

Habiter l'école, y sortir de soi

Michel Lacroix

Number 331, Summer 2021

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/95765ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Collectif Liberté

ISSN

0024-2020 (print)

1923-0915 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lacroix, M. (2021). Habiter l'école, y sortir de soi. *Liberté*, (331), 36–40.

Habiter l'école, y sortir de soi

À celles et ceux qui reprochent à l'école son manque d'ambition émancipatrice, que répond un professeur qui reconnaît la justesse de cette critique, sans renier que c'est l'école qui l'a fondé ?

Par Michel Lacroix

Je ne sais à quel moment l'école a pris la place de la maison, comme mon principal habitat. Lieu où je passe l'essentiel de mes heures éveillées depuis plus de quarante ans ; carrefour d'amitiés, de rivalités, de parentés nouvelles, déformant par son microcosme ce que je peux entrevoir de la société élargie ; espace de déambulation, d'affects, de plages de basse intensité, puis de dépense joyeuse d'énergie intellectuelle. Cela a dû arriver très tôt, d'autant plus que j'étais préparé, conditionné, tout fin prêt pour aimer l'école ; ma mère, maîtresse d'école de rang, infatigable lectrice, avait transformé l'école en objet de désir avant que je n'aie cinq ans.

[I] existe pour chacun certaines choses qui développèrent en lui des habitudes plus durables que toutes les autres. Au contact de ces choses se formèrent les aptitudes qui déterminèrent son existence. Pour moi, ces aptitudes furent la lecture et l'écriture, de sorte que rien de ce qui m'échut dans ces jeunes années n'éveille en moi une si grande nostalgie que la boîte de lecture. (Walter Benjamin)

Mon étui à crayons constamment menacé d'amaigrissement, les dizaines de duo-tangs et de cartables aux feuilles chiffonnées, semées à tout vent, mon pupitre et son territoire en orbite plus ou moins lointaine autour du bureau de la maîtresse, la bibliothèque de la classe : tous ces objets, toute cette matière brillaient d'une splendide intellectualité à mes yeux d'enfant. Je la ressens plus vivement que jamais, en ces jours de confinement où l'école s'est radicalement dématérialisée, s'est « sublimée », comme on dit en chimie pour décrire le passage subit de l'état solide à l'état gazeux. Numérisée, l'école. Plus possible d'y habiter. Ne se sont repliés hors d'elle, en désordre, envahissant les espaces quotidiens de la maison, que quelques gestes : ouvrir un livre, un écran d'ordinateur, écrire au clavier, annoter des textes, des copies. Volatilisée, la classe comme rassemblement de corps, coprésence dans un espace commun. Cette disparition est douloureuse pour tout-e écolier-ère, tout-e étudiant-e, même quand on s'imaginait, *avant*, détester l'école, mais elle l'est plus encore pour les professeur-es. Quand l'agrégation due au hasard des corps dans la classe se transforme en « groupe », en collectivité pourvue de traits

communs (parfois imaginaires), quand surgit la possibilité du commun, dût-il y avoir quelques réfractaires, le ou la professeur-e peut estimer que quelque chose s'est produit et qu'il y a été pour quelque chose. Ne plus pouvoir habiter l'école, c'est perdre cette forme de collectivité, cette transformation de soi par socialisation.

Je n'ai pas cessé une seule année de hanter l'école. Insensiblement, du « bon étudiant » au « jeune chercheur », puis au professeur, je suis devenu un éternel étudiant, scolaire de bord en bord. L'école a forgé mon identité, m'a tour à tour et parfois du même souffle domestiqué et émancipé. Je ne puis plus aisément départager, dans mes idées et habitudes, dans mes manières d'accueillir le dehors (ce que je ne connais pas, qui n'est pas moi), ce qui me vient de l'école de ce qui me vient d'ailleurs, d'avant, d'à côté. Je suis en partie prisonnier de l'école, incapable de m'extraire de ses tics, des conceptions incorporées à travers elle, porté à l'idéaliser, aussi bien par pure pente intellectuelle qu'en vertu des privilèges conférés par mon poste de professeur d'université. Défendre le savoir, la culture, ne saurait être neutre, pour moi comme pour mes collègues : cela conforte mon propre statut et celui de tous les anciens-bonnes élèves.

