

LECTURE LITTÉRAIRE ET CONSTRUCTION DE L'IMAGINAIRE

Marcel GOULET, professeur de français, langue d'enseignement et littérature – Collège Édouard-Montpetit

RÉSUMÉ

Depuis maintenant un peu plus de dix ans, nous pratiquons dans nos collèges un enseignement de la littérature orienté vers l'apprentissage d'une pratique objective et savante de la lecture des textes littéraires. Dans le cadre de cette formation, nous invitons nos étudiants à abandonner leur pratique habituelle, qui est ordonnée à la recherche d'un plaisir immédiat procuré par une attention exclusivement accordée à l'histoire racontée, ou à la quête, dans une perspective éthico-pratique, de modèles propres à les guider dans la conduite de leur vie¹. Bref, nous les invitons à s'émanciper d'une pratique centrée sur le sujet lecteur, mais peu soucieuse du texte, de ses aspects formels, de son caractère esthétique.

Dès le premier cours de littérature, nous cherchons à faire de nos étudiants des lecteurs qui sachent analyser des œuvres littéraires, et ce, avec un souci d'objectivité et en mettant à contribution toute connaissance pertinente, notamment d'ordre linguistique et stylistique. Et nous exigeons d'eux qu'ils rendent compte de leur maîtrise de cette nouvelle compétence dans des explications de textes ou des commentaires composés, des discours qui ne laissent que peu de place à l'expression de la subjectivité.

Cette approche a fait l'objet de critiques, qui en dénoncent les dérives vers le formalisme et le technicisme, et déplorent l'appauvrissement de l'expérience littéraire auquel elle conduit. Ces critiques relèvent principalement du paradigme du sujet lecteur et ont pour *leitmotiv* la réhabilitation du lecteur empirique² et le retour à une expérience de la littérature plus proche de la quête du sens de l'existence³. Ma réflexion s'inscrit dans ce mouvement de contestation et de renouvellement de la formation du lecteur littéraire telle que nous la pratiquons. Elle est porteuse de propositions didactiques qui appellent à une mobilisation de la subjectivité et d'abord à une mise en jeu par le lecteur de son imaginaire. Elle invite à repenser la formation des lecteurs dans une perspective à la fois d'opposition et de complémentarité face au paradigme qui façonne présentement l'enseignement de la littérature au collégial.

Depuis quelques années, soucieux d'échapper aux dérives qui menacent l'expérience même de la littérature, je propose à mes étudiants, dans le cours *Écriture et littérature*, avant même d'explorer les œuvres au programme, de procéder à l'inventaire de leur imaginaire amoureux. Je les invite à rendre compte, par écrit, des images, personnages, figures, récits et idées qui définissent leur représentation de l'expérience amoureuse. J'en espère non pas un étalage de leurs fantasmes secrets, mais plutôt une prise de conscience de la relative indigence de leur imaginaire. Je souhaite ainsi les mener à la conscience de leur « déficit ontologique⁴ », un déficit lié à la nature même de la condition humaine. Je souhaite surtout leur enseigner la conscience du manque, ici nommément sur le plan de l'imaginaire, mais aussi sur le plan de la langue, de la sensibilité, de l'intelligence du monde et du jugement, tant éthique, politique qu'esthétique, tous

1. Je vous renvoie, pour ce qui est de la distinction entre lecture ordinaire et lecture savante, à l'excellente étude de BAUDELLOT, C., M. CARTIER et C. DETREZ, *Et pourtant, ils lisent...*, Paris, Seuil, 1999.

2. Voir notamment : LANGLADE, G. et A. ROUXEL (dirs), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Presses Universitaires de Rennes, 2004.

