non-poème ; et pour d'autres raisons qui tiennent à son exploitation patrimoniale —, à résister à la mort, à relever les morts par l'invention virile de sa liberté.

10. Jacques Godbout, *Écrire*, (1971), texte repris dans *Le Réformiste*.

11. Claude Lévesque, *Le mal du pays*, « Cahiers du département de philosophie », cahier no 9009, Université de Montréal, 1990, p.20.

Ce n'est pas le moindre des avantages de la littérature sur les méthodes pédagogiques qui l'ont bannie des classes, que d'imposer une réflexion sur la mort. Un texte littéraire dresse un tombeau symbolique, il accomplit un travail de deuil autour, comme l'écrit Baudelaire, de « ce qui ne se retrouve jamais, jamais » (*Le Cygne*). La mort, et surtout les morts, aujourd'hui ignorés, maquillés, méconnus, la littérature les garde pour nous, tout prêts à reprendre leur rôle de grand spectre et à revenir nous hanter.

J'invite parfois mes étudiants, dans un moment où, avec eux, je suis immergé dans le beau texte d'un vieux maître, à s'émerveiller du privilège qui est le nôtre à cet instant-là. Entourés des autres salles de classe où s'enseignent des savoirs récents, longés par des couloirs assourdis de conversations vaines, cernés par la ville grondante, traversés par les ondes des médias saturées de paroles mort-nées, seuls dans la cacophonie du jour agitée sans cesse à nos oreilles comme la crécelle d'un carnaval mécanique et sans joie, nous, nous et notre orgueil, nous et notre amour arrogant, avec notre beau texte nous sommes les seuls, presque les seuls, à vivre ces instants en compagnie d'un grand mort, à prendre auprès de lui, fût-il mort depuis trois mille ans, une leçon de réel ; dans toute la Cité, nous sommes peut-être les seuls en cet instant à vibrer pour un texte d'une frayeur, d'un enthousiasme, d'un bonheur comparables à ceux qui faisaient trembler à Delphes la Pythie sur son trépied, lorsque à travers elle la parole d'Apollon venait éclairer, mais sans l'élucider, un texte énigmatique.



PREMIÈRE TABLE RONDE

Littérature et héritage culturel

participants :

France Boisvert, Michel Gaulin, Bruno Roy

[Faint, illegible text covering the majority of the page]

C
T
a
l
p
ch
ch
tr

LA LITTÉRATURE OUBLIÉE

France Boisvert

Mise en garde : secouer le cocotier signifie déranger. Or secouer le cocotier ne se fait pas selon les règles établies par le cocotier en place. Je secouerai donc le cocotier, oui, mais selon les règles... du bouleau, par exemple.

La dernière fois qu'un journaliste m'a demandé pour qui j'écrivais, j'ai répondu que j'écrivais pour les gens alphabétisés. Et quand je n'écris pas, j'enseigne le français au secondaire à des jeunes qui ne connaissent rien à la littérature québécoise. C'est à cause d'eux que je viens vous parler, moi qui ai à leur transmettre une grande partie du legs culturel, ceux-là même que le Ministère de l'Éducation du Québec nomme les « s'éduquants ».

Depuis dix ans, on peut constater que la jeunesse diplômée ne sait plus écrire convenablement et ne lit que très peu les écrivains québécois dans les écoles. Dix ans,

c'est beaucoup, cela représente des milliers de jeunes. Pour remédier à cette déroute, les universités imposent maintenant des évaluations concernant la maîtrise des règles de grammaire, évaluations dont la réussite est une condition d'obtention du diplôme de baccalauréat. Ces tests sont en voie d'être utilisés dans les cégeps. Et depuis l'an dernier, le M.E.Q. a décrété que la réussite du français était une condition de diplomation en cinquième secondaire.

On peut se demander si la maîtrise de la grammaire — qui n'est pas la maîtrise de l'écrit (car savoir ses règles n'est pas savoir écrire) — constitue une nouvelle tentative de matraquage pour mieux conditionner les jeunes à se conformer à l'ordre établi; on peut se demander aussi à quoi servent ces évaluations (dont le noble but veut défendre l'effritement du tissu linguistique qui nous rend si distinctif du reste du Canada), sinon à obliger les jeunes à ne voir leur langue que par le prisme d'une norme instituée.

Je vais donc tenter de vous démontrer comment les forces répressives agissent dans nos institutions scolaires actuellement.

La méthode : Lorsque l'on enseigne le français, langue maternelle, lorsque l'on transmet des valeurs dans une culture donnée, au Québec, on est tenu, en tant que professeur, de respecter et de suivre une approche pédagogique spécifique. Ici, l'orientation obligée, *prescrite* par le Ministère de l'Éducation, est l'orientation cognitiviste et prévoit le déroulement des séquences d'apprentissage en quatre moments, en grammaire, par exemple :

1. la mise en situation de l'écriture de certains mots en de courts extraits ;

2. la pratique, par observation et manipulation des cas appliqués ;
3. l'objectivation de la pratique où le s'éduquant formule une règle d'usage concernant l'orthographe du mot ; et, idéalement,
4. l'acquisition de connaissances qui s'en suit, et vient clore cette démarche inductive qui, en plus, doit être significative, quant au contenu, pour un jeune. Jusqu'ici, cela se conçoit aussi clairement qu'énoncé.

L'induction : Depuis toujours, la langue est un lieu de consensus entre les personnes d'une même communauté et l'écriture fut longtemps la chasse-gardée d'une élite de scribes, de moines copistes ou de mandarins. Dans ces conditions, les règles régissant l'écrit se sont transmises par une grammaire qui rendait lisibles les transcriptions. Morphèmes ou phonèmes écrits ne circulant pas librement dans la Nature, c'est par la racine des mots que nous avons pu suivre l'histoire du sens qu'elles ont porté, jusqu'à nos jours. Et c'est pourquoi personne ne peut induire, par exemple, l'orthographe de divers homophones sans connaître, au préalable, un brin d'étymologie, ces familles de mots. Or, ces préalables existent par convention. Et ce qui est arbitraire ne s'induit pas à ce que je sache !

Mais je m'inquiète pour rien, car, avec la prochaine réforme de l'orthographe, nous n'aurons plus aucun problème avec ces racines-là. Elle seront toutes arrachées, et tant pis pour les fleurs de rhétorique. Soyons modernes et phonétiques, vernaculaires mais linguistiques !

Les livres : Le cours de français n'est plus ce même lieu de structuration que la plupart d'entre vous avez connu. L'enseignant du français n'a plus besoin de livres et encore moins de littérature pour transmettre son savoir. De simples extraits sont suffisants pour la mise en situation de départ, des extraits mettant en valeur les cas d'application désirés. Et ces cas sont choisis selon le niveau d'apprentissage, en fonction des notions inscrites aux programmes du Ministère. Néanmoins, de cette façon, il est tentant de prendre la partie pour le tout, soit l'extrait pour l'œuvre. La métonymie, vous savez ? Auriez-vous déjà oublié ? Vous aussi ?

En troisième secondaire, on voit « tout » adverbe et en quatrième secondaire, « tout » adjectif indéfini ! Bien que ce découpage ait ses aberrations, il a aussi ses avantages, parce qu'il établit une hiérarchie dans les notions, permettant de jeter les bases requises aux apprentissages futurs, plus complexes. En effet, on ne peut enseigner les accords des participes passés sans que l'étudiant ne sache clairement identifier un complément d'objet direct d'un sujet. Mais cela n'explique pas vraiment pourquoi, selon les *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire 1990*, le taux d'échec le plus haut lors des examens du Ministère [des finissants de 87-88] était en compréhension de texte (en lecture) et non en écriture ou en production orale. En mai 1989, le rapport Bouchard portant sur l'état de nos bibliothèques scolaires venait confirmer le fait que ces bibliothèques étaient vides d'auteurs contemporains, que la situation était grave et qu'il fallait mettre à jour les collections et documents qui dataient d'avant 1960. Le Refus Global ? Les romans de Réjean Ducharme, de Marie-Claire Blais, de Jacques Godbout, les essais de Vadebondœur, les

poèmes de Gaston Miron, de Michelle Lalonde ? Et j'en passe. La plupart de nos écoles secondaires n'ont pas cela. Par contre, j'imagine qu'elles ont les Bob Morane de Bonne Morale, les Agatha Christie, les Harlequins, les Cœur-à-Cœur et j'imagine encore toute une série de best-sellers américains traduits. J'ai beaucoup d'imagination.

Outre les considérations pécuniaires, on peut se demander si une future chimiste ou un électricien a plus besoin de lire des livres plein de littérature que de savoir manier un logiciel de traitement de texte...

Le règne de la Science : À quoi servent les livres de littérature et la poésie dans une école ? En cinquième secondaire, aucun objectif terminal de production écrite n'est inscrit au programme, dans ce genre-là. Somme toute, « la poésie, c'est une perte de temps. Et qu'est-ce que les jeunes comprennent à ça, la poésie ? » C'est pourquoi certains professeurs ne l'enseignent même plus ! Quant aux romans, ils servent à passer le temps. Pour un jeune, avec les téléromans, le temps passe bien plus vite que dans un livre avec des mots qu'on ne comprend pas toujours. Et chercher ces mots-là dans le dictionnaire, ce n'est pas une mince affaire. Bref, lire n'est plus un investissement dans l'imaginaire, c'est un ennui consommé ! Mais si on n'entretient pas la flamme de la lecture, ne restera plus que les cendres du moindre effort... Et c'est ainsi que les livres devinrent superflus.

Ne manquait plus que les directeurs d'écoles troquent les livres des bibliothèques pour des micro-ordinateurs. Ce qu'ils firent, subventionnés en partie par le Ministère de l'Éducation. Plusieurs écoles mirent à leur grille-horaire de fameux cours de traitement de texte afin

de préparer les jeunes au monde de la robotique. Conséquence : on présente de plus en plus l'apprentissage du français en tant que développement bureautique d'habiletés digitalisées. Et, de ce fait, écrire, n'est plus que cumuler une série de modes d'emploi. Cette façon de découper les apprentissages en petites tranches, les unes prérequis aux autres, nous vient du chien du Professeur Pavlov et du behaviorisme de Monsieur Skinner dont les applications pédagogiques les plus célèbres eurent lieu auprès des rats et des militaires.

Mon travail de professeur consiste donc, grosso modo, à préparer des conditions maximales d'apprentissage, soit à virer ma classe en laboratoire où une seule démarche est privilégiée, soit la démarche inductive des vrais scientifiques, ceux qui font de la vraie science. Partout, désormais, règne la dictature des sciences « exactes », le profil « sciences pures ». Ainsi, en troisième secondaire, nous voyons un ensemble de discours dont le conte. Pour écrire un conte, il faut y intégrer les dix éléments essentiels greffés au schéma actantiel qui situe la quête du héros dans son graal particulier, dixit le fonctionnalisme russe de Vladimir Propp et Monsieur Greimas, lui-même. Soit dit en passant, ce que j'ai connu au baccalauréat, je l'enseigne en troisième secondaire. La race s'améliore drôlement vite. Par ailleurs, les théories explicatives ont pour but d'encadrer le regard et la créativité, d'extirper les squelettes, de les analyser, surtout pas de remettre en question quoi que ce soit. Que les jeunes étudient chaque composante du schéma de la communication à travers un texte à caractère ludique, oui, mais qu'ils ne touchent pas au cadre social dans lequel il fut produit !

La Norme : En fait, les professeurs ne professent plus quoi que ce soit, ils indiquent quels sont les critères et les consignes à suivre dans une démarche normative conduisant à l'excellence d'une nouvelle pédagogie de la réussite. La pratique inductive permet ceci, d'autant plus qu'elle rassure car si on suit les consignes, en tenant compte de tous les critères, on s'achemine nécessairement sur la bonne voie, la Norme. Or la recette que les étudiants ont notée pour écrire « comme il le faut » est le dernier mirage de ce désert. Sans aucune notion d'histoire littéraire, « ce n'est pas au programme d'étude », les jeunes ne comprennent pas les littératures actuelles, d'autant plus que ces dernières ne correspondent pas nécessairement aux critères qu'on leur a montrés à l'école. Toutes les belles consignes venant circonscrire tel ou tel discours ne veulent presque plus rien dire, l'éclatement des genres ayant eu lieu depuis quelques dizaines, et sa déflagration n'en finissant plus de célébrer des œuvres hybrides et hors-catégories venant remettre en question les cadres de la représentation qui conditionnent notre lecture du Monde. Mais les jeunes ne comprennent pas pourquoi de tels livres existent, ni même pourquoi il y en a qui veulent changer le Monde !

* * *

Si la Démocratie a déjà eu besoin de professeurs, d'enseignants et d'éducateurs pour alphabétiser et permettre aux jeunes de se nourrir à même les pensées écrites et publiées, l'État, lui, n'en a cure. Ce dernier incite à la massification des esprits, érigeant ainsi en totem le nivellement vers le bas. L'État a peut-être plus besoin de cerveaux déjà

pensés que de citoyens capables de discernement, sachant s'exprimer par écrit et surtout sachant retirer des informations de ses lectures. Que les jeunes parlent et parlent, il n'en restera toujours rien. Une certaine élite exceptée, bien peu sont aptes à produire des lettres d'opinion ou des nouvelles dans lesquelles leurs camarades viendraient se mirer. Oh! Ils connaissent les formules de la lettre d'opinion ou de la nouvelle, ils y sont rompus. C'est le sens de l'Histoire, de la continuité qui relie, qu'ils n'ont pas. En l'absence de livres, de journaux d'école et de toute circulation de papiers, ces miroirs littéraires, il n'y a plus de lieux de distorsion politique ou culturelle mais il n'y a ni réflexion non plus. Sans distanciation, pas de critique.

La neige : Voilà la nouvelle blancheur désintégrant, la réification vivante de la vieille noirceur d'après-guerre dont le Québec se targuait d'être sorti. La grande blancheur est au-dessus de nos têtes sombres. Depuis *Neige noire* d'Hubert Aquin, on n'a pas vu pareil oxymore couvrir le ciel du Québec littéraire. Cette blancheur, plâtrant la jeunesse murée d'ignorance, est à la mesure de l'oubli qui neige tranquillement dans les écrans cathodiques de nos écoles catholiques. À l'instar des statues immobiles veillant l'âme triste de nos parcs urbains, le givre de la sclérose a pris de l'opacité: celle de la cristallisation totale du nerf optique. Les héritiers, acculturés, préparent quelque haut lieu de notre amnésie nationale.

À chaque début d'année scolaire, c'est à recommencer: la plupart ne lisent ni les lettres, ni les chiffres, ni les images, ils *regardent*. C'est cela l'analphabétisme fonctionnel, la crispation de l'œil, la feinte de la lecture, le mensonge de la compréhension, le règne de la confusion cérébrale,

l'incapacité de structuration. Si nous avons crû que c'était l'école qui avait pour mission de transmettre le legs culturel des générations passées, nous nous sommes trompés. L'école ne transmet plus que de la mise en situation fictive où les jeunes doivent induire l'unique bonne réponse, l'adéquation parfaite au système établi. Ce qui menace le livre, ici, ce n'est pas que la T.P.S. ou le dumping de best-sellers américains, ce qui menace le livre est *d'abord* l'analphabétisme fonctionnel et les matraquages par la grammaire que subissent les étudiants.

Où sont les livres ? Dans quels entrepôts dorment-ils ? Les légataires que sont les jeunes adolescents et les enfants n'ont pas de lobby pour plaider leur cause. Comment pourrions-nous les blâmer d'ignorer la culture de leurs aînés ? Le legs dort toujours, les héritiers n'ayant pas été formés pour le recevoir et en décrypter le sens. Pendant ce temps, il neige dans les écoles. Il neige et les professeurs patinent leur craie sur la fragile ardoise de l'oubli.

LITTÉRATURE ET HÉRITAGE CULTUREL

Michel Gaulin

De toutes les formes de création esthétique, la littérature est, après la musique, celle qui sollicite le plus immédiatement les discours inachevés de notre vie intérieure.

Jean-Charles Falardeau¹

C'est un truisme d'affirmer que tant va la culture, tant va notre humanité. Au plan individuel comme au plan collectif, la culture est ce ressort puissant qui, nous inculquant le sens de nos origines, nous permet d'assumer toute la mesure de notre humanité et, partant, de tendre au plein épanouissement de notre être. « *Homo sum...* », disait déjà le poète latin Térence : Je suis homme (ou femme) et rien de ce qui est humain ne m'est étranger.

Force dynamique, axée sur le passé mais éclairant aussi les voies du devenir, douée de la capacité d'intégrer et de faire pleinement siens des apports divers, la culture est un facteur puissant de transformation des collectivités et des individus. Se construisant au fur et à mesure qu'elle se transmet au gré des générations, elle nous donne forme et nous transforme. Elle fonde la qualité de notre présence au monde à tel moment de l'histoire de l'humanité. Elle témoignera, plus tard, de ce que nous aurons été.

L'énoncé qui interprète à notre intention le thème du présent colloque nous rappelle utilement que la culture est faite, en dernière analyse, d'un « fonds commun de représentations symboliques » partagé par un groupe donné d'individus. Point n'est besoin d'insister longuement, devant un auditoire composé de personnes dont une grande part de l'activité est consacrée, chaque jour, à donner vie aux mots, sur le rôle primordial de la littérature dans la constitution de ce fonds commun. En prenant le risque de porter au grand jour, par l'écriture, « les discours inachevés de [sa] vie intérieure », l'écrivain les inscrit dans le temps et les fait dès lors accéder à une forme de permanence qu'ils n'acquerraient probablement jamais autrement. Mais aussi, il témoigne. Il témoigne de sa propre fragilité face au cosmos et, ce faisant, il tend la main vers un autre, vers plusieurs autres, ses lecteurs, au dialogue intérieur desquels il vient, brièvement ou plus longuement, s'associer. Écriture et lecture peuvent donc être vus comme les deux temps d'un exercice de connivence au fil duquel se tisse progressivement la « géographie des réminiscences », pour reprendre la belle expression qu'utilise George Steiner² pour décrire le phénomène de l'héritage culturel. La littérature véhicule nos

schèmes mentaux collectifs, en même temps qu'elle contribue à les former. Que l'on pense à ce propos, s'agissant de notre littérature, et pour ne citer qu'un seul exemple, à ce que ce livre séminal de notre corpus, le *Trente Arpents* de Ringuet, nous a révélé sur la dialectique des rapports, dans notre inconscient collectif de Canadiens français et d'êtres humains tout court, entre le masculin et le féminin, le nomadisme et la sédentarité, la parole et le silence, l'ordre et le désordre...