Par chance, l'école n'est pas porteuse d'une seule et unique disposition à comprendre, à ressentir. Du moins, elle ne l'a pas été pour moi. L'école m'a scindé, plusieurs fois de suite, pluralisé. Qu'est-ce qui, dans ce parcours, était émancipation, ouverture de possibilités nouvelles, qu'est-ce qui était négation de la culture d'origine, adhésion à d'autres conformismes, compromis nécessaires à l'ascension sociale ? La réponse ne concerne que moi, mais la question touche à un nœud parfois gordien, quant aux conceptions de l'éducation, quant aux rôles donnés à l'école.

Entre le désir d'apprendre, d'avaloir le savoir, d'être intégré à son univers et le pas de côté, l'interrogation sur les racines du savoir, le pouvoir qui en résulte, et plus encore la possibilité de baser sur la culture et les connaissances la puissance du refus, il y a un saut qui me fut très long à accomplir, car ce saut était un arrachement à moi-même, à la sécurité. Passer de l'école à la rue ne va pas de soi pour les étudiant-es dociles. Marie Parent en faisait l'aveu, en 2012, à *Mots et images de la résistance* : « La dissidence ne m'est pas naturelle. Je suis une bonne élève, je respecte scrupuleusement les consignes, les règles, les lois. Et même si le développement de l'esprit critique est inscrit au plan de cours à l'université, [...] ce n'est pas entre ses murs qu'on apprend concrètement à se lever et à dire non [...]. Je dirais même qu'à force d'être sur les bancs d'école, le corps se raidit, devient frileux. On enfle la prudence comme une p'tite laine, le vêtement le plus confortable

de l'intellectuel. » Longtemps, docile moi aussi, l'école me fut un refuge contre les tourments du monde.

Que l'école puisse servir d'abri contre le dehors, de rouage du conformisme social et intellectuel, d'ambition et d'arri-
visme, cela est un scandale aux yeux d'Yvon Rivard dans *Le chemin de l'école*. Pour lui, en effet, « le professeur est un pas-
seur entre le moi et le monde, un agent double qui seconde le monde ou le combat selon que le moi s'y déploie ou s'y rétrécit ». Plus encore, le professeur est, par son savoir comme par son ignorance, appelé à « ouvrir l'esprit [de l'élève] à ce qui le dépasse ». Comment ne pas souscrire à l'appel à l'émancipation lancé dans ce nouvel opus de Rivard, comment ne pas faire sienne, dès lors qu'on est professeur-e, la volonté que le chemin de l'école soit un parcours menant à une plus grande, à une plus essentielle liberté ? Pour qui se trouve submergé de copies, de dossiers à traverser, de retards à rattraper, pour qui ne voit plus que mesquinerie et égoïsme dans les demandes des étudiant-es et les discours des collègues, cet idéal est salutaire.

Cet éloge de l'école est aussi une condamnation de l'université, de l'université telle qu'elle est devenue, depuis l'arrivée de Rivard à McGill, dans les années 1970. Les universitaires ont trahi leur mission émancipatrice, estime-t-il, pour se lancer dans la course aux subventions, laquelle ne peut qu'engendrer conformisme, rationalité superficielle et positiviste, volonté de domination. En ceci, il est rejoint par Étienne Beaulieu, lequel fonde sur cette condamnation son renoncement à l'université, afin de se consacrer à l'écriture et à l'enseignement collégial. Ils rejoignent eux-mêmes une cohorte de dénonciateurs de l'« Université inc. » : Éric Martin et Maxime Ouellette, Norman Baillargeon, Michel Freitag, Jacques Pelletier, etc. Ils y ajoutent une fibre essayistique, pour ne pas dire une opposition constitutive entre l'essai et l'université, la pensée libre et la pensée contrainte. Sur plusieurs plans, leur condamnation fait mouche. Le temps de la pensée, l'espace d'écriture se sont presque totalement moulés aux subventions et aux articles savants. De façon intériorisée, d'ailleurs, bien plus que la véritable contrainte, dans une certaine idée diffuse de « ce qui permet d'obtenir la permanence », de « ce qui doit être publié » et à quel rythme. L'errance plus ou moins désordonnée, à tâtons, de la curiosité intellectuelle, la lente maturation d'idées-livres sont dans un tel cadre estimées de trop faible rendement, déconseillées. À vouloir « découvrir », écrire et publier de plus en plus vite, quitte à redire la même idée dans quatre, cinq, dix articles distincts, on nuit collectivement au développement de la pensée, à l'inscription de l'université dans la longue durée, en plus d'ôter à quiconque l'envie de lire tous les articles d'une même plume.

