

IMAGINAIRE ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU SECONDAIRE: POUR UNE AUTRE APPROCHE DE LA LITTÉRATURE

Michel Thérien

---

Avant de commencer ma communication, permettez-moi de rendre personnellement hommage à Gilbert Durand que j'avais naguère longtemps fréquenté, je parle de ses travaux bien sûr, au temps de ma jeunesse folle, avant de faire ma thèse de doctorat en 1976 qui portait sur les images animales dans «La Comédie humaine» de Balzac et de le rencontrer personnellement en 1985 lors d'une décade de Cerisy consacrée au «Mythe et au mythique» qui, il faut bien le reconnaître, gravitait en grande partie autour de son oeuvre. Il nous réunissait, en 1985, de même le fait-il aujourd'hui encore en 1989. Pour ma part, je crois que l'apport de Gaston Bachelard et de Gilbert Durand à l'étude et à la compréhension des oeuvres littéraires, constitue un savoir archétypal et synthétique, qui transcende le temps et les modes, car malgré des changements d'application, c'est toujours dans la mouvance de Gilbert Durand qu'un nombre important de travaux continuent à se faire, qui renouvellent notre vision de l'oeuvre littéraire. Les 35 centres de recherche sur l'imaginaire en sont la preuve.

Mon intervention de cet après-midi intitulée «Imaginaire et enseignement du français au secondaire: pour une autre approche de la littérature» voudrait justement montrer qu'il faut sortir l'enseignement de la littérature des seules grilles de l'analyse structurale et narratologique et faire à l'imaginaire et au développement de la psyché la place qui leur revient dans l'enseignement du français.

Je procéderai en trois temps: d'abord je présenterai brièvement les nouvelles approches qui ont inspiré les concepteurs du programme de français au secondaire; puis je situerai la place de l'enseignement de la littérature et le type d'apprentissages proposés dans les programmes; enfin, je définirai pour ma part le genre d'approches à privilégier, dans l'enseignement de la littérature, et l'on ne se surprendra pas d'y retrouver l'imaginaire, malgré la sévère mise en garde de Gilbert Durand dans les Structures anthropologiques de l'imaginaire: Pour pouvoir parler avec compétence de l'imaginaire, il ne faut pas se fier aux exiguïtés ou aux caprices de sa propre imagination mais posséder un répertoire presque exhaustif de l'imaginaire normal et pathologique dans toutes les couches culturelles que nous proposent l'histoire, les mythologies, l'ethnologie, la linguistique et les littératures.\_

Les nouvelles approches

Le programme de français, conçu à la fin des années 70, et maintenant implanté dans toutes les écoles du Québec, consacre les changements considérables apportés par le programme-cadre de 1969 dans la mouvance du Rapport Parent et de la Révolution tranquille\_.

Je vais tracer les grandes orientations du programme, qui serviront de ligne de fond à mon exposé. L'originalité du programme réside dans sa centration sur les habiletés langagières et les pratiques de discours. Les acquisitions de

connaissances, disons par exemple, l'histoire littéraire ou la grammaire scolaire, sans être éliminées comme on l'affirme souvent, sont au service des habilités qu'elles contribuent à développer. Autrement dit, les connaissances ne sont plus enseignées ni vérifiées en elles-mêmes, mais enseignées pour être employées dans des pratiques de discours qui elles, sont évaluées. Une large place est faite à l'oral et je crois qu'il n'est pas exagéré de dire que la lecture est au centre de la pédagogie de la langue maternelle. Les contenus d'apprentissage sont plus nombreux en compréhension qu'en production. Le programme impose des pratiques variées de différents types de discours, allant, par exemple, du conte au bail ou au contrat, et une large place est faite au discours d'information relié ou non à l'actualité. Sans imposer de méthodologie particulière, le programme postule un processus d'apprentissage en trois temps: pratique, objectivation de la pratique et acquisition de connaissances. L'ordre de cette séquence n'est cependant pas imposé.

Sans entrer dans les querelles d'école et de taxonomie, on pourrait dire que l'approche est fonctionnelle et communicative, en ce sens que la démarche suppose toujours une pratique de discours et que les élèves devraient maîtriser les différentes fonctions pour lesquelles on utilise la langue: par exemple, lire pour s'informer, exprimer son opinion; demander de l'information; écrire une lettre d'opinion.