La littérature devrait donc, par la nature même du rôle que je viens de lui assigner, constituer l'un des plus beaux fleurons de nos sociétés. Et pourtant, personne ne niera que sa primauté dans le développement de la culture ne soit, à l'heure actuelle, fortement contestée. Nous vivons, en cette fin de XX^e siècle, une diversification telle de la culture qu'elle nous en fait craindre à juste titre l'éclatement. Certains affirmeraient d'ailleurs que cet éclatement s'est déjà produit et que l'époque de mutation profonde que nous traversons manifestement en ce moment peut d'ores et déjà être qualifiée de post-culturelle, du moins si l'on s'en tient à ce que nous occidentaux considérons, depuis près d'un demi-millénaire, c'est-à-dire depuis la Renaissance approximativement, comme la culture. Que l'on songe, à ce propos, au constat pessimiste auquel se livrait, il y a déjà vingt ans, George Steiner dans *Le Château de Barbe-Bleue*, que j'ai cité tout à l'heure. Je laisse aux sociologues, plus ferrés que moi en ces matières, le soin de nous expliquer les causes de ces changements profonds et de déterminer la part que peuvent y avoir joué, par exemple, les vastes brassages de populations consécutifs aux deux guerres mondiales, l'abaissement progressif des frontières,

la globalisation du commerce, ou les visées mondiales du géant américain.

Il n'en reste pas moins que nous, Canadiens français (je n'oserais parler au nom des Québécois, n'en étant pas, sinon de souche, mais je continue de croire que nous nous ressemblons comme des frères...), subissons comme les autres les contrecoups de cette situation et nous inquiétons avec raison de l'avenir de notre culture dans ce coin perdu de cette terre d'Amérique sur laquelle souffle avec une vigueur renouvelée, depuis une ou deux générations, un inquiétant vent de continentalisme.

Il fut évidemment un temps où, dans notre petit monde fermé ou à peu près à toute influence extérieure, nous vivions béatement l'unanimité. Tous ceux qui faisaient partie de l'élite intellectuelle, en tout cas, étaient à toutes fins utiles sortis du même moule et se retrouvaient en conséquence, intellectuellement et culturellement parlant, sur la même longueur d'ondes. C'est ce qui fait, par exemple, que même les hommes de ma génération, quand ils retrouvent de loin en loin leurs camarades de collège ou d'université ont l'impression de reprendre un dialogue dont on pourrait croire qu'il n'était interrompu que de la veille. Nous avons lu, à une époque cruciale de nos vies, les mêmes livres (Dieu sait qu'ils étaient, hélas, peu nombreux et trop souvent « expurgés ») et d'un collège à l'autre, c'était, donnant donnant, les mêmes valeurs littéraires et morales qui étaient inculquées. Cela ne nous a peut-être pas fourni la vaste culture que nous aimerions maintenant avoir (et que nous avons dû, entre-temps, essayer le moins mal possible d'acquérir de bric et de broc), mais quelle magie verbale quand nous nous rencontrons !

Il y a bien maintenant trente ans ou à peu près que l'on a proclamé la mort de la vieille unanimité, à laquelle le premier coup de boutoir avait d'ailleurs été porté, en 1948 déjà, par le *Refus global* et sa dénonciation de la culture du goupillon et de la tuque. En trente ans, les choses ont tellement changé que je me gratte chaque fois la tête, maintenant, pour savoir comment faire comprendre à mes étudiants toute la saveur de cet échange entre deux personnages de Jacques Godbout, dans *Le Couteau sur la table*, à propos de Jack Kerouac et de la *beat generation* :

— Beat means beatitude ?

— Comme dans beau bon bienheureux ? Le frère André était beat et la mère Marie de l'Incarnation ?³.

De mon temps, aucun enfant d'école qui ne sût, de Vénéral en Bienheureux, le tortueux chemin qu'il fallait parcourir (avec miracles à l'avenant) pour accéder à la sainteté. Dans le même ordre d'idées, ma sœur me racontait un jour avoir dû expliquer à ses filles, pourtant cégépiennes à l'époque, jeunes femmes intelligentes et curieuses, et petites-nièces d'archevêque par surcroît, ce que c'était qu'un prélat... (Est-il besoin de préciser que je pense ici à la variété à soutane et à ceinturon violet, non à ce dont, dans nos maisons d'autrefois, on avait coutume de recouvrir les sols ?...) Bien sûr, ce ne sont là que des mots, m'objectera-t-on, mais derrière lesquels se profile néanmoins un monde dorénavant englouti... avec le reste.

Certes, il ne s'agit pas de s'attarder dans une nostalgie stérile qui est de toute façon, m'assure-t-on, le fait des hommes qui commencent à prendre de l'âge. Nous avons, individuellement et collectivement, la culture que

nous avons et devons en prendre notre parti. Rien ne sert de pleurer, d'autre part, sur la diversification de la culture et son morcellement quasi infini. Ce sera, au contraire, faire preuve de notre humanité profonde que de prendre acte de l'univers pluraliste et diversifié dans lequel nous vivons, d'en intégrer les apports les plus valables pour affirmer une présence renouvelée au monde. Pour reprendre la formule lapidaire d'une étude qui fit grande impression sur moi à dix-huit ans et qui enclencha ma propre réflexion sur les questions d'humanisme et de culture, « il faut se convertir à l'humanité ou se pervertir »⁴...

Mais, je le disais il y a un instant, nous français d'Amérique avons peut-être plus que d'autres raison de nous inquiéter de la survivance à long terme de notre culture. Pour les cultures fortes, les apports externes ont tendance à représenter une richesse à saisir, tandis qu'ils sont souvent perçus par les cultures peu sûres d'elles-mêmes et de leur place dans le monde comme une menace.

Dans son livre récent, *Un Peuple dans le siècle*, Marcel Rioux, réfléchissant sur les menaces que cette fin de siècle fait peser sur notre culture, en vient à se demander si la langue ne constitue pas, en définitive, « l'ultime partie de notre héritage »⁵. Nous sommes sans doute plusieurs ici aujourd'hui, sinon tous, à partager son avis. J'ai bien peur, en effet, qu'eu égard au macrocosme culturel américain dans lequel nous vivons par la force des choses, la langue française ne soit le dernier gage que nous possédions d'un esprit différent du reste de nos voisins. Je n'ai pas besoin d'épiloguer, d'autre part, sur ce que l'on répète à l'envi, depuis des générations, sur la pauvreté de notre langue, son caractère parcellaire, la difficulté qu'elle éprouve à énoncer

clairement et correctement les choses les plus banales. Cette pauvreté, nous en sommes d'ailleurs peut-être plus que d'autres conscients, nous pour qui se joue plus régulièrement que pour l'immense majorité de nos concitoyens, l'inégal combat avec l'ange de la page blanche.

Or l'esprit différent (oserais-je dire distinct?) que nous représentons en Amérique du Nord, nous avons besoin de la langue pour l'affirmer. Mais il m'apparaît également que la langue ne réussira dans cette mission que dans la mesure où elle se sera d'abord faite instrument à la fois souple et fort de cet esprit. À cette fin, il lui est nécessaire de se régénérer sans cesse aux sources vives de la pensée, sans quoi elle s'atrophiera et finira par mourir, à plus ou moins long terme, d'inanition. C'est précisément ici que se fait pour moi le lien capital avec la littérature et, partant, avec l'héritage culturel. Car si elle crée la littérature, la langue s'en nourrit aussi; à son contact, elle s'affermi, elle trouve le rythme de sa respiration et le fondement de son être.

Dans la confusion actuelle autour des valeurs de la culture, il vaut la peine de réaffirmer la fonction essentielle qu'exerce le dialogue entre les esprits et les peuples établi à la faveur et par l'entremise de la littérature et de son matériau, la langue. C'est dire qu'il y aura toujours, au sein d'une éducation bien comprise, une place pour la littérature et les constructions de l'esprit qu'elle échafaude. Celui ou celle à qui son éducation aura inculqué le plaisir du livre en sera marqué de façon durable. Il ou elle lira toute sa vie et sera, de ce fait, un meilleur véhicule des valeurs fondamentales de la condition humaine.

Mon propos laisse délibérément de côté la question de savoir quelle littérature il faut enseigner ici: la nôtre

exclusivement ou celle de l'Hexagone, ou un heureux mélange des deux. D'autres séances de ce colloque, je crois, aborderont plus précisément ce thème. J'estime cependant en avoir assez dit pour faire comprendre, ne serait-ce qu'à demi-mot, que tout en faisant une part large et de bon aloi à la littérature d'ici, le maintien d'un héritage culturel fort, qui puisse servir de point d'appui à notre langue et par conséquent à notre survivance en tant que peuple français, passe par une dose généreuse d'auteurs des diverses cultures francophones, à l'apport desquels viendra s'ajouter celui d'auteurs choisis dans les autres grandes littératures. Est-il en effet possible, même encore aujourd'hui, de se dire français et cultivé à moins d'avoir formé sa sensibilité au contact de Molière, Corneille et Racine, Montaigne et Rabelais, Pascal, Voltaire et Rousseau, Chateaubriand, Balzac, Stendhal et Flaubert, Baudelaire, Proust ou Gide ? Est-il, en même temps, possible de se dire homme ou femme sans avoir trouvé sa pâture dans toutes ces œuvres de la littérature universelle (je pense à Dante, Shakespeare, Dostoïevski, par exemple) qui sollicitent, pour chacun de nous à sa façon, « les discours inachevés de notre vie intérieure » ?

Or, ne l'oublions pas, les peuples, comme les individus, ont aussi une vie intérieure, qu'il faut sustenter sans cesse si l'on veut éviter qu'elle ne s'étiole et ne nous fasse cruellement défaut dans les moments où nous sommes appelés à montrer de quoi nous sommes faits.

NOTES

1. Jean-Charles Falardeau, *Notre Société et son roman*, Montréal, HMH, 1967, p.7.
2. George Steiner, *Dans le château de Barbe-Bleue*, Paris, Gallimard, coll. Folio/Essais, 1990, p.73.
3. Jacques Godbout, *Le Couteau sur la table*, Paris, Éd. du Seuil, 1965, p.73.
4. Louis Theubet, « L'Homme et le spécialiste », *Revue de l'Université d'Ottawa* XIX (1959), pp. 385-412. La citation est tirée de la p.391.
5. Marcel Rioux, *Un Peuple dans le siècle*, Montréal, Boréal, 1990, p.272.

L'ANNONCE FAITE PAR GALARNEAU !

Bruno Roy

*Si la littérature ne pré-existe pas au
professeur, il ne la fera jamais exister.*

Serge Doubrowsky

La lecture du roman de Jacques Godbout, *Salut Galarneau !*, a profondément influencé ma pratique de l'enseignement de la littérature, particulièrement au secondaire. Cette lecture fut pour moi une bonne nouvelle. Voici qu'un livre d'ici attestait de ma singularité. Déjà, je vivais mieux, je lisais mieux. Je ne pouvais donc plus enseigner de la même façon. *L'annonce faite à Marie...* ne me suffisait plus. Désormais, ce fut ma première exaltation pédagogique, parce que le matériau québécois offrait une forme d'investigation de mon existence — je pouvais le dire et le faire sentir — j'occupais pleinement le lieu qui m'était alloué dans l'enseignement.

Si, bien que très sommairement, je rappelle cette influence, c'est pour situer ma pratique pédagogique. Par ailleurs, je postule avec conviction que les raisons que nous avons d'enseigner la littérature québécoise sont exactement les mêmes que celles qui motivent l'enseignement de la littérature tout court. En ce sens, je ne peux questionner séparément l'enseignement de la littérature et l'enseignement de la littérature québécoise.

Refuser les raisons de l'un et accepter les raisons de l'autre est le résultat d'une confusion certaine.

La négociation culturelle

La littérature québécoise se transmet par l'enseignement qui en témoigne. Au niveau secondaire, cet enseignement n'est certes pas périmé, mais il est constamment menacé. D'abord parce que le professeur de français, de la première à la cinquième secondaire, souffre d'un manque d'identité: ni linguiste, ni sémiologue, ni grammairien, ni littéraire, ni peut-être lecteur... Ce qui est très grave. On comprend pourquoi le climat général est peu propice à l'enseignement de la littérature tout court. De plus, à l'école secondaire, il n'y a pas d'inclination à accorder un rôle dominant à la littérature québécoise comme littérature nationale. Cette inclination est trop souvent négociée. Ainsi, écrit-on dans le guide pédagogique du Ministère de l'Éducation :

L'objectif général relatif aux valeurs socioculturelles serait ainsi une invitation à instaurer une pédagogie de l'interculturel... car la diversité culturelle provoque dans l'école et dans la classe un choc des valeurs

et une négociation culturelle qui ont des conséquences sur l'ensemble des activités scolaires¹.

Voilà comment une culture nationale se négocie. Pourtant, le même *Guide pédagogique* propose :

« ... que l'une des deux grandes orientations de l'enseignement du français soit d'amener l'élève à reconnaître les valeurs socioculturelles véhiculées par la langue et les discours en usage dans la communauté québécoise, et à se situer par rapport à ses valeurs. »².

Cette rationalité « interculturelle », voire « biculturelle » nous conduit trop souvent au colonialisme qui sévit au sein même de la question nationale. Pourquoi se trouve-t-il encore des gens pour considérer l'enseignement de la littérature québécoise comme une extravagance du nationalisme triomphant des années 70 ? Dans cette petite noirceur qu'est, à sa manière, l'école secondaire, qui négocie quoi ?

Les discours en usage

Autre problème : l'enseignement de la langue au secondaire est devenue une des façons d'exploiter les codes, de les utiliser non plus pour signifier, mais pour bêtement communiquer. Les programmes de français, trouve-t-on dans le *Guide*, ont pour but d'aider les élèves à développer

1. Ministère de l'Éducation, « Les valeurs socioculturelles dans la compréhension et la production de discours », dans *Guide pédagogique*, secondaire, français, fascicule 1 : de la théorie à la pratique, Gouvernement du Québec, 1985, p.33.
2. *Ibid*, p.5.

des habilités langagières. Le lexique n'est pas insignifiant : pratique, habilité, activités d'objectivation et d'acquisition, locuteur, émetteur, récepteur, marqueur de relations, indicateurs de situation, discours, etc. Quant à la matière première, elle est prise dans les séries télévisées, dans la bande dessinée, dans le journal, voire dans le courrier du cœur ; le discours est surtout argumentatif, le reportage sert d'analyse, le curriculum vitae de « portrait physique et moral », le contrat résume les « rapports de force » et légalise les échanges, etc. Voilà comment l'élève du secondaire acquiert un usage fonctionnel du français sans contact véritable avec les textes littéraires. Voyez comment le *Guide pédagogique* définit le texte : « un acte de langage produit par un émetteur et lu par un récepteur selon qu'ils sont dans telle situation particulière et dans tel contexte socio-économique, politique et culturel. »³. Dans la perspective trop étroite de la communication utilitaire, l'apprentissage des formes de discours se traduit par un cloisonnement artificiel des pratiques langagières. Entretenir l'idée que la littérature est un fait de communication limite les apprentissages à une pragmatique qui consiste à développer des habilités. Ici, malgré les prétentions du programme, le texte littéraire n'est pas un atout dans l'apprentissage d'une langue. Il faudrait bien, un jour, arriver à distinguer un fait littéraire d'un fait de communication.

Or, faut-il le préciser, on ne peut enseigner la littérature contre l'apprentissage d'une langue. Cet enseignement se fonde sur la compréhension d'un langage commun qui ne traduit pas nécessairement une langue académique,

3. *Ibid*, p.28.

voire institutionnelle. Se greffant au modèle culturel québécois, l'enseignement de la littérature ne se sépare pas de son fonctionnement linguistique. On prétextera que le texte québécois ne se propose pas comme « exemple de réalisation maximale de la langue ». La dimension politique y surgit de toutes parts. Enseigner la littérature québécoise ou toute autre littérature ouvre sur les idéologies du milieu et les transgressions du langage qui nous enserrent. Or, ce qui nous oblige à différencier la littérature québécoise de la littérature française, c'est la pratique québécoise de la langue et l'imaginaire qui la sous-tend.

Une pédagogie du texte québécoise

Il manque à plusieurs enseignants une pédagogie du texte littéraire. Je ne dis pas que cette pédagogie peuve et doive échapper à une théorie des discours. Je dis, et cela vaut particulièrement au niveau secondaire, que ce n'est pas la transmission d'un savoir scientifique (linguistique, sémiologique, psychanalytique ou autre) sur la littérature qui détermine la fin de son enseignement, c'est la rencontre avec l'œuvre. Encore faut-il que cette rencontre soit initiée dans son propre contexte : l'usage d'une parole individualisée et non l'exploitation d'un code bêtement linguistique. Cette exploitation est le mythe de la pédagogie actuelle. Elle participe à une mutilation de l'imaginaire. Le recours au code linguistique traduit trop souvent une soumission à un ordre académique. Un enseignement de la littérature ne pourra jamais se conformer à une telle soumission. Car, axée sur le fonctionnement même du texte non sur la norme, l'activité critique se meut à l'intérieur du contenu puisqu'elle cherche le principe de cohérence dans un univers imagi-

naire. Enseigner la littérature au secondaire amène l'élève à tirer profit de ce principe de cohérence dans le cadre initial de sa propre culture.

Je pense toujours qu'un corpus littéraire québécois ne peut être vu comme un substitut « laïc » des cours de littérature française. La littérature québécoise est un instrument d'élucidation de notre langue française en terre d'Amérique. Notre littérature de « langue française » est de culture québécoise. C'est « ce » français qui est la langue de l'apprentissage littéraire. Enseigner la littérature québécoise favorise la compréhension maximale de ce « langage particularisé ». Ce qu'il faut, c'est enseigner des textes en fonction, non seulement du langage, mais aussi de l'histoire. Car, j'en ai la conviction, langue et histoire constituent, au secondaire, une matière québécoise à l'enseignement de la littérature. Cet enseignement, nous pouvons l'imaginer nous-mêmes. Nous éviterons, alors, d'être pensés par d'autres. Notre enseignement n'a pas à nier la particularité du texte littéraire qui est affaire de langue, de langage et de culture particulière en Amérique.

Analyser l'état d'une langue, la nôtre en l'occurrence, dans le maintien ou l'exclusion d'une identité, ne sera jamais un acte dominé par la neutralité. Fonder une pratique de l'enseignement de la littérature québécoise reste, ultimement, une vision politique. En affirmant nos forces singulières, la littérature met à jour nos propres forces polémiques. Et le Ministère de l'Éducation et l'enseignant doivent prendre parti s'ils veulent que les autres réfléchissent. Il ne peut y avoir d'enseignement neutre. Toute prétention à l'objectivité a sa propre historicité. L'enseignement de la littérature ouvre sur la récupération de l'imagi-

naire. La littérature québécoise, quant à elle, résistera toujours à l'extraction de son territoire imaginaire ou réel. Voilà pourquoi son enseignement est forcément national, engagé et nécessaire.

L'école québécoise : un chantier d'intégration

Dans le contexte « interculturel », l'école québécoise doit devenir un chantier d'intégration. La méconnaissance des cultures ethniques ne doit pas nous rendre coupables de vouloir enseigner la littérature québécoise. On ne peut pas vouloir intégrer les élèves-immigrants à la culture québécoise tout en voulant protéger leurs racines ethno-culturelles. Assise première de la littérature, la langue est la base d'une culture commune. Je n'accède à l'autre que si je suis bien constitué. Ce que fait l'école québécoise, c'est d'enseigner une littérature, une histoire, une géographie et un imaginaire qui prennent en compte la réalité d'ici. Cet enseignement doit être vu comme une fonction dont la dimension historique est incontournable : faire du Québec littéraire une matière à enseignement distincte. L'enseignement de la littérature québécoise fait de l'école, l'école de l'enracinement dans le Québec. Il renforce l'identité de l'école québécoise. Il fait comprendre le rapport de l'œuvre avec sa société. Justifier l'enseignement de la littérature québécoise, voire de la littérature tout court, consiste à revenir à ces raisons. L'amnésie entretenue dont souffre notre enseignement est encore un symptôme mal élucidé de notre absence de volonté collective. L'enseignement de la littérature québécoise rencontre des difficultés parce que l'ordre historique a été « secondarisé ». Notre pédagogie a pris congé de l'histoire. La pierre fondamentale de l'enseignement de la

littérature est la conscience d'une continuité. Un livre se rattache à un moment précis de la culture et de l'histoire ; il constitue, à cet égard, un extrait de civilisation à comprendre.