En revanche, ces critiques ossifient ce qui n'est qu'une tendance, dominante certes mais pas incontestable, méjugent les pratiques et les apports de la recherche collective, et projettent sur les autres disciplines une conception littéraro-centrée ou, du moins, fondée sur une des formes de l'enseignement littéraire et philosophique. Nous avons le pouvoir, comme universitaires, de défendre la temporalité lente, le type du *slow professor*, ne courant pas comme un lapin après les subventions. Cela ne va pas de soi, mais demeure possible, comme le rappelait Julien Lefort-Favreau dans ces pages [voir le n° 323, ndlr]. Nous pouvons faire reconnaître l'essai,

le livre, comme des formes équivalentes de l'article savant et de la subvention. Les syndicats sont là pour ça.

Pour ce qui est des recherches collectives, plusieurs « équipes » subventionnées, il est vrai, sont des cartels abstraits de production d'articles et de récolte de subventions. Même quand ils ne surproduisent pas, leurs membres ne lisent pas leurs cochercheur-ses, n'en ont ni le temps ni le désir. L'enseignement s'en retrouve évidemment dévalorisé. Plus de commun, ni classe ni équipe, dans cette atomisation générale de l'université. Mais l'université demeure un lieu pour le plaisir des discussions costaudes, de l'émulation intellectuelle, de la création libre, du livre longtemps préparé.

Il y a sans doute, dans le portrait par Rivard de la relation pédagogique, un transfert de l'objet à la relation elle-même : non pas exactement une esthétisation de l'enseignement, mais une conception qui exige de celui-ci plaisir, vertige ou remise en question, comme on les espère des œuvres d'art. Le professeur, pour Rivard, doit « se tenir éveillé » et « voir surgir le monde à chaque instant dans sa conscience », pour y confronter l'objet de son savoir, et l'étudiant-e aussi, du même mouvement. Cela correspond à une défense des omnivores du savoir, s'appuyant sur Pascal – « il est bien plus beau de savoir quelque chose de tout que de tout savoir d'une chose » –, défense qui serait utile, nécessaire même pour nombre de collègues, mais qui leur déplairait par la méconnaissance de leur discipline, des modes d'enseignement. Toutes les matières des cours universitaires ne se prêtent pas également à cet exercice. On pourrait d'ailleurs prendre Pascal à revers, comme exemple d'un penseur qui ne s'est pas limité à la surface des savoirs, qui n'a pas butiné en amateur, à gauche et à droite, mais s'est attaqué à l'apprentissage en profondeur de domaines précis (les mathématiques, la physique, la théologie, la littérature). Ainsi, dans *Le chemin de l'école*, il n'est pas toujours clair si l'appel à l'interdisciplinarité est bel et bien une invitation au dialogue entre les disciplines ou une injonction de littéraire, doublée d'une condamnation sans appel des autres pratiques pédagogiques, sous la référence aux textes d'Einstein.

Malgré ces réserves, j'adhère à l'idéal esquissé par Rivard, comme à un pôle lointain vers lequel me diriger, à faire advenir, au gré de la grâce contextuelle, dans les cours et les échanges avec les étudiant-es. Idéal « d'allers-retours entre [l'humain] et l'univers, entre l'imagination et le savoir, entre l'individu et la collectivité », entre « le moi et le non-moi ». Rivard, comme Beaulieu, appelle à sortir des murs de l'école, à habiter le monde, au quotidien, à épouser les colères. L'art lui-même, pour Beaulieu, doit aider « à mieux vivre, à savoir s'accorder à la Terre, à notre présence au monde ». Moment du vertige, de la sortie de soi par le sublime, de l'affrontement avec ce qui nous dépasse, nous renvoie au néant, à la fragilité de nos principes, gestes et paroles, mais aussi révélation de mondes multiples à l'intérieur de soi, à partir desquels résister à la solidité, à l'apparence d'éternité de « ce qui est », et enfin effondrement dans l'informe, l'en dessous, la lave chthonienne grouillant sous nos pas : ce sont aussi des tensions structurant le très bel opuscule de Frédérique Bernier, *Hantises*.