Comme dans les pays d'Europe francophone, les pressions sont grandes au Québec pour qu'on accorde plus de place à l'écrit, à la grammaire et à la dictée notamment, et les dernières instructions ministérielles qui portent à 50% la contribution de la composition écrite à la note finale de français en 5e secondaire, consacrent ce virage dans l'irrespect le plus total des objectifs du programme qui accordent beaucoup plus de place à l'oral et à la lecture.

Une vaste enquête - à laquelle j'ai participé - menée par le Conseil de la langue française en 1985 dans les écoles du Québec et auprès de la population, montre que pour toutes les populations visées, élèves, enseignants, parents et public en général, les objectifs les moins recherchés sont ceux qui concernent la littérature, c'est-à-dire l'écriture de contes, poèmes, etc., la lecture des auteurs québécois ou non québécois\_. Par contre, des objectifs pragmatiques, comme la capacité de compléter un formulaire ou lire et comprendre les questions d'examen, reçoivent tous les suffrages. On pourrait dire que le pragmatisme fonctionnel a remplacé des fonctions aussi importantes que le développement de la pensée, la satisfaction de son imaginaire, la construction de son identité personnelle et collective. En d'autres mots, la tendance actuelle, les pressions les plus fortes, vont dans le sens d'un français instrumental, utile pour se débrouiller dans la vie ou accéder aux études supérieures. Tout le reste n'est que littérature.

La place de la littérature

Dans les programmes, la langue écrite n'est plus proposée comme le seul mode d'expression à l'école - puisqu'on doit aussi y enseigner l'expression orale -, et la langue littéraire est présentée comme une variété parmi d'autres, ayant ses caractéristiques et fonctions propres. Autrement dit, le texte littéraire n'est plus enseigné comme la seule langue correcte et acceptable, la source où l'on allait puiser tous les exemples pour l'analyse et la grammaire, toutes les dictées, tous les textes à lire et à étudier.

À tous les égards, cette situation est parfaite, car enfin, le texte littéraire est considéré comme un usage particulier de la langue, disons un code ayant ses fonctions et son fonctionnement propres. Quand on l'étudiera, on fera de la littérature. Autrement, dans tous les autres cas, on fera du français.

Deux obstacles majeurs, je dirais deux effets pervers, viennent cependant obscurcir ce beau ciel théorique.

D'une part, sous la force des pressions sociales, et avec l'action conjuguée de l'envahissement pléthorique de l'évaluation en français, la place faite à l'imaginaire est réduite à sa portion congrue, notamment dans les tâches d'écriture littéraire. Sous prétexte que le plus utile quand on écrit, disons un texte de fiction, est le respect du code et des contraintes discursives; sous prétexte que la créativité ou l'originalité ne pourrait s'évaluer autrement que par l'appréciation subjective du maître, ces indicateurs primordiaux du texte littéraire, quand ils apparaissent dans la grille d'évaluation ou de révision, viennent au dernier rang. Systématiquement, ils ne sont pas valorisés par le programme. En termes de besoin d'expression, de catharsis ou d'appropriation de structures de l'imaginaire, je prétends qu'on ampute l'écriture littéraire de fonctions importantes dans la construction de la personnalité, disons pour être simple, du besoin d'explorer l'imaginaire à côté du développement logique dangereusement hypostasié.

D'autre part, l'emprise de l'analyse structurale du récit a poussé les programmes à privilégier l'étude des actions au détriment des contenus sémantique et axiologique des oeuvres littéraires, au détriment aussi de l'imaginaire et du développement de la psyché. En badinant, je dirais qu'on n'a pas assez réfléchi au précepte de Boileau: «Le vrai n'est pas toujours vraisemblable».

On va jusqu'à proposer aux élèves des textes qui respectent le schéma de Propp ou de Larivaille plutôt que d'admettre leur incapacité à rendre compte de la complexité et de la richesse des oeuvres littéraires.

Je ne dis pas qu'il faille rejeter l'apport de l'analyse structurale à notre compréhension du récit littéraire, mais je crois que cette «pédagogisation» rapide et étroite ne profite guère à l'élève qui veut et doit lire des oeuvres littéraires pour autre chose que la découverte du schéma narratif. Oui, pour l'approche formelle du texte littéraire, mais non si elle devient la seule ou la plus importante.