Cet enseignement ou non de notre littérature est un des indices les plus sûrs de l'importance qu'on lui accorde. Or, au secondaire, non seulement le système entretient des retards de lecture, mais il n'a pas développé, chez les professeurs, des réflexes d'utilisation du livre québécois. Une certaine ignorance du milieu trouve son explication dans l'absence des habitudes de lectures des professeurs eux-mêmes. Ces derniers ne connaissent pas la littérature québécoise. Comment peuvent-ils imaginer son enseignement ? Sans compter que l'indigence littéraire de nos élèves provient souvent de ce qu'ils ne comprennent pas les référents culturels. Élèves et professeurs avancent dans une même absence : celle de notre mémoire.

L'imaginaire ou l'accès aux forces intérieures

L'enseignement de la littérature a l'avantage de ne pas sous-estimer les forces intérieures qui cherchent à s'exprimer. Cet enseignement donne accès aux ressources intérieures et aux forces de renouvellement. Voici que l'imaginaire devient source de connaissance dans le développement d'une conscience de soi et des autres. C'est là un apprentissage fondamental puisqu'il concerne la signification de l'expérience humaine. Travailler à l'avènement de la connaissance de soi dans l'apprentissage de son destin collectif, c'est s'initier à une vision concrète du monde. Entre tant de consciences des autres, la grande conscience, c'est d'abord soi. Si la littérature est essentielle, c'est parce

que derrière elle, il y a d'abord tantôt l'homme tantôt la femme, c'est-à-dire la matière première de l'expérience humaine. C'est ainsi que l'acte de lire et d'écrire prend en considération ce processus de découverte de soi et de compréhension du monde dont il devient l'instrument privilégié d'exploration. L'étude de la littérature met l'élève dans une situation de recevoir une vision du monde qui lui permet de relativiser sa propre situation historique et permet aussi à son esprit de se concevoir comme « universel ».

Chaque livre, me semble-t-il, propose un comportement dans la perspective d'un espace individuel et collectif. Or, revenons à l'exemple de *Salut Galarneau !*. Ce roman, pour moi, vaut par la manière qu'il se livre lui-même : il projette une expérience devenue source de conscience :

J'ai toujours aimé maman et papa d'une même envolée de tendresse parce que jamais nous ne les voyions ensemble. (...) Pourtant, des fois, je me demande comment ils nous ont faits... (...) Bien sûr, ils avaient dû s'aimer, être heureux quelques mois au début de leur mariage, ça nous donne Jacques, disons, peut-être Arthur, certainement pas moi, François⁴.

Né par hasard non par amour ! La notion de bonheur familial est ici compromise dans l'exercice plein et entier d'une liberté de pensée qui est aussi une manière de dire et donc une manière d'être. Cette manière n'a pas de frontière. Relisons ce passage de *L'Amant* de Marguerite Duras :

4. Jacques Godbout, *Salut Galarneau !*, Paris, Seuil, 1967, p.65.

Ce jour-là dans cette chambre les larmes consolent du passé et de l'avenir aussi. Je lui dis que de ma mère une fois je me séparerai, que même pour ma mère une fois je n'aurai plus d'amour⁵.

Ici, et Jacques Godbout et Marguerite Duras, au-delà de leur culture respective, font de leur écriture le témoignage le plus sûr de leur pensée, de la pensée. La lecture de ces deux extraits n'affaiblit pas les différences, mais les situe dans un rapport au monde qui indique une problématique universelle de la notion de bonheur familial, par exemple. C'est ainsi que très souvent, l'étude d'un roman et la réaction de l'élève établissent une communion qui est à la base d'un questionnement sur lui-même, sur sa situation. La lecture le met dans une situation de comprendre. Soudainement, ces mots de François Ricard me reviennent à l'esprit : « Se connaître soi-même, c'est toujours se quitter soi-même pour se saisir dans un ensemble plus vaste, où sont les autres ».

L'enseignement de la littérature à cet égard, est un terrain privilégié. C'est elle qui fait la transition entre la conscience individuelle et la conscience d'une plus vaste communauté des hommes et des femmes.

S'il ne faut être ni désincarné ni doctrinaire, il faut cependant être historique. Élèves et enseignants doivent être capables de leur propre histoire. Nous n'avons pas à priver les élèves d'un savoir sur eux-mêmes, savoir essentiel à la constitution d'une identité individuelle et collective. Un enseignement de la littérature doit s'inscrire à l'intérieur des conditions socio-historiques de sa propre existence.

5. Marguerite Duras, *L'Amant*, Paris, Minuit, 1984, p.58.

Enseigner la littérature québécoise, c'est dire à toute une jeunesse que nous avons, ensemble, une culture et un destin collectifs. Quand j'enseigne, je ne doute ni de la littérature québécoise ni de l'intérêt de son enseignement. J'enseigne pour l'avenir. Quant au choix d'une littérature à enseigner, il repose sur un choix de société. Ce choix suppose un fort attachement au modèle littéraire qui est un modèle majeur de culture. La littérature opine au cœur du réel. C'est elle qui permet d'acquérir un pouvoir de représentation, non les codes linguistiques.

La littérature est là pour voir autrement. Pour l'enseignant, le contact avec le modèle littéraire permet de se situer dans un ensemble culturel lequel ne peut être réduit à une motivation étroitement fonctionnelle. Découvrir par la littérature un sens qui échappe au présent, c'est entrer en contact avec l'univers des idées dont les textes assurent et la particularité et l'universalité.

(

DEUXIÈME TABLE RONDE

**Enseignement de la
littérature/lecture/écriture
participants**

Noël Audet, Robert Baillie



LA CRÉATION LITTÉRAIRE À L'UNIVERSITÉ?

Noël Audet

Ayant moi-même participé à la mise sur pied d'un certificat et d'une maîtrise de création littéraire à l'UQAM, il est inutile de dire que je crois fortement que l'une des voies d'accès à la formation générale et à la culture littéraire peut être celle de l'écriture.

Les étudiantes et les étudiants sont alors amenés à se coltayer avec une pratique exigeante, qu'ils imaginaient tout autre, croyant pour la plupart que l'on écrit comme on respire, que c'est là une activité naturelle comme la parole. Bref, ils reçoivent un choc salutaire qui les oblige à repenser les rapports entre culture et littérature, entre lecture et écriture, entre inspiration et travail textuel.

Par ce moyen de la création littéraire, il nous arrive donc de faire de la formation, c'est-à-dire de procurer à des étudiants les instruments indispensables d'un savoir littéraire minimal... ce qui les incite parfois à poursuivre plus sérieusement leurs études de lettres.

Au premier cycle, nous ne formons donc pas tant des écrivains (que ferions-nous de cent écrivains de plus par année, s'ils avaient tous du talent ?) que des lecteurs avisés. Car si vous voulez mieux apprécier la peinture, il n'y a rien comme de vous frotter à l'acte de peindre : les mythes s'effondrent l'un après l'autre et commence alors la véritable recherche du sens qui s'instaure par le moyen de la peinture.

Des ateliers d'écriture, donc, pour cerner de près le phénomène littéraire dans ses manifestations les plus concrètes et les plus mystérieuses. Ce moyen de sensibiliser les étudiants à la littérature est sans doute beaucoup plus efficace et radical que les cours encyclopédiques, qui ne rendent compte que du pourtour de la littérature, par exemple l'effet global du sens thématique, ou l'inscription du sens dans le discours social qui lui est contemporain, ou à la rigueur l'étude des motivations personnelles de l'auteur.

Vive les ateliers d'écriture ! dirons-nous d'une seule voix. Et je ne doute pas un instant de leur capacité formatrice, à la condition qu'ils ne soient pas seuls mais accompagnés de cours de lecture et de cours de réflexion théorique sur un phénomène artistique, la littérature, que nous n'arriverons jamais à cerner parfaitement. Non, l'écriture n'est pas une opération magique et l'on n'y accède pas plus magiquement que l'on ne devient peintre ou sculpteur du jour au lendemain. Les loisirs littéraires ne sont pas mon fort, et quand je vois qu'on se donne du Monsieur l'auteur au patro de Saint-Amable, je m'inquiète.

Mais, et ce « mais » est de taille, la création littéraire à l'université, ça ne va pas de soi non plus. Il m'est arrivé d'entrer dans un local de classe où les étudiants discutaient

complaisamment de leurs mérites d'auteur, sans la modestie qui eût été de mise dans les circonstances. J'ai compris plus tard qu'ils prenaient la classe pour un salon littéraire et qu'ils succombaient à une certaine pratique qui croit utile de torturer l'expression pour dire mieux, à laquelle Molière avait déjà fait un sort dans *Les Précieuses ridicules*.

Car il y a au moins une contradiction entre la création littéraire et une institution : la première tente de se frayer un passage neuf vers le sens, la seconde nous rattrape toujours dans son filet de lois finement entrecroisées, et nous endort quand elle ne nous assomme pas sous le poids de son inertie de masse : tout y est conçu pour l'analyse du réel et la reproduction du savoir plutôt que pour l'imagination du réel et la production artistique. Avez-vous déjà essayé de faire bouger une institution ?

C'est toutefois une contradiction surmontable, pour peu que l'on reconnaisse les conditions de la créativité, qui ne sont pas du tout celles de la reproduction des savoirs encyclopédiques. Apprendre à écrire c'est apprendre à reconnaître sa voix dans le concert des voix, et trouver son chemin personnel dans le chaos des chemins.

Au niveau de la maîtrise donc, nous aidons quelques écrivains en puissance à accélérer leur formation, à gagner du temps. J'aurais bien aimé personnellement avoir cette occasion unique, quoique la lecture et quelques bons professeurs auront contribué à me plonger au cœur de la littérature. Il faut surtout se garder de prétendre que les cours de création littéraire constituent le moyen idéal, ou le seul, pour devenir écrivain. C'en est un parmi d'autres et qui contient aussi ses pièges.

En effet, si l'on arrive à dresser suffisamment nos étudiants pour qu'ils nous fignolent de petits textes parfaitement lisses et conformes, dont les destinataires exclusifs sont des profs, c'est le bout des haricots, surtout au Québec, où l'institution se mord déjà la queue. Nous n'avons pas besoin de ce genre de reproduction. Je me demande en outre si, dans nos universités où la création littéraire est à la mode ces années-ci, l'on ne met pas l'écriture au service de la théorie et non l'inverse, qui devrait aller de soi, c'est-à-dire que les théories bien assimilées, devenues pratiquement des réflexes, devraient constituer l'un des éléments mis au service de l'écriture. Tout est là, me semble-t-il. Oui, l'art se nourrit de pensée, mais il n'en est pas une application, encore moins une illustration, et encore moins si c'est possible l'effet d'une attitude prescriptive du genre « Écris-moi une nouvelle de douze pages, comportant trois personnages et portant sur le thème de l'amour ». Cela n'a pas de sens, car on se trouve ainsi à faire l'économie, à court-circuiter le centre même du processus créateur.

Il y a plus grave encore : on utilise souvent les théories de la lecture pour enseigner l'écriture. Essayons. La sémiotique greimassienne nous apprend que tout texte comporte une quête, un héros, un objet, un sujet, des adjuvants et des opposants. Je me mets donc en quête, de quoi ? je l'ignore, puisque mon sujet me vient d'une commande extérieure, si l'on peut dire ; je te m'invente néanmoins un héros pas piqué des vers ; à la recherche d'un objet gros comme la mer pour être sûr qu'il ne le rate pas ; j'ai de ces opposants inouïs, alors il ne me reste plus qu'à recourir à l'adjuvance d'un magicien pour m'en sortir. Voilà, je viens non pas d'écrire mais plutôt d'inventer une caricature du

fonctionnement créatif. Je ne parle même pas de ces ateliers où, après quelques notions de linguistique, on vient de découvrir le jeu de mots, la fissure dans les mots, et où l'on nous aligne des cadavres exquis sur commande, *ad nauseam* (anagramme : muse à Adan). Allons plus loin. Les théories génétiques représentent ce qui se rapproche le plus de l'acte d'écrire. C'est génial. À partir des brouillons et manuscrits, on parcourt le cheminement du sens dans l'ordre même qu'a suivi l'écriture : les hésitations, les repentirs, les ajouts, les biffures, tout effet d'une décision de l'auteur est là, jusqu'à la version finale. Voilà le véritable atelier, l'atelier où s'est engendrée l'écriture. Pourtant, parce qu'ils ne peuvent pas la voir directement à l'œuvre, les généticiens rejettent l'intentionnalité de l'auteur dans la production d'un texte. Or, de toute évidence, tout écrivain sait qu'il se dirige vers quelque chose en écrivant, il sait chaque jour que l'intentionnalité existe, dans les formes, dans l'avenir du texte, dans l'écriture des phrases l'une après l'autre. Et l'on voudrait nous faire croire que ça tombe comme ça, par hasard, que ça sort de la plume peut-être ? À vrai dire, la génétique est plus intelligente que cela, elle dit plutôt : nous ne touchons pas à ce phénomène, parce que nous ne pouvons rien prouver, n'y ayant pas accès. Les théoriciens ne m'en interdisent pas moins le droit d'utiliser le terme d'intentionnalité. À la bonne heure ! Il devient dès lors difficile de prendre appui sur l'une de ces théories pour enseigner l'écriture.

Le problème fondamental me semble être le suivant : ces théories de la lecture tracent toutes quelques modèles des effets de sens produits par les textes, mais elles ne disent rien de la façon de produire du sens. En d'autres termes,

utiliser les théories de la lecture pour apprendre à écrire, c'est s'exposer à produire une mimésis morte, soit l'imitation de l'imitation de la vie. C'est un peu comme si des peintres se mettaient à imiter les formes symboliques de tableaux antérieurs après avoir perdu la signification de ces formes.

De la même façon, on conçoit aisément que la littérature est création de langage et de formes et que cette opération ne se déroule pas dans la pure conscience rationnelle mais bien plutôt dans le creuset de l'inconscient et des forces pulsionnelles de l'individu. C'est donc seulement quand le savoir a été réorganisé par l'inconscient, et mis au rythme du corps, qu'il peut resurgir dans l'œuvre et devenir signifiant.

Car les grandes manifestations de la vie sociale ont ceci de commun avec l'œuvre d'art qu'elles naissent au niveau de la vie inconsciente, parce qu'elles sont collectives dans le premier cas, et bien qu'elles soient individuelles dans le second ; mais la différence reste secondaire, elle est même seulement apparente puisque les unes sont produites *par* le public et les autres *pour* le public et que ce public leur fournit à toutes deux leur dénominateur commun, et détermine les conditions de leur création.¹

On est loin de l'atelier du haut de la tour universitaire.

1. Claude Lévi-Strauss, *Tristes tropiques*, Éditions France Loisirs, 1990, p. 157.

Non ! Décidément, l'écriture littéraire, qui est un *faire* et non la régurgitation de choses apprises, s'enseigne de praticien à praticien, comme la peinture, comme la création musicale. Ce qui n'exclut pas toutes les connaissances que l'on voudra, bien au contraire. À la condition toutefois que ces connaissances viennent nourrir quelque chose qui est déjà en marche, une pulsion, un désir, au lieu de servir de modèle, de recette, où tout est joué d'avance dans l'enclos des prescriptions. On n'aurait pas idée de nommer un historien de l'art professeur de dessin, je dis de façon analogue que les professeurs de littérature ne sont pas aptes, parce qu'ils savent lire, à enseigner la création littéraire.

Pour être cohérente jusqu'au bout avec elle-même, l'institution universitaire qui prétend enseigner l'art d'écrire devrait s'appuyer sur une théorie de l'écriture littéraire. Or cette théorie n'est pas encore constituée (il faut dire qu'à l'UQAM du moins nous sommes conscients du problème), mais je me demande si nous en serions beaucoup plus avancés dans le cas contraire. Si l'écriture s'enseigne, c'est la tâche d'un écrivain, quand il est à l'écoute du texte de l'autre, de l'écriture de l'autre, et qu'ensemble ils dégagent les formes et les contraintes du sujet. Cela s'appelle acquérir du métier, et il est bien évident que le talent, lui, ne s'enseigne pas.

LES ATELIERS D'ÉCRITURE À L'ÉCOLE COMME DANS LA VIE

Robert Baillie

Pour écrire il faut rencontrer l'écriture.

Philippe Haeck

Je voudrais parler d'un autre que moi-même ou discourir dans l'absolu d'une théorie. Je ne le pourrais pas. Je suis un produit de ce que l'on appelle les ateliers d'écriture à l'école et, en ce domaine, je ne peux témoigner que de ma propre expérience. Tâchons donc de ne pas être trop haïssable et que ce moi serve de repère pour une réflexion plus vaste sur la pratique d'écriture et de son enseignement.

Le phénomène des ateliers, je l'ai expérimenté des deux côtés de la barricade. Côté indien, j'ai profité de la formule pédagogique en tant qu'étudiant aux niveaux secondaire, collégial ainsi qu'aux deux premiers cycles universitaires. Côté caporal, à mon tour j'ai animé des ateliers

littéraires dans le cadre de mon enseignement au cégep. L'allégorie que j'utilise vise à démontrer qu'en cette guerre, il n'y a eu qu'une victime et qu'elle s'en est sortie, ma foi, sans trop d'inconvénients majeurs. Mais je m'en suis sorti. Et sans vouloir en renier toute la valeur d'apprentissage, je dois tout de même vous avouer que je ne touche plus aux ateliers d'écriture, ni en tant qu'apprenti indien, ni en tant que docte caporal. Je dirai pourquoi en cours de démonstration.

D'abord l'élève. Lorsque j'étudiais à l'école secondaire, au début des années soixante, la terminologie n'avait pas encore identifié l'animateur, le groupe et la dynamique des ateliers d'écriture. Il était alors question de professeur et de composition française. Nous y voilà. L'origine de cette activité qui saura s'inventer une théorie sophistiquée prend sa source, à l'école, dans l'exercice banal mais efficace et combien répandu de la composition française qu'on appelait aussi rédaction.

Si je m'attarde à cet ancêtre des ateliers, c'est que j'ai eu avant la lettre un aperçu des ateliers à venir sous les auspices d'un maître exceptionnel qui avait nom Jacques Tremblay. Ce pédagogue se permettait l'audace de nous donner des sujets de composition qui s'écartaient des sentiers battus. Au lieu des sempiternelles descriptions de « l'automne », « la première neige » ou « la cabane à sucre », il exigeait que nous parlions de nous, de nos amis, de notre famille, de notre milieu de vie. Or ce milieu de vie était plutôt modeste. Sans cet homme, jamais il ne nous serait venu à l'esprit que nos ruelles du vieux Rosemont, nos mères en bigoudis ou les cancers de nos grands-pères fussent d'un quelconque intérêt pour ce qui nous apparaissait

appartenir à des domaines plus nobles, voire même inaccessibles à notre condition de fils d'ouvriers ou de petits commerçants. Ce maître accomplissait son ouvrage de dépuçelage intellectuel en nous confrontant d'abord avec nous-mêmes.