Par l'art, la littérature, l'école, il s'agit toujours d'habiter le monde, d'être libéré de l'étouffant cocon des idées déjà pensées, du besoin de combler les vides en nous à coups d'achats

à crédit, de la conformiste volonté de pouvoir. Il n'y a pas de sacralisation du savoir ou de la beauté, pourtant, dans les essais de Beaulieu et de Bernier ; ils ont même une pente sacrilège, ici et là, une violence tantôt sourde, tantôt frontale. Ce serait plutôt une exigence consciente de la démesure de la demande adressée à l'art : « ce qui me fait lire et écrire est somme toute un fantasme existentiel de littérature. Le désir d'être réenfantée et extirpée de moi par une phrase [...] Le silence n'est [...] que l'autre nom de ce désir, de cette attente, qui n'en finit jamais », écrit ainsi Bernier. Le désir n'est d'ailleurs pas que spirituel, ici, la présence au monde s'incarne dans des corps, dans le surgissement de l'amour fou, entre autres. Admirables lecteur-trices, Beaulieu, Bernier et Rivard donnent de furieuses envies de (re)lire, de retourner voir les œuvres qu'elles sollicitent : Beckett, Borduas, Leduc, Mercado, Rilke, Saint-Denys Garneau, Woolf, etc. Happés par les anneaux du beau style, nous voilà relancés malgré nous sur le chemin de l'école, invités à mettre à l'épreuve les héritages de lecture abordés dans leurs essais.

Pensée du corps, pensée de la transmission : ce sont là deux autres noms de l'injonction à la réflexion qu'est (parfois) la mort. Pour Rivard, Beaulieu et Bernier, enseigner, écrire, c'est se mesurer à la mort, à l'abîme, au non-moi. En ce sens, ce sont des moralistes, mais des moralistes modernes, hantés par l'inquiète spéculativité des romantiques allemands comme par la pensée du désœuvrement. L'aiguillon de la négativité, de l'opposition contestatrice et intellectuelle à ce qui « est » et s'impose comme évidence, fait partie de leur pensée, de façon centrale, réflexive et polémique, chez Beaulieu, sous le signe de la honte et de l'informe, chez Bernier, alors que cela tend vers l'opposition aux pouvoirs, l'incitation à désobéir, chez Rivard, sans la division intérieure des deux autres.

« [F]aire de l'élève un sujet capable de résister aux forces aliénantes » : enseigner à l'élève à résister aux forces qui le contraignent, à renoncer à ses désirs, qui lui font faire le deuil quotidien de ce qu'il pourrait être, de ce que le monde pourrait être. Comment parvenir à sortir de soi, de ce qui nous détermine et nous fait agir et penser malgré nous, voire contre nous, si on ne sort plus de chez soi, si on n'emprunte plus les chemins de l'école ? Comment pratiquer une pédagogie de l'émancipation en temps de confinement ? Rien de moins évident. Nul doute que, du primaire à l'université, quantité de professeur-es ont relevé ce défi, malgré la distance et le devenir-spectacle de l'enseignement médiatisé. Mais combien d'élèves qui n'auront pu sortir d'eux-mêmes, faute de classe, faute d'habiter un espace commun ?

Habiter l'école, bien avant d'imaginer désobéir au nom de l'école, en vertu d'une autorité contestant la loi, par un pouvoir autre, c'est d'abord, le plus souvent, apprendre à obéir, à discipliner son corps, apprendre à lever la main avant de parler, à se tenir sagement en rangs, à écrire, lire, faire des devoirs quand on nous le demande. Apprendre à « travailler », grande affaire, qui est le souci majeur de ces serviteurs des employeurs que sont, le plus souvent, les ministres de l'Éducation. L'école est ainsi, avec l'art et la littérature, le lieu par excellence de la dialectique entre la reproduction et la contestation, la soumission et la destruction, l'héritage et l'irruption du nouveau. Grand sujet, qui est au cœur de *La pomme et l'étoile* d'Étienne Beaulieu, sous les traits du couple antinomique Ozias Leduc / Paul-Émile Borduas.

I loved being a student. I loved learning. School was the place of ecstasy – pleasure and danger. To be changed by ideas was pure pleasure. (bell hooks)

[J'ai aimé être étudiante. J'ai aimé apprendre. L'école était le lieu d'une extase – plaisir et danger. Être transformée par des idées était un pur plaisir.]