3. TODOROV, T., *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, coll. Café Voltaire, 2007.

4. MATTÉI, J-F., « La barbarie de l'éducation », *La barbarie intérieure. Essai sur l'immonde*, Paris, Presses universitaires de France, 1999, p. 166.

domaines visés par l'expérience de la littérature. Je cherche, finalement, à leur enseigner le désir, celui de la lecture littéraire, que je présente comme un travail grâce auquel ils enrichiront leur imaginaire. Leur ayant enseigné le désir, ne me reste plus qu'à leur enseigner le désirable ! Mais qu'en est-il du désirable en matière d'enseignement de la littérature ? Cette question, je la déclinerai de trois façons :

- Quelle littérature est-il désirable de faire découvrir à nos étudiants ?
- De quelle manière est-il désirable de leur faire découvrir la littérature ?
- Quelle posture de lecteur est-il désirable qu'ils adoptent pour mener à bien l'expérience littéraire ?

La question du désirable se pose d'abord en termes de contenu. Elle s'entend alors ainsi : quelle littérature enseigner ? Ou : quelle culture pour nos étudiants ? – la culture étant ici comprise comme un ensemble d'objets choisis dans le répertoire de ce que l'humanité a produit de meilleur. Car l'apprentissage de la lecture littéraire ne saurait se faire dans l'indifférence des objets. Enseigner la littérature exige de proposer des objets d'étude, ce qui en fait une entreprise « morale⁵ », qui renvoie d'emblée à l'idée de valeur, de valeur esthétique, comme l'affirme Pierre Vadeboncoeur. Là se trouve la responsabilité première du professeur de littérature : proposer à la lecture des « objets de beauté ». Le professeur de littérature est également imputable de la transmission d'une pérennité, de la préservation d'une communauté de références. Sa responsabilité morale relève alors du rappel du caractère culturel de l'imaginaire, qui ne saurait être réduit à un lieu purement personnel. Le professeur de littérature est aussi responsable de l'ouverture de l'imaginaire de ses étudiants à l'altérité. Aussi ne devrait-il pas se contenter de gaver de *comfort-food* ceux qu'il convie à l'expérience de la littérature, mais aussi donner dans la crise, la subversion.

Quelle littérature enseigner alors ? À mes étudiants, je propose ces objets qui donnent à voir et à penser : le mythe de l'Androgyne, raconté par Platon ; le *Tristan et Iseut* de Bédier (ou Bérout) ; des poèmes de Marot, Ronsard, Labé ; *Roméo et Juliette* de Shakespeare ; *Dom Juan* de Molière ; une page de *Phèdre* de Racine ; *Les lettres de la Religieuse portugaise* ; « De la naissance de l'amour » de Stendhal ; cette page de Proust où Swann mesure l'étendue de son amour pour Odette ; *Buse et zébu*, poème de Jacques Roubaud ; quelques autres textes. Et pourquoi ces objets-là ? Parce qu'ils permettent de faire l'expérience d'autres imaginaires, porteurs d'images, de personnages, de figures, de récits et d'idées d'une grande richesse. Parce qu'ils engendrent, pour certains d'entre eux, par la communauté de références qu'ils contribuent à créer, une appartenance à une culture, à une civilisation. Parce qu'ils font de l'expérience de la littérature, articulée à la construction de l'imaginaire, une expérience de beauté, d'identité, d'altérité, de crise.

La question du désirable se pose également en termes de forme. Elle s'entend alors ainsi : de quelle façon présenter les œuvres à lire ? Ou, encore : quelle culture pour nos étudiants ? – la culture étant comprise, ici, comme une manière d'habiter le monde. Je crois, comme Pierre Vadeboncoeur⁶, que tout enseignement doit être organisé suivant une orientation, un sens, une forme. Quelle serait ici la forme désirable ? Elle me semble devoir en tout premier lieu présenter quelque rapport avec la dénomination, la structuration et l'exploration de l'imaginaire. À mes étudiants, je propose donc l'adoption d'une forme thématique, d'une forme théorique et d'une forme historique.