Je ne vous raconterai pas l'histoire d'une composition française où je faisais vivre puis mourir ma vieille tante aveugle qui habitait chez nous avec la grand-mère, le grand-père et mes parents. Suite à la lecture publique de mon texte, Jacques Tremblay m'avait offert ses félicitations en y ajoutant ses plus sincères condoléances à cause de la perte de cet être cher qui avait dû me marquer. La pauvre n'était morte que dans ma fiction ! J'ai été incapable d'avouer la méprise. Je pense que tout a commencé à ce moment précis. Pour la première fois, le mensonge devenait gratifiant.

Et le maître d'enchaîner que ce n'était pas parce que l'on vivait rue des Carrières ou avenue d'Iberville que la littérature était indigne de nous ou nous d'elle. La preuve, son propre frère, à peine plus âgé que nous, avait écrit des contes fantastiques qui seraient bientôt publiés, et une pièce de théâtre qui allait révolutionner toute la culture québécoise. Quelques années plus tard, Michel Tremblay présentait ses *Belles Sœurs* au théâtre du Rideau-Vert. Jacques Tremblay était son frère aîné. Il en aura aidé plus d'un à oser s'affranchir des peurs, des interdits, des complexes qui traînent encore malheureusement dans la panoplie de nos reniements de classe et de nos désaveux culturels.

J'ai fréquenté les premiers vrais ateliers d'écriture à la fin du cours classique. L'institution où j'étudiais venait tout juste de perdre son titre d'externat pour devenir cégep. Nous étions de l'avant-dernière couvée. Une équipe de

professeurs de lettres y exerçait un pouvoir éclairé. La création littéraire était offerte parmi les cours de philosophie et de littérature.

Le professeur qui animait les ateliers le faisait avec une conviction incomparable. Nous le respections d'autant plus qu'il n'affichait pas le profil de l'emploi. Je parle de monsieur Roland Arpin, ex-sous-ministre de l'Éducation et directeur actuel du musée de la Civilisation à Québec. Cet homme imposant savait s'émouvoir à la lecture de nos petits poèmes et de nos proses d'adolescents. Nous avions à peine dix-sept ans et ne comptons pas encore de platanes verts sur la promenade... Qu'à cela ne tienne, il s'émouvait quand même. Et il nous animait, nous ranimait avec la vigueur de ses enthousiasmes de révolutionnaire tranquille. J'ai retenu de lui une de ses phrases griffonnées au bas d'une copie : « Je ne sais pas dans quel domaine tu exerceras ta créativité, mais je puis t'assurer que ta vie en sera une de création. » Il n'en fallait pas davantage pour se mettre à espérer, à vouloir, à exiger le meilleur de la vie par l'art, par la création, par l'écriture.

Un beau jour j'ai osé présenter des textes à un professeur-écrivain pour confronter les enthousiasmes de l'animateur qui était un excellent pédagogue, mais qui ne faisait pas profession d'écrivain. Je cherchais à me faire confirmer dans mes aspirations plus ou moins avouables. Le verdict fut désastreux. Le professeur-poète a réglé mon compte en moins de deux. Ce que je lui avais présenté ne valait même pas la peine qu'il s'était donnée à me critiquer tant ce que j'avais fait lui paraissait dépassé. Il ne fallait plus écrire à la façon d'Alain Grandbois. Imaginez ! Plutôt que de prendre cela comme une reconnaissance, un

compliment, y découvrir une filiation, une influence des plus honorables et stimulantes, non, je me suis senti déposé, anéanti dans mes plus secrets et intimes balbutiements. L'intervention castratrice de cet énergumène m'a plongé dans un silence qui dura plusieurs années.

Au département d'études françaises de l'université de Montréal, j'ai eu le bonheur de rencontrer Monique Bosco dans le cadre des ateliers littéraires inscrits au programme du bac. Son intervention m'a été salutaire. Tous les textes présentés et travaillés sous les judicieux conseils de cette maîtresse femme trouvèrent à naître dans une publication. J'emploie le verbe naître à bon escient. Une *couvade* couvait déjà sous les braises des premiers poèmes qui parurent dans des revues.

Pour le roman, le coup d'envoi a été donné au niveau de la maîtrise. Nous étions cinq ou six étudiants dans le séminaire de création de Monique Bosco. À court d'inspiration, plusieurs en étaient réduits à fournir des textes sortis tout droit de leurs journaux intimes. J'étais parmi ceux-là. J'étudiais à temps complet et j'enseignais aussi à temps complet tout en jouant les nouveaux pères auprès d'un premier-né. Une seconde grossesse était en route. Cet événement me procurait une occasion en or d'entretenir l'animatrice et les participants aux ateliers.

Un grand malheur vint compliquer les choses. Un accident de voiture immobilisait la future mère victime de contractions qui ne voulaient plus cesser. Mon journal s'empara de l'histoire. L'incident devint le centre d'une fiction irrésistible et palpitante. Il se passait quelque chose dans la vie. Un suspense s'installait dans mon journal. Allait-elle ou non garder ce fœtus de cinq mois? D'une séance

hebdomadaire à l'autre, l'atelier languissait d'apprendre les derniers développements. À mon corps défendant, je renouai avec l'expérience fictionnelle de la composition française sur la fausse mort de ma tante aveugle. Sauf qu'ici, le drame se vivait en même temps que la fiction, pour de vrai.

Après les premiers jours d'angoisse et en dépit des contractions incessantes, une accalmie s'installa. Heureusement pour la mère, pour l'enfant et pour le géniteur. Mais pour l'auteur, mais pour le journal? Pris au piège de mes lecteurs captifs, je jouai le jeu d'en remettre. Seule l'écriture pouvait tromper l'attente interminable et faire advenir dans le réel transposé ce qui se refusait dans l'autre vie. J'affrontai vaillamment les fantasmes, j'explorai le domaine du père, une forêt vierge à maints égards où les complexes et les névroses abondent. Une manne s'offrait à l'écrivain qui y trouva un bonheur de quatre mois. Malin bonheur des mots!

Ma compagne finit par accoucher d'une grosse fille qui a douze ans aujourd'hui, et moi, je me retrouvai avec des textes qui devinrent la genèse de mon premier roman. *La Couvade* est issue de cette parturition. Je suis venu au monde du roman par l'accouchement de ma fille. Je dois mon premier titre à la sage-femme Monique Bosco. Je dois à l'atelier littéraire d'être le romancier que je ne cesse de devenir depuis maintenant douze ans. C'est ainsi que les sauvages sont passés dans ma vie. J'étais mûr pour sauter la barricade. J'avais en mains une maîtrise en création de l'université de Montréal.

Je me retrouvai donc à mon tour animateur d'ateliers littéraires dans le cadre de mon enseignement au cégep. Le mieux serait peut-être de vous donner à lire le préambule apparaissant dans mon plan de cours de l'automne 1988.

Ces ateliers s'adressaient à des étudiants inscrits dans le programme de lettres. Une liste de lectures obligatoires que je ne reproduis pas ici accompagnait la partie écriture.

Offrir le cours que j'aimerais suivre. Tel est l'objectif personnel du pédagogue qui envisage d'animer cet atelier littéraire. Rôle d'animateur, donc. Mais rôle de participant nostalgique aussi.

Il n'existe pas à proprement parler d'école d'écriture. Il y a des écoles de peinture, des conservatoires de musique, des instituts de danse, des académies de théâtre, des lieux de pratiques où s'apprennent les techniques du graphisme, de l'architecture ou du cinéma. Où peut-on apprendre à écrire un poème, un roman, un essai ou une pièce de théâtre ? Il y a des départements de littérature axés vers la lecture, l'analyse, la critique des œuvres du répertoire littéraire. À la rigueur existe-t-il à même la grille des cours offerts par des départements, des oasis de créativité où le texte primordial n'est pas celui d'un autre, mais le sien propre. Ces lieux sont de plus en plus fréquentés. Les institutions universitaires iront jusqu'à proposer des maîtrises en création à leurs étudiants du second cycle. Faut-il attendre tout ce temps avant d'atteindre l'école qui nous enseignera ce qui nous intéresse vraiment ? Pensons à la violoniste et au danseur qui attendraient la vingtaine avancée avant de s'y mettre et d'aborder résolument leur art. Les carrières seraient brèves.

L'écrivain se forme dans la solitude, le hasard, les accidents de sa vie. Mais il se forme. Son école de prédilection, ce sont les livres. S'il lit peu, parfois, il lit alors intensément. L'atelier littéraire n'aurait pour objectif que de faire lire ensemble des écrivains ou des aspirants à

l'écriture que déjà il se justifierait. Combien d'économie de temps, d'efforts, d'erreurs parfois dans le choix des guides, des modèles ou des maîtres s'il s'en trouve ! Plusieurs créateurs avoueront avoir souffert de ce manque.

L'atelier. J'ai eu la chance de découvrir ce lieu où la lecture et l'écriture trouvent à s'équilibrer, s'éclairer, s'enthousiasmer l'une l'autre comme les consituantes d'une même activité. Lecteur, je me suis retrouvé en situation d'écrire mon propre texte. Et de le lire, et de le faire lire aux autres. Quelle dynamique, quelle source d'énergie et de stimulation ! Même la lecture des textes des autres en était transformée. Écrire est la meilleure école de lecture. Lire devient à son tour une activité créatrice. Le plaisir de créer en lisant et en écrivant est une passion qui transforme la vie.

Dans l'atelier, le pédagogue se dédouble. Pédagogie et création s'harmonisent, se complètent, se justifient. J'apprends en écrivant, en enseignant. Mon livre est celui de l'autre. Le livre de l'autre est à tous. Le texte de l'auteur en atelier ne connaît pas la hiérarchie de l'institution. Des images m'instruisent d'où qu'elles viennent. Elle n'ont pas d'étiquettes. Et les livres, dans cette optique ne sont pas des modèles contraignants, mais des voies. Des voix parmi d'autres, importantes, primordiales, essentielles, mais orchestrées dans un tout générateur de symbiose et de synthèse. Un creuset où concocter mon humble effort de beauté, ma phrase à moi, mon texte, le vôtre, avec la signature, la découverte de son style.

Être l'animateur de ces ateliers, c'est vouloir partager une passion qui est aussi une pratique, l'écriture. Cela implique un métier. Un métier qui ne s'apprend pas comme

les autres, mais qui s'acquiert. Tout le monde peut écrire même si tout le monde ne devient pas écrivain. Un peu comme le piano. L'écriture est sans doute la pratique la plus accessible. Par elle, la part du créateur en nous s'affirme sans attendre aucune notoriété ou gratification. Ou punition et réprimande. C'est un lieu de liberté. C'est un lieu de travail.

Atelier où des artisans, des ouvriers travaillent en commun. Atelier où travaille un artiste (peintre, sculpteur), seul ou avec des aides. Atelier, l'ensemble des artistes sous la direction d'un maître. Œuvre d'atelier, œuvre collective et individuelle.

Travail, mais plaisir aussi. Tout métier nécessite un effort, de l'énergie et la satisfaction de faire. Voilà ce qui peut s'entretenir, se transmettre par contagion, par volonté, par nécessité. Le travail d'écriture est partie intégrante du plaisir de création.

Puis le mystère de cette magie des mots, ce qu'elle implique de patience, de bonheur lent malgré l'urgence. L'atelier, un lieu sacré, cathédrale ou chapelle dans le meilleur sens du terme, lieu de recueillement où le cri chante et la parole monte au milieu du silence des outils qui se sont tus. « Nous y sommes, Soyons-y! »

J'ai animé ces ateliers pendant trois ans à raison de deux groupes d'une vingtaine d'étudiants chacun par session. Je me suis servi de mes maîtres comme modèles pédagogiques, utilisant ce qui m'apparaissait être les meilleures clés de l'animation, évitant autant que possible les traquenards piégés par une adolescence pas si différente de la nôtre. À l'école de l'animation littéraire on apprend

comme à l'école de l'écriture, c'est-à-dire sur le tas, par l'expérience dont indiens et caporaux font les frais.

Mais l'on s'use vite à cette guerre. Si j'ai cessé de suivre quelque atelier que ce soit depuis la parution de mon premier roman, c'est sans doute que la dynamique de la publication a remplacé celle de l'animation littéraire. Si j'ai cessé d'animer des ateliers d'écriture, c'est par une sorte d'autodéfense. Enseigner m'empêche de plus en plus d'écrire. Animer des ateliers d'écriture est, pour moi, la plus exigeante de toutes les tâches, de toutes les responsabilités inhérentes au métier de l'enseignement. Quand j'ai dû, quand j'ai pu couper dans cette charge, ce sont d'abord les ateliers qui ont été abandonnés. Ils vous prennent tout. Énergie et créativité, la quintessence nécessaire à l'autre métier devenu fondamental, sinon primordial, l'écriture.

Enseigner la lecture m'empêche moins. Négocier entre écrire et lire est acceptable, parfois même souhaitable. Mais initier l'autre à l'écriture par le biais des ateliers investit l'être écrivain qui se livre pieds et poings liés. Soudain il n'en reste plus pour soi. Car l'animateur devient vite un père, une mère pour l'écrivain en gestation. Le pédagogue cède souvent la place au psychothérapeute. Les outils et les ressources viennent à manquer et c'est l'âme qui s'investit sans compter. Si on n'y prend pas garde, on devient missionnaire et l'on renonce à écrire. Ce n'est plus tolérable.

Au terme de cette expérience, j'ai acquis la très ferme conviction que l'écrivain ne peut pas se maintenir écrivain, branché à la fois des deux côtés de la barricade. À part quelques saints et quelques saintes, rares sont ceux qui parviennent à soutenir le rôle d'animateur très

longtemps sans hypothéquer leur propre création. Peut-on envisager un mouvement d'aller et retour périlleux ? Pour ma part, j'évite cette voltige depuis deux ans. J'en suis venu à penser qu'il faudrait plutôt songer à la formation de maîtres en animation littéraire qui ne soient pas des écrivains. Comme Jacques Tremblay et Roland Arpin, des Pivot, des Martel, des Royer à l'école. Mais au fait, ces gens que je nomme écrivent tous, d'une façon ou d'une autre. Il faudra néanmoins réinventer nos maîtres et nos maîtresses d'école... littéraire(s).

Mais je ne voudrais pas terminer cet exposé sur une note triste. J'ai connu malgré tout des expériences d'atelier stimulantes qui ont commandé positivement ma propre écriture. Laissez-moi vous raconter en guise de conclusion la plus enrichissante de toutes. Elle a eu lieu hors de l'école. Elle concerne des gens pour qui je garde une pensée affectueuse indéfectible.

On a fini par savoir que j'animais des ateliers d'écriture. Un déséquilibre entre l'offre et la demande nous incitait à l'aventure en dehors du cadre pédagogique institutionnel. Un beau jour, l'Association des écrivains acadiens m'invite à venir animer un groupe à l'Île du Prince-Édouard. En catastrophe. Je ne m'inquiète même pas de savoir qui je remplace au pied levé. L'attrait de l'île et de ses insulaires en cette fin d'hiver me convainc d'accepter. Téméraire ! Arrivé sur les lieux, j'apprends d'abord qu'il ne sera pas question de poésie comme je l'avais malencontreusement compris, mais de roman. Défense ultime de romancier, je n'ai jamais touché au genre qui me concerne de front. Et puis, en plus, j'apprends que je remplace auprès de mes amis acadiens qui ne me connaissent ni d'Ève ni

d'Adam, j'apprends que je remplace, comme si cela était possible en ce pays, nulle autre qu'Antonine Maillet. Ils attendent Antonine Maillet, on leur propose, pour ne pas dire qu'on leur impose, un jeune barbu de Montréal qui n'a jamais animé un atelier de roman. Ce fut le plus bel atelier de ma vie !

Je me suis livré corps et âme. Et mes nouveaux amis m'ont accueilli, protégé, materné à mon tour. Au bout du compte on ne saura plus qui animait qui et pourquoi l'on voguait si allègrement dans cette galère.

Avant d'aborder dans l'île, je venais de tomber en panne d'inspiration. Je travaillais aux *Voyants*. Dans ce troisième roman, il y a un personnage qui joue un rôle très important. Bill Bellow vient rejoindre le couple Jeanne et Gino qui séjourne au Brésil. Quand Bill sort de son jet privé sur la piste de l'aéroport de Brasilia, c'est sa première apparition dans le roman. Or, je ne parvenais pas à le voir. C'est grave pour un personnage qui justifiera le titre du roman : *Les Voyants*. C'est grave aussi pour son auteur.

Le matin de l'atelier, je présente aux participants le scénario d'un présumé roman. Je raconte les grandes lignes des aventures de Jeanne et Gino au Brésil. J'invite les écrivains à poursuivre le récit en enchaînant avec le chapitre où Bill Bellow atterrit à Brasilia. Le jet se pose. L'écouille s'ouvre et l'escalier s'abaisse. On aperçoit une ombre qui s'engage hors de la carlingue. Faites-moi la description de ce personnage posant le pied sur la piste brûlante de Brasilia...

Je suis revenu chez moi avec une bonne douzaine de Bill Bellow dans mon bagage. L'un après l'autre, j'ai choisi de les éliminer. Grâce à tous ces portraits, j'avais

trouvé le mien. J'ai pu poursuivre et terminer mon roman. C'est pour cette raison qu'à la fin des *Voyants*, vous trouverez ceci :

Je remercie mes amis acadiens, réunis en ateliers d'écriture à l'Île du Prince-Édouard en ce printemps de 1984. Ils m'ont permis de voir apparaître le personnage de Bill Bellow sur la piste de l'aéroport de Brasilia.

Il me fallait atterrir à l'Île du Prince-Édouard pour que le Brésil tout entier me soit enfin accessible. *Les Voyants*, *La Couvade*. Ai-je payé mon dû aux ateliers d'écriture ? L'écrivain sera toujours un débiteur harcelé par la vie qu'il pille sans vergogne. Car la vie est pour nous un vaste chantier où les matériaux s'offrent à qui ose s'en servir. À ce compte, l'école n'est qu'un lieu parmi d'autres. Œuvrant tout fin seul au cœur de ma maison, je suis encore cet artiste qui s'anime au-dessus de son ouvrage. Où que je sois, même ici, je suis en atelier. *Nous y sommes*, disait Ducharme, *soyons-y* tout entiers.

TROISIÈME TABLE RONDE

La bibliothèque scolaire idéale
participants

Marie-Andrée Beaudet, Francine D'Amour,
Gabriel-Pierre Ouellette

3

LA BIBLIOTHÈQUE SCOLAIRE IDÉALE DES LIEUX ET DE L'ESPRIT DES LIEUX

Marie-Andrée Beaudet

Lorsqu'on m'a demandé de faire cette communication, j'ai pensé qu'on ne pouvait proposer à quelqu'un qui aime les livres, qui vit quotidiennement avec les livres et de bien des façons *des* livres, plus beau thème de réflexion et d'écriture.