Pour une autre approche de la littérature

En tant que professeur de didactique et formateur des maîtres, en tant que président de l'Association québécoise des professeurs de français, je milite pour un autre enseignement de la littérature. Pour être clair, je dirais que mon combat se livre sur trois fronts: premièrement, transmettre à la jeunesse québécoise les grandes oeuvres littéraires françaises et québécoises qui ont construit son identité et constituent une part importante de son patrimoine culturel; deuxièmement, proposer une approche pragmatique qui transforme la lecture en une réception critique et créatrice; troisièmement, favoriser l'investissement affectif, empathique et créatif de l'élève pour le développement de sa psyché.

## 1) Les grandes oeuvres littéraires

L'apprentissage fonctionnel du français, centré sur les besoins de l'apprenant, dans sa vie personnelle, son travail, ses activités de consommateur, ses loisirs ou sa vie de citoyen, est un acquis de la démocratisation de l'enseignement et de l'accès généralisé à l'école. Les didacticiens et les maîtres ne doivent pas remettre en question cet élargissement et cette diversification des objectifs de l'apprentissage du français. Mais l'apport des oeuvres littéraires au développement de la personne, à l'élaboration de l'identité personnelle et sociale est d'une telle importance qu'il faut absolument ouvrir les programmes à leur essentielle contribution.

La littérature joue un rôle capital de lien entre les générations, elle est un ferment important d'identité nationale et de compréhension entre les peuples. À aucun prix, l'école ne serait justifiée de ne pas prendre tous les moyens pour transmettre cet héritage culturel.

À l'heure où l'école française québécoise s'ouvre massivement aux clientèles des communautés culturelles, à l'heure où l'éducation interculturelle est devenue une nécessité sociale, il serait pour le moins paradoxal que ces contenus de programme ne fassent plus de place au patrimoine culturel français. Je parlais des oeuvres québécoises et françaises, je devrais plutôt dire francophones et de langue française. Avec la création de l'espace francophone, avec la venue des élèves des communautés culturelles, je ne vois guère comment on ne devrait pas faire lire des oeuvres de la littérature antillaise, des oeuvres de la littérature du Maghreb, des traductions françaises des oeuvres importantes des communautés culturelles. Avec les nouvelles normes ministérielles qui fixent à 25% la contribution de la lecture à la note de français, je sais que je fais un peu Don Quichotte, mais ce n'est sûrement pas en ne l'écrivant et en ne le disant pas qu'on pourra faire évoluer la situation. Quand j'étais étudiant à la faculté des Lettres, nous avions une liste de 100 oeuvres à lire pour l'obtention de six crédits obligatoires en lecture. Il me semble qu'on pourrait faire à peu près la même chose à l'école secondaire. Cela supposerait qu'on donne du temps aux élèves, cela supposerait qu'on dote les bibliothèques scolaires des collections appropriées, cela supposerait qu'on croit à la fonction culturelle de l'école. J'y crois et je le dis.

## 2) Une approche pragmatique

Quand je parle de culture littéraire, je ne parle pas d'encyclopédisme, d'une culture de citations. Je parle, par exemple, d'une approche bakhtienne de l'oeuvre littéraire, où l'étude dépasse l'analyse structurale et s'intéresse aux contenus sémantique et axiologique. Les oeuvres littéraires sont certes des monuments qu'il convient de connaître comme une part importante du patrimoine national et mondial, mais elles ne doivent pas être enseignées sans ce que j'appellerais leur dimension pragmatique, tant en ce qui concerne leur production et leur horizon d'attente qu'en ce qui touche leur réception hic et nunc par un apprenant qui doit s'appropriier lui-même, dans une relation critique et créatrice, les oeuvres étudiées. Ainsi comprise, la lecture est une véritable écriture. Barthes disait que le texte est une partition; on connaît aussi sa belle expression de «lecture plurielle». Bakhtine parle en ce sens du chronotope de la lecture, voulant entendre par là que le temps et l'espace du lecteur contribuent à recréer l'oeuvre littéraire.