Si je leur propose un parcours thématique de la littérature, c'est que j'espère qu'ils en tirent une géographie et une toponymie pour leur imaginaire. Lorsqu'ils abordent ainsi la littérature, ils voient leur imaginaire se déployer comme un territoire composé de régions : enfance, expérience amoureuse, voyage, temps, mort... Leur imaginaire cesse d'être informe, il acquiert une configuration, les lieux en sont nommés. Ils peuvent l'explorer plus facilement, choisir des destinations, planifier des excursions.

5. VADEBONCOEUR, P., *L'humanité improvisée*, Montréal, Bellarmin, 2000, p. 134.

6. VADEBONCOEUR, P., dans « La France est un principe », *op. cit.*, p. 131-135.

Je leur propose également un parcours de la littérature selon une perspective théorique, afin qu'ils développent une syntaxe qui permette le classement des objets de l'imaginaire par catégories (images, personnages, figures, récits, idées). Apparaît alors pour eux la possibilité d'arpenter leur imaginaire, d'en parcourir les régions suivant un sens, une orientation, des itinéraires. Cette syntaxe leur permet également d'interroger leur imaginaire, de le faire se raconter.

Je leur propose enfin un enseignement de la littérature selon une perspective historique, leur ouvrant la possibilité d'une historiographie et d'une généalogie de l'imaginaire. Ils découvrent ainsi, par l'inscription dans la temporalité historique et littéraire des objets composant leur imaginaire, leur appartenance à des imaginaires, des cultures et des esthétiques autres que les leurs. Ce qui leur permet de se situer dans le temps, de se reconnaître des allégeances, de donner à leur imaginaire profondeur et perspective. Ils sont ainsi sensibilisés au fait que les objets de leur imaginaire ont une origine, une histoire, qu'ils sont soumis à une usure du temps à laquelle certains parviennent mieux à résister.

Les questions «quelle littérature enseigner?» et «de quelle manière l'enseigner?» n'épuisent pas la question du désirable en enseignement de la littérature. Si le lecteur est un voyageur, suivant la belle métaphore de Michel de Certeau, il ne lui suffit pas de choisir les lieux à visiter et l'itinéraire à emprunter. Il lui faut aussi adopter une posture.

«Les lecteurs, dit de Certeau, sont des voyageurs ; ils circulent sur les terres d'autrui, nomades braconnant à travers les champs qu'ils n'ont pas écrits, ravissant les biens d'Égypte pour en jouir.⁷» Former des lecteurs, ce serait donc former des nomades, qui iront chercher images, personnages, figures, récits et idées là où ils se trouvent, dans leur siècle, leur culture, leur civilisation. Pour qu'ils deviennent des nomades, j'invite mes étudiants à combattre cette sédentarité qui les incite à faire venir à eux les œuvres plutôt que d'aller vers elles. Je tente de faire en sorte qu'ils cultivent le goût de l'altérité, dans le temps comme dans l'espace, ce qui suppose d'accepter de se déplacer, d'être dépaycé.

J'invite mes étudiants à adopter une posture qui les expose à l'action de l'autre sur soi, l'attitude contraire de celle des Français dont Montaigne disait avec honte : «Ils voyagent couverts et resserrés d'une prudence taciturne et incommunicable, se défendant de la contagion d'un air inconnu.⁸» Il faut savoir s'aventurer sur le territoire de l'autre en toute vulnérabilité et fragilité. Il faut cultiver l'irrésolution. La littérature n'est-elle pas, selon le beau mot de Jean Larose, «cet ensemble de textes dont le sens n'est pas sûr⁹»? J'invite donc mes étudiants à prendre le risque du sens, à mettre en question leur interprétation des œuvres, à mettre en jeu leur propre imaginaire. Former des lecteurs, c'est toujours former des relecteurs, des œuvres comme de leur propre imaginaire, des relecteurs qui accepteront de revisiter parfois le présent via le passé.