Sujet inspirant s'il en est un. On se voit réécrire *La Bibliothèque de Babel*, réinventer l'idée de la bibliothèque comme métaphore du monde. Mais de quel monde? Évidemment de notre monde à nous qui sommes réunis aujourd'hui au Mont-Gabriel pour échanger sur la place de la littérature dans l'éducation, mais aussi *du* monde, d'un monde qui n'a jamais connu une telle abondance de livres et paradoxalement une telle absence de la littérature.

Dans les jours qui ont précédé la rédaction de ce texte, m'est revenu en mémoire, de manière insistante, le

souvenir du premier paragraphe de *Naissance et mort de Christophe Ulric* de Yvon Rivard. Je me souvenais que le roman s'ouvrait sur la description d'une bibliothèque. La voici :

En attendant le début d'une histoire qu'ils connaissent déjà, les livres serrés les uns contre les autres et feutrant de leurs reliures l'espace de la chambre, ressassent des souvenirs, toujours les mêmes, l'aventure au pays des fenêtres, la traversée du désert à dos de mirages, l'indestructible complot du hasard et du silence, l'énigme insoluble des femmes entrevues, bref l'impossible retour des voyages qui n'ont pas eu lieu. Froissements de mots, palpitation des masques : les livres s'apprêtent à partager leur sort avec une victime de plus. Décidément, le vide est un festin inépuisable.

Était-ce l'effet de cette lecture ou plus simplement le poids du temps qui passait sans que ne s'éclaire vraiment tout ce vaste propos que j'avais cru naïvement pouvoir tenir sur le sujet imposé, toujours est-il que je me suis retrouvée au centre d'un cercle d'impressions et de pensées aussi nombreuses que contradictoires.

Ouvrons le cercle et traçons — si vous le voulez bien — une première ligne, un premier rayon, qui nous mènera du réel observable à l'autre côté des choses, plus difficile à aborder, et que je serais tentée d'appeler ici, et vous comprendrez bientôt pourquoi, « l'esprit des lieux ».

Considérons d'abord ce qui tombe sous le sens : les bibliothèques scolaires comme espaces physiques. Nous n'avons pas, vous et moi, à nous reporter bien loin en arrière

pour apprécier les immenses progrès que notre société a faits dans ce domaine. Je me souviens des bibliothèques que j'ai fréquentées adolescente. Je revois des salles sombres, poussiéreuses, des rayonnages mal garnis, des livres tristes, gainés dans un gros carton plastifié vert ou bourgogne selon les collèges et les communautés religieuses. Ces livres représentaient pour moi qui avais la chance d'avoir un père qui aimait la littérature et qui lisait ce qui lui plaisait sans se soucier de l'avis des curés, l'ennui et l'interdit. Je vous parle de la Mauricie des années 1960. Le Québec a bien changé. Du moins, on le dit et ce qu'on voit nous incite à le penser. Il faut visiter les bibliothèques scolaires d'aujourd'hui. Bibliothèques de cégeps ou d'universités. Vastes, claires, bien aménagées, offrant des aires de travail et des aires de repos. (Je sais que la situation concrète des bibliothèques du Québec quand on les compare aux bibliothèques publiques du Canada ou des États-Unis laisse à désirer mais je dis que si on compare la bibliothèque scolaire d'aujourd'hui à celle d'il y a vingt-cinq ou trente ans, nous avons toutes les raisons de nous réjouir).

Je lisais récemment le texte d'une conférence qu'Umberto Eco a prononcée en 1981 à la Bibliothèque Communale de Milan et qui a été traduit et publié par les Éditions de l'Échoppe en 1986. Le texte s'intitule : *De Bibliotheca*. Umberto Eco y fait l'éloge de deux grandes bibliothèques nord-américaines qui sur une autre échelle rappellent le fonctionnement d'à peu près toutes les bibliothèques scolaires du Québec. Il s'agit ici de celle de Yale et de celle de l'université de Toronto. Eco apprécie particulièrement les heures d'ouverture et le libre accès aux livres, ce qui, il faut le préciser est inhabituel en Italie et

en France où des magasiniers vont chercher pour les usagers les livres demandés. Umberto Eco écrit :

Ce type de bibliothèque est à ma mesure, je peux décider d'y passer une journée dans la plus pure joie, je lis les journaux, j'emporte des livres au bar, puis je vais en chercher d'autres, je fais des découvertes. J'étais entré là pour m'occuper, mettons de l'empirisme anglais, et au lieu de cela je me retrouve chez les commentateurs d'Aristote, je me trompe d'étage, je pénètre dans une section où je ne pensais pas entrer, de médecine par exemple, et soudain je tombe sur des ouvrages traitant de Galien, avec des références philosophiques donc. Dans ce sens, la bibliothèque devient une aventure.

La grande majorité des jeunes Québécois d'aujourd'hui — je parle de ceux qui sont au collège ou à l'université — ont à leur disposition des bibliothèques qui, théoriquement, matériellement, peuvent leur permettre de vivre l'expérience de liberté et de découverte que décrit Umberto Eco. Cependant, comment ne pas voir que l'immense réservoir de connaissances variées qu'est la bibliothèque scolaire en 1990, que ces nouvelles forêts que sont les bibliothèques modernes exigent des « aventuriers » préparés à l'aventure, des « aventuriers » à qui on aura su transmettre le goût de l'aventure et surtout dire l'importance que celle-ci revêt pour la collectivité. Sur un mode lapidaire :

La seule beauté du paysage ne fait pas la qualité du découvreur.

Ou encore : ce n'est pas parce que tout est disponible que l'on possède quoi que ce soit.

Nous voilà dans « l'esprit des lieux ». Plus exactement, dans l'absence d'« esprit des lieux ». La situation de la littérature dans l'enseignement et dans la société au Québec — je ne dis pas la situation de la littérature québécoise mais bien de la littérature comme entité, comme savoir — me paraît comparable à la situation des bibliothèques. De plus en plus de livres, de plus en plus accessibles, de plus en plus visibles quoiqu'on prétende. Mais de cette abondance, la littérature s'absente. Il semble qu'il faille convenir que la littérature est un savoir inutile. Un rêve sur rien. Car on n'apprend jamais la littérature comme la langue sans apprendre en même temps les conditions d'acceptabilité sociale de cet apprentissage. En d'autres termes, apprendre la littérature c'est apprendre en même temps l'importance que la société à laquelle on appartient accorde à cette pratique, à ce savoir. Et la nôtre lui en accorde si peu. Une nouvelle preuve vient de nous en être donnée. Aucun créateur, aucun écrivain ne siège sur la Commission parlementaire élargie sur l'avenir du Québec.

UNE BIBLIOTHÈQUE SCOLAIRE IDÉALE ?

Francine D'Amour

D'entrée de jeu, j'avouerai que j'ai abandonné la partie avant même de l'avoir commencée. Faiblesse ou lâcheté de ma part ? Peur de me compromettre en indiquant mes préférences et, par le fait même, mes oublis, volontaires ou non ? Crainte d'étaler mon ignorance d'œuvres que d'aucuns jugeraient, à tort ou à raison, fondamentales ? Mais si le désir d'épargner ma vanité avait seul motivé mon refus de jouer le jeu de la bibliothèque idéale, sans doute n'oserais-je pas l'avouer. Aussi m'empresserai-je de vous (me) rassurer. Toute bibliothèque idéale à la Pivot ayant valeur d'utopie, c'est la situation réelle à laquelle je suis confrontée quotidiennement en tant que professeur de français dans un cégep qui m'a amenée à renoncer à en constituer une. Au risque de décevoir les amateurs de catalogues (dont, paradoxalement, je suis...), j'ai donc décidé d'opter pour une approche pragmatique du sujet qui m'a été proposé.

La littérature n'occupe pour ainsi dire aucune place dans la vie de l'élève « moyen » qui s'inscrit dans un cégep

« moyen ». Au cours de ses onze années d'études antérieures, cet élève n'a à peu près pas acquis d'habitudes de lecture. Comme chacun sait, il n'a pas non plus acquis la maîtrise de la langue écrite et son vocabulaire est limité : il confond encore « ait » et « est », « peu » et « peut », est incapable de construire une phrase complexe et ignore le sens de mots relativement courants, tels « cohue » et « incarcération » (la majorité des élèves auxquels j'enseigne présentement n'ont pas l'usage, même passif, de ces substantifs rencontrés au hasard d'un exercice effectué à l'intérieur du cours de linguistique). Dans ces conditions, ne devient-il pas oiseux de s'interroger quant à la pertinence d'inclure ou non dans une hypothétique bibliothèque scolaire idéale *Germinal* ou *Le Père Goriot*, *Les Fleurs du mal* ou *Les Illuminations*, *La Peste* ou *Les Faux-Monnayeurs*, *Kamou-raska* ou *L'Avalée des avalés*, *Maryse* ou *L'Ombre de l'épervier*, *La Mort de Marlon Brando* ou *Le Souffle de l'harmattan* ?

Les résultats d'une enquête-maison menée cet automne par quelques-uns de mes collègues révèlent que la bibliothèque scolaire des élèves nouvellement arrivés au cégep compte un nombre étonnamment restreint de livres. Certains n'en ont lu aucun, d'autres une petite dizaine. Rares sont ceux qui sont capables d'énumérer plus de trois ou quatre titres de nouvelles ou de romans étudiés à l'école secondaire. Fait remarquable, s'ils se souviennent des titres, ils ont en général oublié les noms des auteurs. Quant à la poésie, elle n'évoque que le souvenir diffus de textes photocopiés, qui n'ont pas survécu à l'année scolaire au cours de laquelle ils ont été distribués... D'Élisa T. à Umberto Eco, cette bibliothèque scolaire « réelle » regroupe pêle-mêle des

auteurs de tous horizons, témoignant par là de la diversité des objectifs pédagogiques et des goûts personnels des enseignants du secondaire. Une dizaine de romanciers occupent toutefois les premières places au palmarès des auteurs dont les œuvres sont à l'étude : je citerai en vrac John Steinbeck, Jacques Poulin, Jacques Godbout, Arlette Cousture, Gérard Bessette, Mary Higgins Clark, Agatha Christie, Sébastien Japrisot, Marcel Pagnol, etc. Peut-être n'est-il pas inintéressant de signaler que l'un des romans les plus lus l'hiver dernier est *La Nuit du renard*, un thriller de Mary Higgins Clark ? Sans doute le choix des enseignants est-il motivé par l'attrait qu'exerce ce genre littéraire sur des élèves réfractaires à la lecture. De fait, plusieurs acquièrent ainsi le goût de lire, ce dont il faut bien entendu se réjouir. Il arrive cependant que les amateurs de thrillers deviennent des inconditionnels du genre, n'appréciant guère par la suite la lecture de romans qui n'ont pourtant rien de « minimaliste » (*Vendredi ou les limbes du Pacifique*, *La Vie devant soi*, *Volkswagen blues*, *La Grosse femme d'à côté est enceinte*, etc.), dans lesquels à leur avis « il ne se passe rien »...

Tel est donc le portrait approximatif de l'élève « moyen » auquel s'adressent les professeurs de français du cégep où j'enseigne. En réalité, cet élève découvre un monde qui lui était jusque-là presque totalement inconnu. Façonné à l'image de la société dans laquelle il vit, il accorde peu de valeur à ce qui ne lui sera pas immédiatement utile. Il ne pense qu'à l'emploi qu'il obtiendra ou n'obtiendra pas en sortant du cégep ou, plus tard, de l'université ; si, dans ce but, il admet plus ou moins facilement la nécessité d'améliorer sa langue écrite, il conçoit plus

difficilement que la littérature soit non seulement l'un des moyens de parvenir à cette meilleure maîtrise de la langue mais aussi, et surtout, l'un de ses principaux enjeux. Puisque « c'est en lisant qu'on devient liseur », sans doute la manière la plus efficace de l'amener à modifier ses conceptions consiste-t-elle alors à lui faire découvrir le plaisir de lire. Mais cela n'est pas chose aisée, car l'élève « moyen » consacre plus de quinze heures/semaines à un emploi à temps partiel, ce qui diminue d'autant le temps alloué à la lecture. De plus, il a en général été amené à adopter la mentalité comptable de « consommateur averti », qui prévaut de plus en plus dans le monde de l'éducation : se préoccupant d'abord de sa « cote », de son écart à la moyenne et de ses droits, il ne prend au sérieux que la matière susceptible d'être évaluée (autrement dit : inutile de lui demander de lire quelque texte que ce soit — une biographie de l'auteur étudié par exemple —, si ce texte ne fait pas l'objet explicite d'une évaluation, « formative » ou « normative », ainsi que disent les pédagogues jargonnants). Malgré cela, il arrive que mes collègues et moi réussissions à faire lire nos élèves « pour le plaisir », mais nul ne s'imagine les trésors d'énergie et/ou de duplicité qu'il nous faut déployer pour y parvenir.

Ajoutons qu'aux yeux de cet élève « moyen », tous les auteurs se valent (à supposer qu'ils « vaillent » quelque chose) : autrement dit — et les choses (c'est-à-dire le système scolaire francophone public québécois) étant ce qu'elles sont —, Victor Hugo (que l'élève « moyen » appelle familièrement « Victor », ainsi qu'il a sans doute appris à le faire à l'école primaire, où le tutoiement généralisé est de rigueur...) n'a ni plus ni moins d'importance à ses yeux

qu'Élisa T. (et encore..., peut-être Éliisa T. en a-t-elle davantage, car, pour l'infime minorité de ceux qui suivent l'actualité, littéraire ou autre, elle fait davantage parler d'elle que son concurrent...). Aussi me faut-il presque utiliser l'argument d'autorité (que mes études universitaires m'ont pourtant appris à rejeter) pour convaincre cet élève que Réjean Ducharme et Michel Tournier « valent » bien Arlette Cousture (cela dit sans mésestimer d'aucune façon la valeur d'une œuvre pour laquelle j'éprouve une admiration réelle) et Stephen King !

Précisons aussi que l'élève en question ignore totalement que des siècles d'histoire l'ont précédé ; d'*Œdipe roi* à *Bonheur d'occasion*, les œuvres littéraires qui mettent en scène un contexte historique précédant sa naissance exigent donc du professeur de littérature qu'il se métamorphose en professeur d'histoire, car comment l'élève apprécierait-il les poèmes d'Aimé Césaire, des romans tels *L'Ami retrouvé* de Fred Uhlman, *La Valse aux adieux* de Milan Kundera, *Un barrage contre le Pacifique* de Marguerite Duras, ou *La Grosse femme d'à côté est enceinte* de Michel Tremblay, s'il ne sait rien de l'esclavage, du nazisme, du communisme, du colonialisme et du duplessisme... Il faut donc combler ces lacunes en plus de celles observées en français écrit, ce qui empiète sur le temps alloué à l'approche proprement littéraire des œuvres étudiées.

Au cégep où j'enseigne, le premier cours de français obligatoire est consacré à l'étude de textes courts (poèmes, pièces de théâtre, contes et, surtout, nouvelles) d'époques diverses, cela dans le but de donner aux élèves un aperçu de l'histoire littéraire occidentale. Une tragédie grecque, des fabliaux, des contes des *Mille et une nuits* ou du

Décaméron, une comédie de Molière, un conte de Voltaire, des nouvelles de Maupassant, Poe, Tchekov, Salinger, Yourcenar, Roy, Ferron, etc : les professeurs qui donnent ce cours sont libres de constituer la bibliothèque idéale « minimale » de leur choix, mais ils s'engagent à respecter l'orientation historique adoptée par le département de français. Signalons que cette orientation nouvelle va à l'encontre de la formation reçue par la plupart des professeurs de cégeps, qui ont étudié dans des universités à une époque où l'enseignement de l'histoire littéraire avait été presque entièrement abandonné au profit d'une approche formaliste de la littérature.

Le deuxième cours obligatoire est le cours de « Discours narratif » ; chaque professeur en détermine librement le contenu, l'une de ses préoccupations principales étant que les quatre ou cinq romans qu'il mettra au programme ne soient pas les derniers que liront ses élèves. Ce cours est suivi de deux autres cours obligatoires que les élèves choisissent parmi quatre cours, deux d'entre eux (« Discours poétique » et « Littérature de la francophonie ») offrant un contenu plus explicitement littéraire que les autres (« Linguistique » et « Théâtre »). Il est certain que la somme des livres lus au travers de ces quatre cours obligatoires de français est insuffisante pour constituer quelque bibliothèque idéale que ce soit. Néanmoins, elle peut en être l'esquisse. C'est ce que mes collègues et moi tentons de faire en donnant à la littérature plus de place qu'elle n'en a eu jusqu'à maintenant ; rappelons que l'importance accordée à la sémiologie dans notre formation universitaire a longtemps été responsable du fait que plusieurs d'entre nous se soient perçus comme des professeurs de « communication »

que l'analyse des messages publicitaires, des éditoriaux ou des romans Harlequin fascinait d'autant plus qu'elle allait de pair avec une idéologie d'extrême-gauche condamnant en vrac la société de consommation, la presse bourgeoise et les valeurs traditionnelles véhiculées par la littérature populaire. Mais, si l'extrême-gauche en a pris pour son rhume ces dernières années, il n'en va pas de même de la sémiologie, car nombre d'élèves ont gardé de l'école secondaire de confuses réminiscences de notions théoriques qui ne leur servent strictement à rien : qu'importe en effet l'opposition « dénotation/connotation » à qui ignore le fonctionnement de la métaphore et la « fonction phatique », à qui ne distingue pas l'article « le » du pronom objet homonyme... De même, l'accent mis sur la création tend-il à se résorber depuis quelques années, plusieurs professeurs jugeant que les élèves ont déjà eu suffisamment l'occasion de s'« exprimer » au primaire et au secondaire, où certains ont davantage écrit de poèmes et de nouvelles qu'ils n'en ont lu ! Cela ne signifie pas que l'on assassine les Nelligan en herbe en ne leur offrant jamais l'occasion de s'adonner à la création littéraire, mais que l'on accorde à la lecture et à l'analyse une place prépondérante.