À ce titre, le roman constitue un genre particulièrement important et comme le dit Bakhtine, «l'orchestration polyphonique des discours tire sa substance et

son intérêt, non pas tant des dictionnaires que des lèvres des locuteurs mêmes, là où s'édifie le langage et s'élaborent les visions du monde».\_

3) Le développement de la psyché

La littérature, écrit Marthe Robert, «c'est le rêve de l'humanité, où tous les phantasmes sont déposés et transposés de telle sorte que chacun puisse les vivre par procuration et sans culpabilité»\_. Amputer l'imagination de ces rêves conduirait au génocide de la psyché. Pour paraphraser Bachelard, je dirais qu'il faut donner aux élèves le droit de rêver. Selon la belle expression de Bruno Duborgel, empruntée à son livre, *Imaginaire et pédagogie*\_ préfacé par Gilbert Durand, il faut redonner à l'élève la culture des songes. Il écrit: «Éduquer le sujet de rationalité, déployer l'imaginaire de chacun et au fil de ces développements dynamiques inverses, faire naître le sujet lui-même comme «pluralisme cohérent», tel est le programme immense à penser, telle est la tâche générale de l'École, tant il est vrai que l'«homme diurne et l'homme nocturne» constituent «la double base d'une anthropologie complète» (Bachelard), c'est-à-dire d'une sagesse ou «écologie de la psyché» ».\_

Au niveau de la lecture, au niveau de l'écriture peut-être plus encore, il faut sortir des grilles ministérielles, il faut donner place à l'imaginaire. On ne redira jamais assez l'effet délétère, mutilant, de l'emprise de la raison, dans un domaine où précisément on devrait laisser libre cours à l'imaginaire.

Si Balzac pouvait payer ses dettes par procuration en écrivant César Birotteau, s'il pouvait à la fois exprimer sa fascination pour le père Grandet en le comparant à un tigre et à un boa, et en même temps dans l'union des contraires, exprimer sa pitié pour sa victime, la comparant à un mouton immolé, je voudrais que l'École permette à nos jeunes Balzac l'important investissement affectif et imaginaire de l'écriture. Comme l'écrit Michel Coron: «au moment où on cherche à faire de l'école un super-marché de connaissances à faire acquérir dans les matières de base [...], où l'imaginaire est en liberté surveillée, et les exécutoires, hors les murs (relaxation, méditation, thérapie par l'art) demandons-nous pourquoi l'imaginaire est aussi traqué, ostracisé»\_.

À chaque fois que l'on enregistre des tentatives pour améliorer la qualité des apprentissages scolaires, on dirait qu'on enregistre en même temps un mouvement visant à imputer à l'imaginaire le rôle de principal obstacle épistémologique\_. Dans une époque hautement technologique comme la nôtre, et centrée sur «l'accountabilité» des institutions, il n'y a guère de place pour l'imaginaire. Les résultats de l'enquête du Conseil de la langue dont j'ai parlé plus haut, corroborent ce constat. Et le poêle de Descartes et l'arbre de Vincennes de Rousseau, cela ne vous semble-t-il pas près de l'imaginaire? Dans son dernier avis sur l'enseignement des arts, le Conseil supérieur de l'éducation\_ défend même l'argument de la rentabilité économique pour promouvoir l'enseignement des arts et le développement de la créativité à l'école.

Sans entrer dans ce débat, je dirai en terminant que des trois combats, c'est encore probablement le plus difficile à mener et peut-être pour cela, le plus intéressant à livrer, ici en tout cas, autour de Gilbert Durand.

Pour conclure, je paraphraserai à ma manière un important document du Conseil supérieur de l'éducation\_.

Pluralité des cultures, oui, mais autour de la culture québécoise d'expression française.

Pluralité des modes d'appropriation et d'expression du réel: raison et imaginaire, imagination et esprit, bref, pour employer les termes de Gilbert Durand, reconnaissance du contradictoire social.