Je cherche également à former des lecteurs capables d'abord de pertinence et de respect, mais également d'irrévérence. Si la lecture est mouvement du sujet vers l'objet, elle est aussi, à l'inverse, mouvement de l'objet vers le sujet. Entre la fidélité à l'interprétation officielle, seule légitime, et l'infidélité au texte, aux interprétations qu'il autorise, je montre que «le livre est un effet (une construction) du lecteur¹⁰», qu'il y a place pour des lectures «hérétiques». J'invite mes étudiants à devenir des lecteurs autonomes, à se soustraire à l'orthodoxie des «clercs». Ce qui ne me conduit pas nécessairement à légitimer toute infidélité, toute ignorance. Je veux plutôt qu'ils développent une attitude où, tout en prenant le parti de la pertinence, ils ne discréditent pas pour autant toute impertinence. Ce mouvement, dans la lecture,

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

8. DE MONTAIGNE, M., «De la vanité», *Essais*, présentation de Marie-Madeleine Fragonard, Paris, Pocket, coll. Classiques, 1998, p. 377.

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

10. DE CERTEAU, M., *op. cit.*, p. 285.

de l'objet vers le sujet, du lecteur devenu «propre lecteur de soi-même¹¹» comme dit Proust, l'école a, dans sa pratique actuelle, grand-peine à l'autoriser. Et si le lecteur est un nomade qui ravit les biens d'autrui, de Certeau précise que c'est pour en «jouir». Le confiner à voyager dans d'autres imaginaires, sans l'autoriser à revenir à soi, à son imaginaire, pour y contempler ses trésors, c'est proprement lui en interdire la jouissance.

Que résulte-t-il de la mise en place de ces propositions didactiques ? À la fin du voyage, j'invite mes étudiants à faire un nouvel inventaire de leur imaginaire amoureux.

CONSIGNE

Imaginaire amoureux : nouvel inventaire

Je vous ai invités, dans ce cours, à entreprendre un voyage littéraire dans l'imaginaire amoureux des hommes et des femmes de la civilisation occidentale, à devenir des nomades, à braconner sur les terres de la littérature pour y ravir des biens propres à enrichir votre imaginaire. Je vous ai invités à parcourir les terres de Bérout, Bédier, Shakespeare, Molière, Platon, Marot, Racine, la Religieuse portugaise, Stendhal, Proust, Barthes, etc., pour y voler des trésors.

Ce voyage achève. Je vous invite donc à faire un nouvel inventaire de votre imaginaire amoureux et à me présenter des images, personnages, figures, récits et idées recueillis lors de ce voyage, et qui habitent dorénavant votre imaginaire amoureux, ou encore qui étaient déjà présents dans votre imaginaire mais dont la nature ou la signification ont été renouvelées.

1. Nommez de nouvelles images que vous associez à l'amour ou encore des images déjà connues mais dont la nature ou la signification ont été renouvelées.
Choisissez-en une qui vous paraît particulièrement intéressante. Explicitez-la. Que signifie-t-elle (désormais) pour vous ?
2. Nommez de nouveaux personnages ou couples de personnages (des êtres fictifs) que vous associez à l'amour ou encore des personnages ou couples déjà connus mais dont la nature ou la signification ont été renouvelées.
Choisissez-en un qui vous paraît particulièrement intéressant. Que représente (désormais) ce personnage ou ce couple pour vous ?
3. Nommez de nouvelles figures que vous associez à l'amour ou encore des figures déjà connues mais dont la nature ou la signification ont été renouvelées.
Choisissez-en une qui vous paraît particulièrement intéressante. Explicitez-la. Que représente (désormais) cette figure pour vous ?
4. Nommez de nouveaux récits de fiction (des histoires ou des mythes) que vous associez à l'amour ou encore des récits déjà connus mais dont la nature ou la signification ont été renouvelées.
Choisissez-en un qui vous paraît particulièrement intéressant. Que raconte ce récit ? De quelle vision de l'amour est-il (désormais) porteur ?
5. Nommez de nouvelles idées que vous associez à l'amour ou encore des idées déjà connues mais dont la nature ou la signification ont été renouvelées.
Choisissez-en une qui vous paraît particulièrement intéressante. Explicitez-la. Quelle en est la (nouvelle) signification ?