Apprendre à transgresser, tel est le provocateur titre d'un des nombreux ouvrages de bell hooks, essayiste étatsunienne de haut vol, mal connue dans le monde francophone. Bien que lesté par son travail théorique, cet essai s'avère profondément subjectif, centré sur une expérience de vingt ans d'enseignement, fondée sur la mise en œuvre pratique, en classe, des politiques d'émancipation *par le savoir* ; à ne pas confondre avec l'enseignement des théories politiques de l'émancipation. Car, tout en cherchant à transmettre ces dernières, hooks s'élève contre les intellectuel-les barricadé-es dans un monde abstrait, enseignant Judith Butler, Michel Foucault ou Karl Marx du haut de leur chaire, sans jamais entrer en relation véritable avec la classe, qui se nient comme habitant un espace politique, une institution, un corps.

hooks demande de tenir compte des racines sociales et politiques des affects qui circulent dans une classe. L'ennui, la passion pour les idées, on le sait, sont socialement construits et s'expriment physiquement : posture détachée de l'esprit projeté ailleurs, pose ironique, hostile, perplexe, allumée, ricaneuse. Autant de dispositions relationnelles à l'enseignement, à la discussion. Postures aussi, entre étudiant-es. Combien d'élèves du secondaire fantasmant sur un-e condisciple, ému-es, remué-es par un frôlement de main, lors de la circulation d'une feuille, par la proximité de lèvres, lors d'un chuchotement complice ? Combien d'inconforts physiques bloquant la possibilité même d'apprendre ?

Tenir compte de ce qu'il peut y avoir de politique, dans ces affects, de ce qu'on peut produire comme praxis collective, au sein même de l'institution scolaire (mais pour en sortir et agir au-dehors), voilà ce que hooks cherche à faire, dans son enseignement, voilà l'objet de ses réflexions dans ce livre. Dès la lecture de la table des matières, on anticipe les plaisirs qui nous attendent : « *Theory as Liberatory Practice* », « *Feminist Thinking in the Classroom Right Now* », « *Confronting Class in the Classroom* ».

Lire hooks, parallèlement à Beaulieu, à Bernier et à Rivard, fait apparaître une convergence éthique fondamentale. L'art, l'école doivent pour elle percoler de mille façons dans la vie quotidienne, irriguer les structures élémentaires de l'action, devenir manière d'être. En ceci, ce quatuor se distingue vivement des critiques de Freitag, de Martin et Ouellet ou de Pelletier, dont les énonciateurs sont des sujets abstraits, préoccupés de l'université comme Idée. En revanche, hooks, contrairement à Beaulieu, à Bernier et à Rivard, examine les aspects politiques de l'émancipation, les obstacles sexistes, racistes et classistes à l'apprentissage et à l'exercice de la liberté (elle n'aborde pas, cela dit, le capacitisme).

Mais plus fondamentalement, cette lecture engendre une inévitable introspection, pour tout-e professeur-e. Ainsi, tout en étant dynamisé, reconnecté à la fébrilité de l'enseignement par son texte, je me retrouve mis en cause, dans ma pédagogie même, laquelle cherche, en tâtonnant, à coups d'expérimentations, à accomplir cette pratique d'émancipation, mais avec

tant d'angles morts, tant de zones de réflexion superficielle que hooks m'amène à voir, une après l'autre, que le plaisir ne parvient à se dépasser en défi qu'en se butant à un froid constat de demi-échecs (le poids du canon, des lectures légitimes, pèse encore sur mes corpus, tout comme la pente du monologue peut menacer, lors des emballements, de refouler le dialogue aux trop rares dernières minutes des séances). En fait, je n'imagine guère que qui que ce soit puisse se penser exemplaire à ce sujet. Cela demanderait un puissant narcissisme (ou déni).

Ainsi, malgré la dispersion des classes dans l'espace numérique, malgré le devenir-diaspora de la classe, malgré la conviction que la coprésence dans un lieu peut générer du commun et constitue une des voies royales d'une pédagogie émancipatrice, il ne faut pas se replier abstraitement sur ce jugement et s'attacher avec crispation à cette coprésence comme d'autres s'attachent aux traditions « séculaires » d'enseignement (rêvant de revenir à l'Académie de Platon, pour boire du vin tout en philosophant). Et chercher, tant bien que mal, à susciter du commun à distance, à faire surgir la liberté du savoir là où se nouent des liens, fussent-ils réduits à des carrés noirs sur fond noir.