Toute bibliothèque idéale imposée (par qui ?) étant impensable, les professeurs de français ont à effectuer des choix souvent déchirants. Compte tenu de ce qui a déjà été dit, l'essentiel à mon avis est que les œuvres choisies préparent les cégépiens à faire eux-mêmes leurs choix dans l'avenir, c'est-à-dire qu'elles les incitent à continuer de lire des œuvres littéraires, et cela malgré le fait qu'une fois leurs études collégiales terminées plus personne ne les y obligera. Mais, pour ce faire, il importe de consacrer beaucoup de

temps aux quelques auteurs étudiés, car, en ce qui concerne le roman par exemple, des élèves qui ont peu d'habitudes de lecture n'apprécient pas spontanément les œuvres romanesques proposées, surtout lorsqu'elles s'éloignent des normes du best-seller à l'américaine où domine l'action, si bien que ça n'est en général qu'après une relecture et une analyse fouillée qu'ils en viennent à les aimer. Mais, si pauvre soit-elle (car il est illusoire d'imaginer qu'un élève puisse lire plus de deux ou trois mille pages en cent quatre-vingts heures de cours obligatoires), ma bibliothèque collégiale sera d'abord éclectique. Elle comportera des œuvres de genres, d'époques, de nationalités, de langues et de cultures variés. Elle offrira à l'élève la possibilité de se familiariser avec quelques auteurs réputés « difficiles » (Aquin ou Borges par exemple). Tout en donnant un aperçu de la littérature en train de se faire, elle misera davantage sur les « classiques » (j'entends par là aussi bien Baudelaire et Nelligan que Ponge et Miron) que sur les dernières parutions. Elle fera une large part aux littératures d'expression française en général et, bien entendu, à la littérature québécoise en particulier, sans pour autant négliger les littératures étrangères. Il m'apparaît en effet souhaitable que des élèves, déjà enclins à se faire une image dépréciative de toute culture qui ne ressemble pas à la leur, ne soient pas prisonniers de quelque ghetto culturel que ce soit; aussi ma bibliothèque leur donnera-t-elle l'occasion de découvrir la diversité du monde dans lequel ils vivent et dans lequel d'autres êtres humains ont vécu avant eux; par delà les éminentes qualités littéraires qu'ils possèdent, c'est ce que des auteurs tels Kafka (*La Métamorphose*), Tourgueniev (*Premier Amour*), Berberova (*L'Accompagnatrice*) ou

Calvino (*Le Chevalier inexistant*) permettent. Telle est donc l'esquisse grossière de ma bibliothèque collégiale idéale. Souhaitons qu'elle ne fasse pas l'unanimité et qu'au contraire elle encourage la discussion.

LA BIBLIOTHÈQUE SCOLAIRE IDÉALE

Gabriel-Pierre Ouellette

S'il s'agit vraiment de garnir de livres une bibliothèque scolaire idéale, on pourrait succomber au charme désuet de l'entreprise et raconter sa propre éducation littéraire. Mais cette démarche risque d'apparaître par trop subjective. On pourrait, par ailleurs, se transformer en iconoclaste et détruire même toute velléité d'établir un choix.

Puisqu'il est de bon ton de déclarer sa conviction que l'idéal consiste à chercher la mesure en toutes choses, la solution réside peut-être dans un hommage discret aux livres et à la littérature, tout en détruisant les rayons et les échelons sur lesquels on aurait voulu les ranger, si l'on avait écouté ses penchants égotistes.

J'aborderai cette question par l'étude d'un de ses aspects formels : celui de l'établissement d'une liste. Mais composer un catalogue contredit peut-être les rapports évidents et inévitables que le livre entretient avec le langage. Il faudra alors décrire une situation idéale où le livre, au

lieu d'être confiné dans la bibliothèque, donnerait toujours naissance à d'autres livres et renforcerait ainsi la vie du langage.

Si l'on croit vraiment qu'il existe, pour l'école et le collège, des livres meilleurs que les autres, l'élaboration d'une bibliothèque scolaire idéale impliquera l'énumération et le regroupement des plus grands auteurs et de leurs chefs-d'œuvre.

Cette liste ou ce catalogue devraient permettre d'arriver à un résultat qu'on ne saurait obtenir sans ces moyens. Ainsi, cette déduction entraînera un jugement, elle amènera la création d'une œuvre ou elle facilitera la tenue d'un événement. L'importance de ces effets sera vraisemblablement égale sinon supérieure à celle que l'on accorde à la somme des éléments qui les ont provoqués.

En effet, une colonne de chiffres, un registre de personnes, une classification d'objets littéraires ou autres apportent souvent une mine de renseignements à l'historien, à l'économiste et au sociologue. Une liste permet des constatations d'ordre statistique pour des fins de compilation ou de sondage. Elle provoque des exclusions, elle spécifie des limites : vous avez ou non le droit de vote ; vous avez ou non l'octroi d'une subvention ; ce personnage revient dans telle et telle œuvre ; cet auteur a écrit quatre livres qui portent sur l'agronomie ; Roland Giguère a écrit plus de poésie qu'un autre qui, célèbre, a publié de plus longs poèmes ; cette femme ignorée aborde dans ses œuvres des thèmes plus audacieux que telle autre qui a étonné trois fois par l'emploi d'une métaphore inouïe, etc.

Dans les meilleurs des cas, et cette éventualité paraîtra heureuse à plusieurs, une liste propose des choix ;

elle dirige la réflexion ; elle provoque une échappée vers le haut, vers l'idéal ; elle établit un ordre de valeur, une hiérarchie. On se trouve alors devant la vertu organisatrice d'une liste qui, à l'aide de ses composantes, inscrit tel élément avant un autre qui, lui-même, en précède ou en complète un troisième. C'est souvent un tableau des connaissances réservées à un champ du savoir ou une tentative d'intégrer en un seul tout les techniques, les sciences et les arts : songeons aux arbres encyclopédiques de Bacon, de Chambers et de Diderot qui proposent entre autres une nouvelle façon de voir les rapports de la foi et de la raison.

De tels relevés contribuent aussi à des faits de civilisation. Ils ont servi à consolider la base de certaines religions, par exemple avec la mise en ordre des dieux grecs dans les poèmes homériques : chaque dieu a une plus ou moins grande autonomie, mais dans leurs relations réciproques, ils ont fondé une religion, du moins dans son aspect le plus systématique où la hiérarchie jouait un rôle prépondérant. Toutes proportions gardées, la savante répartition des arbres dans un poème de Paul-Marie Lapointe est l'élément fondamental de cette création. Le catalogue a donné ainsi naissance, en partie du moins, à une œuvre poétique ou à l'une des grandes religions de l'histoire.

On est tenté de se dire que le groupement de textes littéraires sans pareils donnera naissance lui aussi à des effets créateurs : pourquoi ne ferait-il pas naître, dans les écoles et les collèges d'un pays, une œuvre éducative ou une œuvre nationale ?

Mais la littérature n'est pas au service d'une œuvre qui lui serait supérieure, et ce serait ce à quoi on la destine si on établissait un catalogue, tout idéal qu'il serait.

On est alors tenté de se dire que cette démarche n'aurait pas pour but d'asservir la littérature, mais qu'il s'agirait simplement de proposer des choix d'œuvres, des chefs-d'œuvre, qui purifieraient un esprit débilitant, qui renforceraient une cohésion à peine existante, et que sais-je encore. On est encore plus tenté d'ajouter que la valeur des livres qui formeraient cette liste ne s'en trouverait pas amoindrie dans un tel projet éducatif, bien au contraire. En somme, la fin justifierait les moyens. Pour obtenir de belles têtes bien pleines et bien faites, il ne serait ni honteux ni mauvais de composer le tableau des dix ou des cent meilleurs ouvrages de la littérature québécoise ou universelle.

Ne voit-on pas que le livre devient alors un moyen, une sorte de gage de réussite, une marche de plus pour parvenir au palier de la sérénité culturelle, une étape du grand voyage, au milieu du désert, vers « l'épanouissement de l'être humain » ?

Certains livres sont-ils les éléments d'une grammaire ou d'un cahier d'exercices dont il faudrait posséder les rudiments pour apprendre et réussir à parler le langage de la condition humaine ? Ces livres préexisteraient-ils à la parole ?

Si les livres parviennent à faciliter mon rapport au monde, la cause en est la façon dont leurs auteurs utilisent la parole, la langue ; c'est à travers les auteurs et leur écriture que la langue continue d'exister. Je ne fais ici que paraphraser le texte d'un discours de Joseph Brodsky : « ...ce n'est pas la langue qui est l'instrument du poète, mais le poète qui est le moyen dont dispose la langue pour continuer d'exister » (Discours Nobel 1987). L'essentiel n'est pas d'élire des livres au rang suprême ; l'essentiel est de montrer

comment la langue les a forgés, ce qu'on pourra réussir le plus aisément, et cela réjouira les tenants d'un répertoire, par le choix de textes qui emploient toutes les ressources de la langue, et non un de ses aspects limités dans le temps et dans l'espace; par le choix encore de textes qui, au lieu de copier la langue d'un jour et d'en enregistrer la teneur, forcent le lecteur à réinterpréter constamment sa langue, de façon qu'elle redevienne toujours une langue nouvelle.

L'important n'est pas de faire connaître la littérature d'un pays ou d'une époque, mais d'offrir des exemples et de procurer des outils qui donnent la possibilité à un lecteur ou à une lectrice d'entrer dans ce champ du possible qu'est la littérature. Ces exemples et ces outils se résument à cerner le phénomène du langage dans ses manifestations les plus exigeantes et les moins populaires; les plus évidentes et les moins « destructrices ».

Il n'y a que la lecture qu'il faut imposer, ce qui exclut la lecture dite facile. Il faut imposer le déchiffrage et le rassemblement des éléments de la langue. Et il faut le faire de telle façon que les étudiants ne puissent y résister, de telle façon qu'ils acceptent de lire.

En somme, une sorte de quadrature du cercle... Même si ce n'est pas le moment idéal pour discuter de méthodes pédagogiques pour amener les étudiants à la lecture, il faut reconnaître qu'il y aura toujours résistance de leur part: ils s'en prendront à l'exercice proposé; ils s'en prendront au choix du roman ou du poème; ils déclareront leur ennui devant la poésie, le théâtre, le français ou bien la littérature. Toutefois, ce dont on peut s'assurer, c'est qu'ils ne s'élèvent pas contre le langage lui-même, et de telles attitudes présomptueuses, étrangement, surgiront si

une œuvre leur est proposée comme une des nombreuses pierres d'un grand œuvre collectif dont il faudrait vérifier, analyser et posséder la taille et la masse, sous peine de ne savoir penser et de ne pouvoir accéder à la culture. Ces attitudes surgiront parce que le langage de ce livre qui serait supérieur aux autres, apparaîtra alors aux étudiants comme hors d'atteinte, comme un objet de luxe, un superflu, sinon une vieillerie dont ils nieront presque l'existence, n'en voyant pas l'utilité. Ils croiront que le langage est divisible : celui qui parle en eux-mêmes et cet autre qui parlerait sur les pages d'un livre élu. C'est à ce moment qu'ils ont été insidieusement armés contre le langage.

Pour que le dialogue personnel entre un auteur et un lecteur soit efficace, il est préférable de le présenter comme un dialogue d'égal à égal, sinon les étudiants ne peuvent pas et j'oserais dire qu'ils ne doivent pas l'accepter. Et cette « égalité de conscience », pour citer encore Joseph Brodsky, n'existe pas si des œuvres sont de nouveau statufiées comme on a déjà eu tendance à statufier et à pétrifier Platon, Tacite, Corneille, Racine et Molière.

Paradoxalement, on provoque une autre résistance au langage, si une œuvre est présentée comme un produit significatif d'un courant sociologique intéressant ou comme un fleuron de la langue du peuple. Parmi les pièces du théâtre québécois, celles qui tablent presque uniquement sur le langage populaire permettent une initiation fructueuse quand il s'agit du jeu dramatique, mais elles offrent moins de possibilités si on demande aux étudiants de les lire à la maison ou d'en faire l'analyse en classe : on les oblige d'abord à s'engluer dans l'oralité et ensuite à y retrouver l'état premier de leur langue, parce qu'ils doivent traduire

pour accéder au langage qu'ils parlent quand ils pensent. Tandis que si on leur propose un texte qui est de l'étoffe de l'assemblage de ces mots qui se cognent et s'imbriquent tant bien que mal les uns dans les autres quand la pensée essaie d'être exprimée, si on leur propose un texte qui n'est pas la plus ou moins fidèle copie de ce qu'ils entendent, mais la preuve que l'inexprimable, quand on s'exerce à penser et à écrire, trouve quelquefois sa réalisation absolue, les étudiants chercheront, comme à l'intérieur d'un objet, ce que ce texte renferme. Ils sont prêts à écouter ce que le meilleur de leur langage peut dire, mais non ce que leurs copains, leurs copines ou eux-mêmes se diraient.

Ce texte littéraire, qui ressortirait au langage de la littérature, ils ne l'aimeront pas davantage, du moins ils ne l'avoueront pas, mais ce que leur dit ce texte leur traversera l'esprit et, je le crois, restera.

Tout texte littéraire est partie de la bibliothèque scolaire idéale. Il faut l'enseigner, nous le savons tous, en croyant au langage de la littérature et en montrant que chaque mot de l'écrivain ne peut être échangé pour un autre.

Je pourrais nommer ici les auteurs où je retrouve cette évidence, ceux et celles que j'aime ou que j'aimerais enseigner, mais je m'y refuse dans cette communication. Je n'accepte pas de les figer dans un organigramme. On n'ordonne pas des œuvres en fonction de tel ou tel but; ce sont elles qui ordonnent ou changent l'ordre des choses. Une œuvre n'est pas préférable à une autre dans le domaine de l'éducation: c'est au professeur à essayer, devant un livre, d'en faire un emploi idéal, en créant et en formant chez les étudiants le désir d'en lire un autre et encore un autre, et qui sait, d'en écrire un. Il faut y veiller, car ce qui s'écrit

en français, c'est cela qui garantit l'existence de cette langue pour le millénaire à venir, comme le dit encore Joseph Brodsky pour le russe et l'anglais. Ce n'est pas ce qui se lit qui offre cette assurance de la pérennité d'une langue. Il ne faut pas enseigner quels livres doivent être lus pour apprendre à vivre ou à écrire. Il faut enseigner comment la langue, dans une œuvre, a inspiré ce qui s'y trouve écrit. Le titre du roman et l'auteur du poème relèvent de l'histoire; ce qui fonde le livre, c'est-à-dire la Parole, relève de la civilisation.

MÉDAILLE DE L'ACADÉMIE CANADIENNE-FRANÇAISE

La Médaille de l'Académie pour l'année 1990 a été remise à Monsieur Gaston Miron par son président, Monsieur Jean-Guy Pilon, à l'issue du Colloque des écrivains, le 3 novembre 1990.

Allocution du président :

C'est un grand honneur pour moi que de remettre aujourd'hui la Médaille annuelle de l'Académie canadienne-française à Monsieur Gaston Miron.

Un honneur, mais aussi un très grand et très profond plaisir, car une amitié indéfectible de près de 40 ans nous unit et nous réunit, au-delà des distances, parfois, des occupations de la vie ou même des silences qui entre nous ne peuvent être que complices.

Vous êtes, Monsieur, le dix-septième titulaire de cette médaille qui est très belle — je me permets de le dire — et qui fut décernée pour la première fois en 1946 à Gabrielle Roy et par la suite, et tout au long des années, entre autres, à Germaine Guèvremont, à Paul Morin, à Robert de Roquebrune et, depuis 1984, à Anne Hébert, à Luc Lacourcière, à Marcel Dubé, à Félix Leclerc, à Gratien Gélinas et, l'année dernière, à Paul Beaulieu.

À partir d'une liste de quatre ou cinq noms qui leur est soumise, les membres de l'Académie choisissent, par correspondance et par vote secret, le titulaire de cette Médaille.

Je ne m'aventurerai pas, Monsieur et cher ami, à prononcer ce soir votre éloge. Vos mérites sont connus et salués ici et ailleurs.

L'Académie canadienne-française, en vous décernant cette Médaille, reconnaît en vous l'ardent et incessant défenseur de la langue française intégrée, accueillie et enrichie au sein de la culture québécoise que vous incarnez magnifiquement.

En plus de votre admirable œuvre de poète, vous avez aidé les autres poètes, sans arrêt et avec une extrême générosité. Fondateur des Éditions de l'Hexagone, vous avez créé pour les poètes québécois un lieu d'accueil et de diffusion en payant toujours de votre personne, à l'excès !

Au cours de vos multiples tournées de lectures et de conférences aux quatre coins des pays de la francophonie, vous avez toujours tenu à mettre le travail et l'œuvre des autres en évidence, avec une générosité de tous les instants.

Vous avez su aussi, Monsieur, vivre, porter et garder l'amitié à un très haut degré. On le dit peu, mais on ne le dira jamais assez. Les lettres à votre ami Claude Haeffely que vous avez publiées l'année dernière sous le titre *À bout portant*, en témoignent hautement.

Le Québec, depuis votre tendre enfance, tout près d'ici à Sainte-Agathe des Monts, a toujours été votre grande préoccupation. Vous n'avez jamais cessé de l'appeler à naître, ce pays que nous aimons, que nous voulons aimer en toute liberté. Le poète que vous êtes l'a chanté, l'a célébré avec des accents tragiques et amoureux, ce Québec où nous voulons vivre heureux et fiers.

Pour ces multiples raisons entre autres, l'Académie canadienne-française vous décerne sa Médaille qui, cette

année, est assortie d'une bourse de 2 000 \$: un hommage d'Hydro-Québec aux écrivains québécois.

J'ai l'honneur, Monsieur, au nom de tous mes collègues de l'Académie, de vous remettre ce chèque et cette Médaille, accompagnés de deux petits mots qui en disent très long : respect et admiration.

Réponse de Monsieur Gaston Miron

Je remercie de tout cœur l'Académie canadienne-française de me faire l'honneur de m'inscrire dans la liste prestigieuse des écrivains auxquels elle a décerné sa médaille annuelle. J'ai toujours écrit avec d'autres, et souvent les autres m'ont écrit. Car « dans les enjeux de l'héritage et de la descendance, si j'ai pu, comme chacun et chacune, faire un bout de chemin, c'est que d'autres avant nous en avaient fait une partie, et que d'autres, d'ores et déjà, continuent autrement et plus loin ».

Je remercie tout particulièrement Jean-Guy Pilon, le président de l'Académie — son président ! et profondément mon ami, — pour tout le bien qu'il a dit de moi et pour tout le mérite qu'il m'a attribué.

Bien que je n'en aie fait qu'à ma tête la plupart du temps, et par à-coups il va sans dire, j'ai toujours été un bon élève, et je le suis demeuré ferme. Ainsi, enfant, et tout au long de mes études, prenais-je au pied de la lettre, de tout ce qu'on me disait et de tout ce que je lisais. J'ai gardé cette disposition, même s'il m'en a coûté. Je suis un naïf des mots, je lis mot à mot, j'écris mot à mot, je ne puis tout simplement pas croire que les mots ne puissent dire vrai, même quand il est question du mentir-vrai. Et particulièrement du mentir-vrai ! Encore aujourd'hui, surtout

aujourd'hui en recevant cette médaille car si je me reporte aux raisons qui ont motivé le choix de l'Académie en ma faveur, je me fais à l'idée que c'est sûrement vrai, puisque c'est dit et écrit. (Peut-être est-ce là aussi une caractéristique de notre littérature. En effet, au cours de mes tournées de causeries, beaucoup d'écrivains, de professeurs et d'étudiants étrangers m'ont fait part de leur sentiment: « La littérature québécoise, disaient-ils, c'est une littérature qui fait confiance aux mots; vous avez l'air d'y croire ».)

Ici, laissez-moi vous avouer que j'ai aimé, même si je l'ai reniée cent et cent fois, la littérature, toute la littérature du monde, autant sinon plus que moi-même, sûrement plus que mes propres compositions.