11. PROUST, M., *Le temps retrouvé*, Paris, Gallimard, coll. Le livre de poche, 1970, p. 275.

EXEMPLES, DES EXTRAITS DES TRAVAUX DE MES ÉTUDIANTS DE L'AUTOMNE 2006

Élève 1 — Images retenues

- Un philtre d'amour
- Des lèvres
- L'alouette
- Un balcon
- Une ronce entre deux tombeaux
- Le rossignol
- La lune
- Des lunettes noires

«L'image que j'ai découverte durant ce parcours et que j'associe désormais le plus à l'amour est la ronce qui unit les tombeaux de Tristan et Iseut. Toutes les images énumérées dans mon précédent inventaire amoureux concernaient l'expérience amoureuse que peuvent avoir deux amoureux durant leur vie, tandis que la ronce concerne plutôt l'expérience amoureuse de deux amants dans la mort. L'image de la ronce verte et feuillue qui part de la tombe de Tristan pour aller rejoindre celle d'Iseut est une image très touchante, car cela signifie qu'au-delà de la mort des deux amants, leur passion amoureuse, elle, continue d'exister. De plus, dans le roman, nous apprenons que des gens du pays coupent et détruisent cette ronce à plusieurs reprises et que, malgré tout, elle renaît toujours. À mon avis, cette image démontre que l'amour de Tristan et Iseut est un amour puissant qui ne peut être détruit et qui subsiste au temps.»

Commentaire L'élève met ici en évidence un enrichissement de son imaginaire (nouvelle image : la ronce), mais également un acquis sur le plan conceptuel (extension de la vision de l'expérience amoureuse au-delà de la vie, transcendance).

Élève 2 — Personnages retenus

- Phèdre
- Roméo et Juliette
- Done Elvire et Dom Juan
- Swann et Odette
- Pyrrhus

«Comme tout le monde, je connaissais sommairement l'histoire du couple devenu mythique, Roméo et Juliette. Cependant, en lisant la pièce de théâtre de Shakespeare, j'ai constaté que le célèbre couple était bien loin de la perception de modèle amoureux que j'avais de lui auparavant. Pour moi, Roméo et Juliette sont les meilleurs représentants de l'amour passionné et du coup de foudre. Le problème est que je ne crois pas au concept du coup de foudre, ce qui explique que j'aie trouvé qu'une histoire basée entièrement sur cette idée manquait de réalisme. De ce fait, l'histoire des amants maudits n'a pas réussi du tout à m'émouvoir, car je ne pouvais pas imaginer qu'une fille de 14 ans soit prête à sacrifier sa vie pour un garçon qu'elle connaît depuis moins d'une semaine. Pour moi, le véritable amour se développe au fil du temps, en apprenant à connaître et à apprécier l'autre malgré ses défauts. Je peux cependant comprendre qu'on ressente une forte attirance pour quelqu'un même si c'est la première fois qu'on le voit, mais il ne faut pas confondre amour et attirance. Nous ne pouvons savoir si nous sommes assez compatibles avec une personne pour passer le restant de notre vie avec elle par un seul regard. Le grand couple romantique que représentaient pour moi Roméo et Juliette s'est donc transformé en couple d'ados tellement guidés par leurs hormones qu'ils en oublient de réfléchir un peu, ce qui les pousse à un suicide stupide. Pourquoi sacrifier ce qu'on a de plus précieux, en l'occurrence notre vie, pour quelqu'un qui pourrait très bien s'avérer être la personne la plus chiantie que nous ayons connue ?»