- Gilbert Durand, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1981, p. XVI.
- M.E.Q., *Français langue maternelle, 1re secondaire, formation générale*, Québec, Gouvernement du Québec, 1980.
- M.E.Q., *Français langue maternelle, 2e secondaire, formation générale*, Québec, Gouvernement du Québec, 1980.
- M.E.Q., *Français langue maternelle, 3e secondaire, formation générale*, Québec, Gouvernement du Québec, 1980.
- M.E.Q., *Français langue maternelle, 4e secondaire, formation générale*, Québec, Gouvernement du Québec, 1980.
- M.E.Q., *Français langue maternelle, 5e secondaire, formation générale*, Québec, Gouvernement du Québec, 1980.
- G. Bibeau, C. Lessard, M.-C. Paret et M. Thérien, avec la collaboration de P. Georgeault, *L'enseignement du français à l'école, perceptions et attentes*. Québec, Conseil de la langue française. «Dossiers du Conseil de la langue française, no 27», 1987.
- M. Thérien, «La lecture du roman» idans M. Thérien et G. Fortier (dir.), Montréal, Les Éditions Ville-Marie, 1985, pp. 221-242.
- M. Bakhtine, *Esthétique et théorie du roman*, trad. de D. Olivier, Paris, Éditions Gallimard, «Bibliothèque des idées», 1978.
- M. Robert, *La tyrannie de l'imprimé*, Livres de lecture III, Paris, Éditions Grasset et Fasquelle, 1984.
- B. Duborgel, *Imaginaire et pédagogie*, Paris, Le Sourire qui mord, 1983.
- B. Duborgel, «Décoloniser l'imaginaire», dans *Visions*, no 37, 1985, pp. 22-25.
- M. Coron, «L'imaginaire à l'école», dans *Visions*, no 37, 1985, pp. 13-18.
- Jones, *Fantasy and Feeling in education*, New York, New York University Press, 1968. Cité par Coron, *ibid.*
- CSE, *L'éducation artistique à l'école*, avis au ministre de l'Éducation. Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1988.
- CSE, *Les défis éducatifs de la pluralité*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1987.

Michel Thérien

Imaginaire et enseignement

—

—

/

---

---

â Ë È Í                      b d ô ö õ                      [      ]







\_\_\_\_\_ ' \_\_\_\_\_ t \_\_\_\_\_ Ö \_\_\_\_\_ † \_\_\_\_\_ ß \_\_\_\_\_ < \_\_\_\_\_ H \_\_\_\_\_  
ZxkZFFFFFFZFFFF \_\_\_\_\_ î \_\_\_\_\_ h \_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_ î \_\_\_\_\_

---

\_\_\_\_\_ î \_\_\_\_\_ h \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Z\_!Ÿ\_ "´\_ \$C\_ \$m\_ ' /\_ '0\_ 'T\_ )Ë\_ \*·\_ 0¶\_ 0ß\_ 0@\_ 0@kkkZkIIkkkIII \_\_\_\_\_ î \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ h \_\_\_\_\_ î \_\_\_\_\_ î \_\_\_\_\_ h \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ 0@\_ 0™\_ 0\_ 4Ê\_ 6\_ 65\_ :\_ ;H\_ >H\_ Aç\_ Bj\_ B" \_C- \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ CÛnnZZFZZZZZZZZ \_\_\_\_\_ î \_\_\_\_\_ h \_\_\_\_\_ î \_\_\_\_\_ h \_\_\_\_\_ î \_\_\_\_\_ h \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ CÛ\_ CÛ\_ C^\_ DV\_ D«\_ E6\_ E•\_ F\_ FÉ\_ GÉ\_ H\_ HÖ\_ H\_kTCCCCCCCC \_\_\_\_\_ ^ \_\_\_\_\_ Ú \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ î \_\_\_\_\_ h \_\_\_\_\_ î \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ h \_\_\_\_\_

H I; Iå Iÿ JG J KA KB KQ KR Km Kn KpnnnnnnjdjsjD Û Å  
!8@\_Û Å !8@\_Û ^ Û

Kp Kq Ks Kt Ku Kv Kw Kx Ky Kz {1}{1}{1}{F Î h  
Û Å !8@ Û Å !8@ I New York,10 point,justified  
+ New York 10  
point,justified Ú Û Û ^  
Ë 0" 5 5 6 9 =E >4 ? A-  
Jz ` ç ç Kz Kí Kì Kînjj

Î h  
Ë 0æ 5 5^ 6i 9 =B >1 ? , AÕ Jw  
` ç ç è · E ñ „ Q Õ K L Jw KÄ  
ë Ö  
ÿ ) 3 „ ;m B\* Jw& A A B C D E F  
G H-  
I , / 2 4 6 7 \$C ;ö DV H Iÿ Kn Kî ò ô ö ö  
ú ù û d z 0@ CÛ H Kp Kz Kî ü † ° ç £ § · ®  
Â Ê d & / &0 / · BÚ BÛ J? Jv Jw Kë '1 0  
® Kì C^  
KB Ky