La littérature est l'invention sans cesse vraie de soi (je précise qu'il s'agit du vrai littéraire), à la fois sur les plans individuel et collectif. À cet égard, je n'y suis pas toujours allé de main morte. Mais dans ce travail, c'est également sans cesse déjouer les fausses représentations obligées ou intériorisées de soi. En cela, né entre deux langues, entre deux diglossies, j'ai essayé de recommencer la langue dans ma langue, au sein de l'immensité de la langue passée, présente et future, à mes risques et périls. En cela, étant un poète de peu de choses, je n'ai pas fait mon possible, comme Valéry le surdoué a pu le dire de lui, mais désespérément l'impossible. Et paradoxalement, j'ai mis vingt ans à mal écrire bien.

Pour le temps qui reste, en bon élève modèle, c'est promis, je continuerai sans répit à chercher « un plus profond poème dans la langue ». Oui, dans cette langue où, hier comme aujourd'hui, c'est toujours le choc du poème

et du non poème à travers le parcours et le non parcours, avec les mots de mon histoire et de ma différence.

À mon tour, j'ai plaisir à rendre hommage à l'Académie canadienne-française d'avoir su renouveler son image et d'être devenue une présence dynamique dans nos milieux culturels et littéraires, par son activité même en tant qu'Académie, et par ses colloques, ses prix et ses publications.

Et je porte un toast à Jean-Guy Pilon, son président, mon ami « depuis toujours déjà », et à tous les membres de l'Académie. Merci. Et à vous tous qui êtes là. Merci.

DOSSIERS

NOTES EXPLICATIVES

Vu qu'ils prolongent en quelque sorte le rayonnement des interventions des participants au huitième colloque de l'Académie canadienne-française, quelques documents sont reproduits dans les pages qui suivent. Nos lecteurs trouveront donc le texte des résolutions adoptées à l'issue de ces assises et transmises au Ministre de l'Éducation, résolutions qui constituent un vibrant rappel de la responsabilité qui incombe non seulement aux professeurs et aux écrivains mais également aux amis des lettres, d'assurer la continuité de la littérature québécoise par l'amélioration de l'enseignement du français au niveau primaire dans les écoles du Québec.

On trouvera de plus quelques articles des journalistes littéraires de *La Presse* et du *Devoir* qui font ressortir les points forts des débats.

Grâce aux émissions de Radio-Canada sur ces rencontres, d'aucuns qui n'avaient pu y être présents ont ainsi bénéficié de ces échanges.

Les Actes des sept précédents colloques furent publiés dans des numéros spéciaux des *Écrits* :

- | | |
|---|---------|
| 1983: <i>Écrire au Québec, ruptures et continuité 1900-1980</i> | (N° 52) |
| 1984: <i>Pourquoi écrire aujourd'hui ?</i> | (N° 55) |
| 1985: <i>Québec/USA</i> | (N° 58) |
| 1986: <i>Québec/Francophonie</i> | (N° 60) |

-
- 1987: *Littérature et médias* (N° 64)
1988: *Revue(s) culturelles et littéraires* (N° 67)
1989: *Critique(s)/écrivains/lectures* (N° 70)

Ces numéros sont disponibles au prix spécial de 5,00 \$ le volume ou de 30,00 \$ pour la collection. Veuillez adresser vos commandes, en y joignant votre chèque à l'ordre de Les Écrits du Canada français, au 5754, avenue Déom, Montréal, Qué. H3S 2N4, tél. : 738-9296

P.B.

RÉSOLUTIONS

adoptées à l'issue du colloque,
le 4 novembre 1990 et transmises au
Ministre de l'Éducation, Monsieur
Michel Pagé, et à tous les
médias du Québec.

La place de la littérature dans l'éducation

- Afin d'assurer la continuité de la littérature québécoise ;
- soucieux de conserver sa qualité à la langue nationale ;
- constatant et déplorant l'échec de l'enseignement du français dans le système scolaire québécois ;
- forts de l'appui de leurs collègues professeurs des littératures québécoise et française ;

Les écrivains québécois membres de l'Académie canadienne-française, du Centre québécois du P.E.N. international, de la Société des écrivains canadiens, de l'Union des écrivaines et écrivains québécois et de l'Association des écrivains acadiens, réunis à l'occasion du Colloque 1990 de l'Académie canadienne-française, ont adopté les résolutions suivantes :

que le ministère de l'Éducation révise sa conception de l'enseignement de la langue axé sur la communication afin que cette langue parlée, lue, écrite dans les écoles soit reconnue comme le premier outil d'accès à la connaissance ;

que les efforts déployés par les professeurs de français aux niveaux collégial et secondaire, pour améliorer la qualité de cet enseignement, puissent s'appuyer désormais sur une amélioration correspondante au niveau de l'enseignement primaire ;

qu'une refonte des programmes et des méthodes de l'enseignement du français au niveau primaire soit mise en place, refonte dont la nécessité est évidente ;

que la correction du français écrit soit un critère de base dans l'évaluation des élèves dans toutes les disciplines ;

qu'une campagne soit organisée afin d'amener les parents à prendre conscience de l'importance de la qualité du français à tous les niveaux, et singulièrement au niveau primaire, défavorisé à cet égard ;

que le ministère de l'Éducation, dont la seule raison d'être est le service de l'enseignement, agisse dans ce sens, conformément à son mandat.

NOTRE LITTÉRATURE OCCUPE TROP PEU DE PLACE À L'ÉCOLE

« L'éducation, a écrit le sociologue Guy Rocher, doit retrouver une place prioritaire et devenir un objet de réflexion nationale. » Aussi, disait hier le président de l'Académie canadienne-française Jean-Guy Pilon, « les écrivains ne doivent pas s'en remettre complètement aux fonctionnaires pour décider de la place de la littérature dans l'éducation. Ils ont à faire entendre leur voix. »

Ils s'y sont mis dès vendredi soir, à l'occasion du 8^e Colloque des écrivains, qui a pour thème cette année, justement, la place de la littérature dans l'éducation. Des conférenciers et autres intervenants, qui sont pour la plupart écrivains et professeurs ou instituteurs, ont commencé à décrire la situation de l'enseignement du français, de la littérature française et de la littérature québécoise dans les divers ordres d'enseignement.

Une situation qui n'est pas très rose (nous y reviendrons en plus de détails dans notre cahier Livres de dimanche prochain), car on apprend de Robert Baillie que dans tel cégep de Montréal arrivent des élèves qui n'ont jamais lu un roman, de nombreux autres, très peu, et le petit nombre, beaucoup. Monique LaRue ne rassurera personne en affirmant que l'enseignement de la littérature est presque disparu des cégeps; qu'il faut se battre tous les jours pour l'enseigner; et que les professeurs de littérature ressembleront de plus en plus aux premiers chrétiens; ils seront là par effraction.

Les indices sont troublants. Si, faute d'enseignement, on ne lit pas au cours primaire, ni au cours secondaire, ni au cégep quand on est inscrit dans une discipline étrangère à la littérature, cela veut dire qu'un des fondements de la formation humaniste — celle vers laquelle l'industrie elle-même semble se tourner de plus en plus aujourd'hui — est à peu près totalement évacué de la formation générale des élèves québécois.

Enseigner la littérature, certes, mais quelle littérature ? Beaucoup d'écrivains québécois, qui ne sont pas nécessairement obnubilés par la notion de marché, estiment que ce doit être d'abord la littérature québécoise, la française et les autres ensuite ; d'autres préfèrent annexer en quelque sorte la littérature de l'Hexagone, la dire nôtre, puisque nos ancêtres français ne sont pas autres que les ancêtres des Québécois d'aujourd'hui.

Même si on privilégiait le corpus littéraire québécois, il faudrait s'interroger aussi sur la préparation, entre autres intervenants, des instituteurs du cours secondaire. Bruno Roy déclarait hier : « Ils ne connaissent pas la littérature québécoise. Comment peuvent-ils imaginer son enseignement ? Sans compter que l'indigence littéraire de nos élèves provient souvent de ce qu'ils ne comprennent pas les référents culturels. Élèves et professeurs avancent dans une même absence : celle de notre mémoire. »

Le 8^e Colloque des écrivains est une initiative conjointe de l'Académie canadienne-française, de la Société des écrivains canadiens, du Centre québécois du PEN international, de l'Union des écrivains québécois et de l'Association des écrivains acadiens. La participation au colloque inter-associations cette année est plus grande que

l'an dernier, ce qui reflète sans doute l'urgence et la pertinence du thème choisi.

Hier soir, l'Académie canadienne-française a remis sa Médaille annuelle à Gaston Miron. « En vous décernant cette médaille, a déclaré le président Jean-Guy Pilon, l'Académie canadienne-française reconnaît en vous l'ardent et incessant défenseur de la langue française intégrée, accueillie et enrichie au sein de la culture québécoise que vous incarnez magnifiquement.

« En plus de votre admirable œuvre de poète, vous avez aidé les autres poètes, sans arrêt et avec une extrême générosité. Aux quatre coins de la francophonie, vous avez toujours tenu à mettre le talent et l'œuvre des autres en évidence, avec une générosité de tous les instants. » La médaille est assortie d'une bourse de 2000 \$, hommage d'Hydro-Québec.

Hier aussi, il y a eu lancement du numéro des *Écrits du Canada français* qui réunit les actes du colloque de l'an dernier, consacré à la critique, aux critiques et aux médias.

Réginald Martel
La Presse
4 novembre 1990

LA LITTÉRATURE À L'ÉCOLE: ON SE MOBILISE!

*...mais à quoi servent les efforts faits
de toutes parts, si l'État lui-même ne
sait pas ce qu'est la langue?*

Déjà mobilisés par le spectre de la TPS, arrivés à un tournant du point de vue de leur croissance économique, les milieux québécois du livre se donnent pour mission de mener un autre combat, cette fois sur le terrain de l'éducation.

Le Colloque des écrivains sur « la place de l'enseignement dans l'éducation », malgré l'importance et l'urgence du thème, aurait pu en effet se résumer à d'aimables débats; mais on a assisté plutôt à une véritable mobilisation générale, qui met en cause directement les politiques du ministère de l'Éducation.

Il faut situer dans le contexte de quelques faits significatifs ce tout récent colloque :

■ l'industrie du livre au Québec, dans le domaine littéraire et dans les autres, est devenue hautement professionnelle;

■ pour s'offrir de meilleures garanties de survie et d'expansion, des maisons d'édition fusionnent;

■ les salons du livre, grands et petits, mettent tout en œuvre — et tous à l'œuvre — pour que les livres, littéraires ou non, puissent atteindre leurs divers publics;

■ les instituteurs et professeurs qui veulent vraiment enseigner la littérature sont presque obligés de travailler dans la clandestinité.

Nous voici au coeur de notre propos; le ministère de l'Éducation a conçu et imposé une pédagogie de l'enseignement de la langue qui confine au rejet de la littérature.

À quoi servent les efforts de tous, si l'État lui-même ne sait pas ce qu'est la langue ?

Un vrai manifeste

L'Académie canadienne-française, le Centre québécois du PEN Club international, la Société des écrivains canadiens, l'Union des écrivains québécois et l'Association des écrivains acadiens, collectivement, ont adopté des résolutions qui témoignent d'une grande impatience :

■ que le ministère de l'Éducation revise sa conception de l'enseignement de la langue, enseignement axé sur la communication, de façon que la langue parlée, lue et écrite dans les écoles soit reconnue comme le premier outil d'accès à la connaissance ;

■ que l'amélioration de l'enseignement du français dans les écoles secondaires et les collèges puisse s'appuyer sur une amélioration correspondante dans les écoles primaires ;

■ qu'une refonte des programmes et des méthodes de l'enseignement du français au primaire, refonte dont la nécessité est évidente, soit mise en place ;

■ que la correction du français écrit soit le critère de base pour l'évaluation des élèves dans toutes les disciplines ;

■ qu'une campagne d'information auprès des parents soit organisée et que le ministère de l'Éducation, dont la seule raison d'être est le service de l'enseignement, agisse dans ce sens conformément à son mandat.

L'étincelle nécessaire

Une telle unanimité est rare chez les écrivains, ce qui lui donne tout son poids. Peut-être fallait-il une étincelle, faite d'intelligence et de science, pour que quelque chose arrive enfin.

Je pense que la conférence inaugurale de M. Jean Larose, un universitaire qui véhicule moins que tout autre les idées reçues, a été cette étincelle. M. Larose aurait pu composer un pamphlet, il en est capable. Il a préféré raconter à la centaine d'écrivains qui l'écoutaient attentivement son expérience de professeur, définir les rapports de la langue et de la littérature et proposer une pédagogie de salut. Ce qu'il a voulu dire, car tant de gens semblent en douter, c'est que la littérature est utile et qu'on peut même l'aimer.

Je prends le risque, faute d'espace, de mettre de côté d'autres interventions fort pertinentes, qui en général allaient dans le même sens que celle de M. Larose. Je reviendrai aux premières à l'occasion ; de toute manière, les *Actes* du colloque, qui paraîtront dans un an, rendront ces propos à l'éternité.

La littérature sait

« La littérature est intempestive, a dit M. Larose, elle éduque le jeune homme et la jeune femme en les précédant sur la voie de la connaissance, elle sait ce qu'ils ne savent

pas encore et elle leur permet d'assister à l'éclosion de leur pensée. »

Proposition audacieuse, avoue le conférencier, surtout quand on la compare aux conceptions pédagogiques « qui ont presque chassé la littérature de nos programmes scolaires. » Cette évacuation découlerait « d'une réduction instrumentale de la langue, qui procède elle-même d'une méconnaissance de ce qu'est un système symbolique. »

Qu'est-ce à dire ? Selon la conception pédagogique dominante, la langue serait faite pour communiquer. Oui, sans doute, et personne ne le niera. Mais la pédagogie dénoncée va plus loin, en affirmant qu'il pourrait être « nocif d'enseigner la langue elle-même, pour elle-même, en elle-même ».

Cette sottise peut être lue dans un texte bien officiel, écrit par un responsable du programme de français au ministère de l'Éducation : « La connaissance de la langue est imposée *de l'extérieur* et de la même façon à tous les élèves. Il est donc difficile à un élève de saisir les liens entre ce qu'il apprend à l'école et ce qui lui est utile pour communiquer dans sa vie de tous les jours : demander une information, expliquer un fait, poser un problème, etc. »

M. Larose ironise : « Ainsi par exemple, étudier l'accord du participe passé en soi désorienterait l'élève dans sa vie quotidienne. Il ne saurait plus comment s'exprimer au cas où, par exemple, il aurait à faire une course à l'épicerie... »

Du côté de Sirius

Si la connaissance de la langue est imposée *de l'extérieur*, au mépris donc du *s'éduquant* (on jargonne ainsi

dans les bureaux du ministère), il ne faut pas s'étonner que les instituteurs et les professeurs doivent faire parfois un vaste détour par Sirius pour attraper la langue : *l'extérieur*, ça peut venir de terriblement loin.

L'universitaire prêche sans doute pour sa paroisse, mais sa paroisse intéresse, il me semble, le territoire entier de la francophonie — et les conditions de sa durée.

Écoutons-le : « La seule manière de réussir l'éducation moderne, ce serait de rendre littéraire l'éducation, ce serait de donner à la littérature une position hégémonique. Elle seule possède la compétence pour exercer la fonction du maître présidant au renversement de sa propre autorité.

« La littérature doit soumettre la pédagogie et enseigner à la pédagogie les ambitions, les limites, la sagesse et la perversion du discours littéraire.

« Il ne faut donc pas nous contenter d'affirmer que la littérature doit avoir sa place dans l'éducation, il faut confier à la littérature la tâche d'enseigner à la pédagogie ce que c'est que l'éducation. »

Exagération ? Il reste que réduite à la simple fonction pratique de communication, la langue ainsi mutilée est condamnée à nous imposer le deuil de choses qui sont au delà des apparences, le deuil de cette réalité qui est faite, selon M. Larose, de « l'ensemble des rapports qui lient toutes ces choses entre elles et avec les souvenirs ».

Une école de liberté

Les mérites de la littérature seraient d'ailleurs bien plus vastes : elle est l'école de la liberté, car les jeunes peuvent y apprendre qu'ils disposent du droit d'aimer et de mépriser librement ; elle est aussi l'école du jeu et de la

perversion — au sens noble de ce terme —, la vraie voie d'échappement aux sentiments obligatoires et aux communautés obligatoires.

Et encore : « La littérature, en permettant de s'écarter de soi, permet d'accueillir l'autre en soi : par la littérature, il est possible, selon le beau mot d'une de mes étudiantes, de connaître l'expérience de l'autre sans en recevoir une leçon. »

Cette littérature qui peut tant, selon M. Larose, c'est aussi et peut-être surtout la littérature française, étant entendu qu'elle nous appartient autant qu'aux Français.

Le professeur accorde à cet enseignement plusieurs effets bénéfiques : « restaurer la part française de notre identité, altérée par l'Anglais et par le Prêtre » ; « permettre aux étudiants de s'affranchir du *vécu québécois*, cet étouffoir qui répand la grisaille sur leur vie, qui leur a souvent été imposé dans leurs études antérieures, et que propose d'ailleurs la machine médiatique » ; et enfin — ce qui nous ramène à l'obsession évoquée plus haut —, « l'étude de la littérature française améliore la langue des étudiants, en combattant cette idéologie vulgaire et intimidante qui veut faire de la langue un outil de communication. »

Réginald Martel

La Presse

11 novembre 1991

REDONNER À LA LITTÉRATURE SA PLACE DANS L'ÉDUCATION, *demandent les associations d'écrivains*

Il faut redonner à la littérature sa place dans l'éducation et, pour cela, reviser l'enseignement de la langue axé sur la communication. C'est ce qu'exigent du ministère de l'Éducation du Québec plus d'une centaine de représentants des associations d'écrivains réunis en fin de semaine pour le 8e colloque de l'Académie canadienne-française.

Autour de la question de l'enseignement de la littérature, le colloque mettait à contribution, en plus de l'Académie, la Société des écrivains canadiens, le Centre québécois du PEN international, l'Union des écrivains québécois et l'Association des écrivains acadiens.

Les représentants de ces associations ont d'ailleurs voté, en conclusion du colloque, une série de résolutions qui pressent le ministère de l'Éducation de reviser sa conception de l'enseignement de la langue axé sur la communication, « afin que cette langue parlée, lue, écrite dans les écoles soit reconnue comme le premier outil d'accès à la connaissance ».

Les écrivains constatent et déplorent « l'échec de l'enseignement du français dans le système scolaire québécois » et demande au ministère de reviser sa pédagogie « afin d'assurer la continuité de la littérature québécoise » et dans le souci « de conserver sa qualité à la langue nationale ».

Les associations d'écrivains ont aussi résolu de réclamer du ministère de l'Éducation que les efforts déployés par les professeurs de français aux niveaux collégial et secondaire puissent s'appuyer désormais sur une amélioration correspondante au niveau de l'enseignement primaire. Ils exigent aussi : une refonte des programmes et des méthodes de l'enseignement du français au niveau primaire ; que la correction du français écrit soit un critère de base dans l'évaluation des élèves dans toutes les disciplines ; qu'une campagne soit organisée afin d'amener les parents à prendre conscience de l'importance de la qualité du français à tous les niveaux et singulièrement au primaire ; que le ministère de l'Éducation, dont la seule raison d'être est le service de l'enseignement, agisse dans ce sens, conformément à son mandat.