Commentaire L'élève met ici l'accent sur sa réinterprétation des personnages ; Roméo et Juliette sont encore des modèles, non plus du couple romantique toutefois, mais du coup de foudre et de l'amour passionné qui l'accompagne. L'élève fait aussi référence à sa compréhension de l'expérience amoureuse (sur la confusion entre attirance et amour) et en appelle à son jugement sur le plan éthique (verdict de stupidité).

Élève 3 — Figures retenues

- Le dragueur malchanceux
- Le casanova
- La jeune femme prude et vertueuse
- La femme fatale
- La femme obsédée par un homme inaccessible
- Le couple au parfait bonheur
- Le chevalier courtois

«L'image de la femme obsédée par un homme inaccessible s'est ajoutée à mon imaginaire amoureux à la suite de deux lectures particulières: Médée d'Euripide ainsi que Phèdre de Racine. Les deux œuvres sont des pièces de théâtre tragiques, la première datant de l'Antiquité et la seconde de la Renaissance. Dans ces deux pièces, le personnage principal est une femme éperdue d'un homme qu'elle ne peut conquérir, ce qui la rend littéralement hystérique. Dans le cas de Médée, sa douleur provient du fait que son mari Jason l'ait reniée pour épouser une autre femme. Pour se venger, la barbare n'hésite pas à assassiner sa compéitrice, et même ses propres enfants. La colère de Phèdre, quant à elle, est due au fait qu'elle soit éperdument amoureuse de son beau-fils, alors que ce dernier la méprise. Mais au lieu de retourner sa colère contre les autres comme Médée, Phèdre la retourne contre elle-même et offre de se suicider.

Ce qui rend cette figure si intéressante à mes yeux, c'est la violence qu'entraîne chez ces femmes le sentiment amoureux non partagé. Lorsqu'on pense à des clichés amoureux, on mentionne souvent le mari possessif et violent, en omettant son équivalent féminin. Ce type de femme représente pour moi l'excès, la jalousie et la frustration à son comble. La femme obsédée est un personnage type souvent pathétique dont le caractère et la psychologie mériteraient d'être plus profondément analysés.»

Commentaire L'élève a eu recours à deux personnages, dont l'un étudié dans un autre cours, pour construire une nouvelle figure amoureuse, celle de la femme obsédée par un homme inaccessible. Sa représentation de cette figure, incarnée dans les personnages de Médée et de Phèdre, renvoie à la violence, à l'excès, à la jalousie, à la frustration. Il faut noter que l'élève a transféré la posture proposée dans le cours à d'autres expériences littéraires.

Élève 4 — Récits retenus

- *Le mythe de l'Androgyne*
- «De la naissance de l'amour»
- *Buse et zébu*
- *La perception de son amour pour Odette par Swann*
- «Les deux rêves de l'amour»
- *De l'amour du siècle antique*

«Parmi les œuvres explorées lors de ce voyage, *Le mythe de l'Androgyne* en est une que j'ai trouvée particulièrement intéressante. Dans ce mythe, il est question de l'origine de l'amour entre deux personnes. Selon ce récit, auparavant, deux êtres humains n'en formaient qu'un et cet être portait le nom d'Androgyne. Cependant, après un conflit avec les dieux, ces derniers décidèrent de séparer les Androgynes en deux afin de les affaiblir, et de cette façon sont apparus les hommes. Par conséquent, chacun de nous serait à la recherche de son autre moitié dans le but de tenter de retrouver sa forme d'origine et connaître le bonheur. D'après ce mythe, l'amour véritable existerait et l'adultère pourrait s'expliquer par le fait que si une personne change souvent de partenaire, c'est dans le but de pouvoir retrouver sa «vraie moitié». Bien que cette idée ne corresponde pas à mes valeurs, je dois avouer qu'elle n'est pas bête.

De plus, *Le mythe de l'Androgyne* coïncide avec le principe des «âmes sœurs», auquel nous faisons allusion aujourd'hui, qui consiste à ce que deux personnes soient prédestinées à s'aimer, comme si elles avaient été faites pour être ensemble. J'ai trouvé *Le mythe de l'Androgyne* très captivant et c'est pourquoi il fait désormais partie de mon imaginaire amoureux.»

Commentaire L'élève résume l'histoire et, sans y adhérer, en tire quelques explications quant aux comportements amoureux. L'intelligence (rapprochement avec le concept d'« âme sœur ») et le jugement sont aussi convoqués.

Élève 5 — Idées retenues

- L'amour est un sentiment irrépressible.
- En amour, le plaisir vient avec le changement de partenaire.
- Vaut mieux mourir que d'être privé de celui qu'on aime.
- En amour, la constance vaut mieux que l'aventure.
- Celui que l'on aime est rendu parfait à nos yeux grâce au sentiment amoureux.
- L'amour est comme une maladie incurable.

« Au cours de la session, j'ai découvert de nouvelles idées qui étaient associées à l'amour. L'une de celles que j'ai préférées était la façon dont Proust comparait l'amour à une maladie dans son texte *La perception de son amour pour Odette par Swann*. Cette façon dont on aime éperdument une personne sans être capable de dire pourquoi est parfois embarrassante mais, au fond, il n'est pas réellement nécessaire de se justifier lorsqu'on aime quelqu'un. De plus, cette idée qui associe l'amour à un cancer généralisé est une métaphore surprenante. Tout le monde souhaite un jour rencontrer l'amour, tandis que le cancer est le dernier des maux dont nous voudrions être affligés. La façon dont l'amour nous envahit totalement en si peu de temps est un phénomène souvent agréable, mais un amour intense et accaparant peut paraître troublant au tout début. La chose la plus difficile, par contre, c'est d'être aux prises avec un amour à sens unique duquel on a du mal à se défaire. Dans les autres cas, un amour partagé est un mal bien plus facile à supporter ! Bref, à mes yeux, cette comparaison entre la passion amoureuse et la maladie est très bien choisie, et elle donne lieu à de belles réflexions sur la nature même de l'amour. »

Commentaire L'élève commence par admettre que la littérature est source d'idées et exprime sa préférence pour l'une d'elles. L'élève exprime aussi sa surprise quant à la métaphore proposée, tout en en reconnaissant la pertinence et la fécondité.

CONCLUSION

De tels lecteurs, à l'imaginaire riche, mobile et vivant, l'école doit et peut en former. À condition de tenir à son essence, comme lieu à l'écart, lieu de la mise à distance. C'est la distance prise par l'école par rapport à la vie réelle qui permet cette pratique singulière de la lecture littéraire, d'une manière consciente et réfléchie, à la différence des autres pratiques culturelles, y compris la lecture privée, qui contribuent certes à l'enrichissement de l'imaginaire, mais qui fonctionnent le plus souvent dans la proximité, la sédentarité, l'in-forme. La lecture littéraire pratiquée à l'école ne doit pas que contribuer à l'enrichissement de l'imaginaire, elle doit aussi, et surtout, travailler à son éducation – au sens étymologique : le conduire hors de lui-même –, mais pour mieux reconduire le lecteur à soi, à son *daimon*¹². Ramener la lecture littéraire institutionnalisée au rang des autres pratiques culturelles, c'est nier le caractère propre de l'école. Il existe une manière scolaire, au sens noble du terme, de faire les choses, de travailler à la formation de l'imaginaire comme à celle de l'intelligence, de la sensibilité, du jugement et de la langue, et l'école y perd lorsqu'elle cherche par trop à reproduire la vie.

12. GIROUX, A., « Socrate-Éros, éducateur », dans C. Gauthier et D. Jeffrey (dirs), *Enseigner et séduire*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 1999, p. 149-168.