Dans sa conférence inaugurale, le professeur et essayiste Jean Larose a fustigé « la pédagogie du vécu », avatar de Jean-Jacques Rousseau, celui-là même qui, à l'instar du maître moderne, abandonna ses enfants. « La seule manière de réussir l'éducation moderne, a-t-il démontré, serait de faire l'éducation littéraire. L'école de la littérature dépasse toutes les autres », a lancé M. Larose. Elle est aussi « l'école par excellence de la liberté et le lieu d'un travail critique grâce auquel des hommes et des femmes jeunes peuvent apprendre qu'ils disposent, avec le droit d'aimer librement, de celui de mépriser ».

De plus, ajoute M. Larose, la littérature nous éloigne de la tyrannie du moi et permet d'accueillir l'autre en soi. Elle est la gardienne des métamorphoses, la clef du changement des formes et le champ de bataille des libertés contre l'intolérance et les abus de pouvoir.

Sur la question de la littérature et de l'héritage culturel, France Boisvert a montré que l'enseignement de la langue comme outil de communication conduit tout droit à l'analphabétisme fonctionnel. Pour sa part, le professeur Michel Gaulin a rappelé que « si elle crée la littérature, la langue s'en nourrit aussi ». L'effet de la littérature est celui d'un héritage du langage et de l'histoire, a ajouté Bruno Roy en prônant l'enseignement de la littérature québécoise, ce qui nous évite « d'être pensés par d'autres ».

Dans notre système de l'éducation et particulièrement dans les universités, c'est la mode des ateliers de création littéraire. Noël Audet, de l'UQAM, en reconnaît l'utilité artisanale mais réfute l'illusion que ces ateliers servent la littérature. Il oppose la recherche de sens de la littérature à la « reproduction du savoir » à laquelle l'université convie l'étudiant. « On est loin de l'atelier du haut de la tour universitaire », fait remarquer l'écrivain et professeur de l'UQAM. Ce qu'illustre la démarche personnelle de Robert Baillie, un professeur qui a délaissé l'animation d'ateliers pour l'écriture de ses propres romans.

Un autre outil de l'enseignement de la langue et de la littérature reste la bibliothèque scolaire. Mais on a perdu « l'esprit des lieux », rappelle Marie-Andrée Beaudet, on ne sait plus préparer les jeunes à « l'aventure » de la bibliothèque moderne. Il y a de plus en plus de livres, mais la littérature est absente de cette abondance comme si elle devenait un savoir inutile. Cela démontre bien le peu d'importance qu'accorde notre société à la littérature. D'ailleurs, conclut Mme Beaudet, une nouvelle preuve vient de nous en être donnée : aucun écrivain n'est membre de la Commission parlementaire élargie sur l'avenir du Québec.

Pour Francine D'Amour, professeure et romancière, « la littérature n'occupe pour ainsi dire aucune place dans la vie de l'élève "moyen" qui s'inscrit dans un cégep "moyen" ». Il n'a pas acquis la maîtrise de la langue écrite, son vocabulaire est limité et sa « bibliothèque » est très restreinte en nombre de livres lus. « Façonné à l'image de la société dans laquelle il vit, il accorde peu de valeur à ce qui ne lui sera pas immédiatement utile », note Mme D'Amour. Il ignore tout de ce qui s'est passé avant lui. Aussi, une bibliothèque comportant des œuvres de genres, d'époques, de nationalités, de langues et de cultures variées, faisant place à toutes les littératures sans oublier la française et la québécoise, donnerait-elle à l'étudiant l'occasion de découvrir la diversité du monde dans lequel il vit et dans lequel d'autres êtres humains ont vécu avant lui.

Jean Royer

Le Devoir

10 novembre 1990

Gaston Miron

« JE SUIS UN NAÏF DES MOTS »

La Médaille annuelle de l'Académie canadienne-française a été décernée samedi dernier à l'écrivain Gaston Miron, à l'occasion d'un colloque des associations d'écrivains sur l'enseignement de la littérature.

En présentant la Médaille au titulaire, le président de l'Académie, Jean-Guy Pilon, a reconnu en Miron un « ardent et incessant défenseur de la langue française intégrée, accueillie et enrichie au sein de la culture québécoise que vous incarnez magnifiquement ». Il a souligné la générosité du poète qui a fondé les Éditions de l'Hexagone. Il a salué enfin le conférencier généreux, l'homme qui a su « vivre, porter et garder l'amitié à un très haut degré », sans oublier le poète qui a chanté, célébré « avec des accents tragiques et amoureux ce Québec que tarde tellement à naître ».

Dans son discours de réception, Miron s'est revu comme « un bon élève » qui, tout au long de ses études, prenait au pied de la lettre tout ce qu'on lui disait et tout ce qu'il lisait. « J'ai gardé cette disposition, même s'il m'en a coûté, a dit Miron. Je suis un naïf des mots. Je lis mot à mot. J'écris mot à mot. Je ne puis tout simplement pas croire que les mots ne puissent dire vrai, même quand il s'agit du mentir vrai ».

« Laissez-moi vous avouer que j'ai aimé, même si je l'ai reniée maintes fois, la littérature, toute la littérature

du monde, autant sinon plus que moi-même, sûrement plus que mes propres compositions ».

« En ce qui me concerne à titre d'auteur, a poursuivi Miron, la littérature est l'invention sans cesse vraie (le vrai littéraire) de soi, à la fois sur les plans individuel et collectif. Et dans ce même travail, c'est également sans cesse déjouer les fausses représentations obligés ou intériorisées de soi. En cela, né entre deux langues, entre deux diglossies, j'ai essayé de recommencer la langue dans ma langue, la langue dans toute son étendue. En cela, étant un peu poète de peu de choses, je n'ai pas fait mon possible, mais désespérément l'impossible ».

Gaston Miron est le 17^e titulaire de la Médaille de l'Académie, après Gabrielle Roy en 1946 puis Germaine Guèvremont, Paul Morin, Robert de Roquebrune, Anne Hébert, Marcel Dubé, Félix Leclerc, Gratien Gélinas et plusieurs autres personnalités du Québec. Cette année, la Médaille de l'Académie est accompagnée d'une bourse de 2 000 \$, hommage d'Hydro-Québec aux écrivains québécois.

Jean Royer

Le Devoir

10 novembre 1990

PETIT DICTIONNAIRE BIO-BIBLIOGRAPHIQUE

NOËL AUDET : né en 1938, à Maria, sur la Baie des Chaleurs. Études de lettres à l'université Laval (Licence ès lettres, 1962) et à la Sorbonne (Doctorat, 1965). Enseigne au département d'études littéraires de l'université du Québec à Montréal depuis 1969. A aussi été professeur invité à l'université de Californie (Fresno) en 1971-1972, à l'université de Caen (France) de 1976 à 1978, et à l'université fédérale Fluminense (Niteroi-Rio de Janeiro) aux printemps 1984 et 1987 pour y enseigner la littérature québécoise. A collaboré à des journaux et à des revues littéraires, dont *Le Devoir*, *Lettres québécoises* et *Voix et Images*.

ŒUVRES :

Figures parallèles, Éditions de l'Arc, Québec, 1963 (poésie), épuisé ; *La tête barbare*, Éditions du Jour, Montréal, 1968 (poésie), épuisé ; *Quand la voile faseille*, Éditions Hurtubise HMH, Montréal, 1980 (récits), réédité en livre de poche dans la coll. « Bibliothèque québécoise », 1989 ; *Ah l'Amour l'Amour*, Éditions Quinze, Montréal, 1981 (roman), réédité en livre de poche chez Stanké, Coll. 10/10, 1987 ; *La Parade*, Éditions Québec/Amérique, Montréal, 1984 (roman) ; *L'Ombre de l'épervier*, Éditions Québec/Amérique, 1988 (roman) ; *Écrire de la fiction au Québec*, Éditions Québec/Amérique, 1990 (essai). Prix : Finaliste au Prix du Gouverneur général et au Prix Molson pour *L'Ombre de l'épervier*, Prix « Arthur-Buies » du Salon du livre de Rimouski, 1988, Prix « Mérite culturel gaspésien », 1989, Personnalité de l'année, Monde des livres, *La Presse*, 1990.

ROBERT BAILLIE : né à Montréal en 1947. Maîtrise en littérature de l'université de Montréal. Membre de l'exécutif de l'Uneq de 1987 à 1990, il est aussi représentant écrivain au Conseil d'administration de la Bibliothèque nationale de Québec ainsi qu'au Conseil consultatif du livre et de la lecture. Enseigne la littérature au Cégep de Rosemont depuis 1971.

ŒUVRES :

Publie d'abord des poèmes et des essais dans les revues *Liberté* et *Estuaire*. Dans le cadre de son mémoire de maîtrise il présente un texte de fiction qui deviendra son premier roman, *La Couvade*, publié en 1980 chez les Quinze,

éditeur. En 1983, un second roman, *Des filles de Beauté*, qui sera réédité en 1989 dans la collection Typo de L'Hexagone. Chez ce même éditeur paraissent *Les Voyants* (Prix littéraire Air Canada, 1986), *Soir de danse à Varennes* (1988) et *La Nuit de la Saint-Basile* (1990). Une nouvelle, *Le fleuriste*, XYZ, 1988, des textes de conférences dans les revues *Estuaire*, *Arcade* et *Hobo Québec*.

MARIE-ANDRÉE BEAUDET : née à Mont-Laurier en 1947. Études doctorales en lettres à l'université Laval et postdoctorales au Centre de sociologie européenne à Paris. Effectue présentement, grâce à une subvention du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, une recherche sur le phénomène de la « découverte littéraire ». A collaboré à plusieurs journaux et revues et co-dirige la revue *Québec français*.

ŒUVRES :

L'ironie de la forme : Essai sur « L'élan d'Amérique » d'André Langevin, Éditions Pierre Tisseyre, 1984 ; *Langue et littérature au Québec, 1895-1914*, (à paraître en septembre 1991) ; *Portrait d'un inconnu. Biographie de Charles ab der Halden*, (à paraître à l'automne 1991).

FRANCE BOISVERT : née à Sherbrooke en 1959. Après un baccalauréat en rédaction-recherche, complète une maîtrise en sémiologie (bande dessinée) à l'université de Sherbrooke tout en publiant divers petits textes acides et humoristiques : participe au collectif *OulipoQue* (NBJ, N° 134) ; signe *Chercher la femme qui cherche* (NBJ, N° 138) et *Les Amarantes* (Arcade, N° 9). Une fois à Montréal, fera du journalisme (*La Vie en Rose*, *Nouvelle Expression*) ; de la radio (C.K.U.T./radio McGill) ; du travail d'édition (Hexagone et Herbes Rouges). Après un certificat en pédagogie (1988/u. de S.), est professeur de français (Séminaire Salésien (89-90/90-91) ; publie un extrait de *Massawipi* (inédit) dans *LittéRéalité* Toronto, vol II, N° 2) ; représente la littérature québécoise à la Foire internationale du Livre à Bruxelles (mars 91).

ŒUVRES :

Les Samourailles (roman médiatique), L'Hexagone, 1987 ; *Li Tsing-tao ou Le Grand Avoir* (conte chinois), 1989.

FRANCINE D'AMOUR : université de Nice : licence en lettres modernes ; université d'Ottawa : maîtrise en littérature française. Depuis 1976, professeur de littérature et de linguistique au Cégep Montmorency.

ŒUVRES :

A publié deux romans : *Les dimanches sont mortels* (Guérin Littérature, 1987) - ce roman a remporté le Prix Guérin 1987 et le Prix Molson de l'Académie canadienne-française 1988 ; *Les jardins de l'enfer* (VLB Éditeur, 1990). A aussi publié des textes et des nouvelles dans différentes revues littéraires. Deux nouvelles inédites ont été lues sur les ondes de Radio-Canada. Une autre nouvelle a été publiée dans le recueil collectif *Un été, un enfant* (Québec-Amérique, 1990). En juillet 1990, elle a participé au Festival de Trois : création d'une « lecture-spectacle » en compagnie du comédien Jean L'Italien et de la guitariste Kathleen Dyson. Récemment, elle a écrit le texte du spectacle *Fleuve, le long cours de la danse*, présenté au studio-théâtre Alfred-Laliberté en mai 1991.

MICHEL GAULIN : né à Ottawa en 1941. Diplômé des universités d'Ottawa, de Montréal et de Harvard (Ph.D., littérature française, 1973). Professeur titulaire de littérature française et canadienne-française à l'université Carleton (Ottawa). Ses travaux portent sur les rapports entre la littérature et le mouvement des idées tant dans le XVIII^e siècle français qu'au Canada français des XIX^e et XX^e siècles. Collaborateur régulier aux revues *Lettres québécoises* et *Liaison* (Ottawa) ; il est également membre du Conseil d'administration du Centre québécois du P.E.N. Club international.

ŒUVRES :

A donné, en 1986, aux Presses de l'université Carleton, une édition d'une traduction de *L'Appel de la race* de l'abbé Groulx (*The Iron Wedge*). Un ouvrage sur le concept de l'écrivain, en France, à l'époque de l'*Encyclopédie* a paru à New York en 1991.

JEAN LAROSE : né à Valleyfield en 1948. Il enseigne la littérature à l'université de Montréal.

ŒUVRES :

Le mythe de Nelligan, Quinze, 1981 ; *La petite noirceur*, Boréal, 1986.

GABRIEL-PIERRE OUELLETTE : est né à Mont-Laurier. Il enseigne le français au collège de Valleyfield, occasionnellement, le grec à l'université de Montréal.

ŒUVRES :

Plusieurs de ses œuvres ont été entendues sur les ondes de Radio-Canada. Il a publié des poèmes et des nouvelles dans *Liberté*, *Mœbius* et la *Nouvelle Revue française*.

JEAN-GUY PILON : né à Saint-Polycarpe en 1930. Licence en droit de l'université de Montréal (1954). Entre à Radio-Canada dont il a dirigé pendant plusieurs années le Service des émissions culturelles. Animateur de premier plan dans le secteur culturel, il fut associé aux Éditions de l'Hexagone dès leur origine, directeur-fondateur de *Liberté* (1959), président de la rencontre québécoise internationale des écrivains. Membre de la Société royale du Canada, président de l'Académie canadienne-française (1982). Prix de poésie du Québec (1956), Prix Louise Labé (1969), Prix France-Canada (1969), Prix du Gouverneur général (1970), Prix David (1984). Officier de l'Ordre du Canada (1987). Chevalier de l'Ordre national du Québec (1987).

ŒUVRES :

La fiancée du matin, poésie (1953); *Les Cloîtres de l'été*, poésie, préface de René Char (1954); *L'Homme et le Jour*, poésie (1957); *La Mouette et le Large*, poésie (1960); *Recours au pays*, poésie (1961); *Pour saluer une ville*, poésie (1963); *Solange*, récit (1966); *Saisons pour la continue*, poésie (1969); *Poèmes 70* (1970); *Poèmes 71* (1972); *Silences pour une souveraine*, poésie (1972); réédition de l'ensemble de l'œuvre sous le titre *Comme eau retenue* (1986).

BRUNO ROY : né à Montréal. Essayiste et poète. Maîtrise en études littéraires (UQAM). Termine un doctorat en études françaises à l'université de Sherbrooke portant sur l'énonciation (manifestaire) de la chanson québécoise (1960-1980). Depuis octobre 1987, est président de l'Union des écrivains et des écrivains québécois. Professeur de français au Collège Mont-Saint-Louis (demi-temps), il est aussi chargé de cours (UQAM). Il donne, depuis 1983, des ateliers d'écriture axés sur la poésie. A fait paraître des textes d'opinion et des poèmes dans divers journaux et revues. A participé à des conférences et publications spécialisées, principalement dans le domaine de la chanson et de l'enseignement de la poésie. A été Commis-

saire-substitut (milieu culturel) à la Commission Bélanger-Campeau sur l'avenir du Québec.

ŒUVRES :

Panorama de la chanson au Québec, essai (Leméac, 1977); *Et cette Amérique chante en québécois*, essai (Leméac, 1979); *Fragments de ville*, poésie (Arcade, 1984); *Imaginer pour écrire*, essai (réédition, VLB, 1988); *L'envers de l'éveil*, poésie (Triptyque, 1988); *Nous reviendrons comme des Nelligan*, anthologie de poèmes étudiants, (VLB, 1989); *Pouvoir chanter*, essai (VLB, 1991). À paraître, *Peuple d'emprunt*, poésie.



TABLE DES MATIÈRES

HUITIÈME COLLOQUE

	Liminaire	7
Jean-Guy PILON	Présentation	11
Jean LAROSE	Allocution inaugurale	
	Le fantôme de la littérature	17

PREMIÈRE TABLE RONDE

France BOISVERT	La littérature oubliée	39
Michel GAULIN	Littérature et héritage culturel	48
Bruno ROY	L'annonce faite par Galarneau !	57

DEUXIÈME TABLE RONDE

Noël AUDET	La création littéraire à l'université ?	71
Robert BAILLIE	Les ateliers d'écriture à l'école comme dans la vie	78

TROISIÈME TABLE RONDE

Marie-Andrée BEAUDET	La bibliothèque scolaire idéale des lieux et de l'esprit des lieux	93
Francine D'AMOUR	Une bibliothèque scolaire idéale ?	98

Gabriel-Pierre OUELLETTE	La bibliothèque scolaire idéale	107
-----------------------------	------------------------------------	-----

MÉDAILLE DE L'ACADÉMIE
CANADIENNE-FRANÇAISE

Jean-Guy PILON	Allocution du président	115
Gaston MIRON	Réponse du récipiendaire	117

DOSSIERS

	Notes explicatives	120
	Résolutions adoptées	122
Réginald MARTEL	Notre littérature occupe trop peu de place à l'école	124
Réginald MARTEL	La littérature à l'école : on se mobilise !	127
Jean ROYER	Redonner à la littérature sa place dans l'éducation, demandent les associations d'écrivains	133
Jean ROYER	Gaston Miron «Je suis un naïf des mots»	137
Petit dictionnaire bio-bibliographique		139

ÉCRITS DU CANADA FRANÇAIS

Fondés en 1954 par un groupe d'écrivains, les ÉCRITS ont accueilli les écrivains les plus représentatifs et ont contribué à lancer nombre de débutants qui aujourd'hui comptent parmi les meilleurs créateurs de la jeune génération.

Laissant complète liberté aux collaborateurs de toutes les disciplines intellectuelles, mais en respectant scrupuleusement la tenue littéraire et l'intégrité de l'esprit, les ÉCRITS ont publié des textes des plus divers : poèmes, nouvelles, essais littéraires, pièces de théâtre, textes anciens. Ils offrent par cette ouverture une synthèse de l'évolution culturelle et de l'orientation des différents courants de pensée.

Je désire m'abonner à partir du no

Nom

Adresse

. Code postal

Abonnement à quatre volumes :

Individu : 25,00 \$

Institutions : 35,00 \$

Étranger : 35,00 \$

payable par chèque ou mandat postal à l'ordre de :

LES ÉCRITS DU CANADA FRANÇAIS

5754, avenue Déom

Montréal, Québec

H3S 2N4

*Photocomposé par
Mégatexte.
Imprimé par
les Ateliers graphiques Marc Veilleux Inc.
le 25 octobre
Mil neuf cent quatre-vingt-onze.*

Imprimé au Canada
Printed in Canada