De la maternelle à la cinquième année du primaire, apprendre fut pour moi un devoir, une activité routinière, sans défi, sans appel à sortir de moi, de ma culture d'origine, de ses évidences. J'avais déjà pris le pli du bon élève, j'accomplissais le travail demandé sans m'interroger sur les raisons profondes de le faire (ou non), j'avalais les matières sans poser ces questions qui taraudent (avec raison) tant d'élèves devant les aspects disciplinaires de l'école, mais qui ne les posent à leurs professeur-es, car elles les désarçonnent, leur paraissent signe de contestation ou les mettent face à leur propre inquiétude. J'avais le privilège du mouton, de la domestication.

Puis, en sixième année, grâce à madame Stichelbout, j'ai pu rencontrer une première figure d'intensification de la volonté de savoir. D'autres lui ont succédé, depuis, me relançant avec encore plus d'énergie dans la quête d'histoires, de faits, de découvertes scientifiques, d'explications. J'étais, pour l'essentiel, constitué comme réceptacle passif de connaissances. Le vertige de leur gouffre infini ne m'a jamais saisi, n'a pas coloré mon apprentissage, encore moins suscité d'effroi pascalien. J'allais un jour devoir choisir une profession, que je devinais fondée sur la poursuite de ma quête (chimiste?), mais rien d'existential ne se jouait sur les bancs d'école.

Étrangement, le début du renversement se joua à *Génies en herbe*, par l'entremise de la littérature et du canon moderniste. Qui se souvient encore de cette émission mettant aux prises deux équipes de quatre joueur-euses, chacune devant répondre *avant* l'équipe adverse à une question de savoir général? Ce jeu donnait un caractère sportif, agonique, à l'accumulation de connaissances historiques, littéraires, politiques, scientifiques et sportives. Je n'ai guère vu, depuis, d'émissions rendant comme *Génies en herbe* le savoir désirable, suspendant temporairement les éléments de rancœur personnelle ou de perte potentielle de « coolitude » associés dans les écoles secondaires aux « bollés-es » et aux *geeks*.

Génies en herbe a transformé en richesse tout ce que j'avais retenu, en géographie et en histoire, des livres lus depuis mon enfance, en y ajoutant des domaines de connaissance nouveaux pour moi, des savoirs que le jeu m'invitait à posséder, dont la littérature, catégorie jusqu'alors réservée dans mon esprit à la grande consommation, en particulier le roman historique ou sentimental. La littérature, à *Génies en herbe*, était réduite à une liste de noms et d'œuvres, un canon essentiellement français (pas d'écrivain-es québécois-es dans mon souvenir), dominé par le catalogue Gallimard : Breton, Camus, Gide, Mauriac, Bernanos, Proust, Valéry. Ces noms étaient accompagnés par ceux de quelques auteurs étrangers : Borges, Dante, Faulkner, Joyce, Shakespeare ; avec, ici et là, une autrice : de Beauvoir, Colette, Woolf.

L'école est ainsi, avec l'art et la littérature, le lieu par excellence de la dialectique entre la reproduction et la contestation, la soumission et la destruction, l'héritage et l'irruption du nouveau.

Parce que fondé sur le canon et la non-lecture des œuvres, le rapport de *Génies en herbe* à la littérature était d'emblée institutionnel, conservateur. Y avait-il, dans le projet de cette émission, un espoir d'émancipation éventuelle grâce au savoir ? Partiellement, mais dans une dimension strictement méritocratique, individuelle. Le savoir était un bien souverain, neutre, apolitique, patiemment échafaudé par le temps, également offert à tous, mais inégalement partagé. Faute d'effort conséquent, pouvait-on supposer, de la part des élèves. Cette conception idéaliste domine encore une grande part de mes collègues, je crois, et se confond avec leur ambition, leur réussite.

Par bonheur, le canon littéraire de *Génies en herbe* incluait sa période historique la plus récente, donc celle comptant le plus grand nombre de noms, la grande épopée moderniste allant de Baudelaire à Beckett. Le canon hébergeait ainsi, en lui-même, sa propre contestation. Le hasard peut-être d'un nom bien sonnante me conduisit à entrer en contact avec ce canon, avec l'idée même de littérature, à travers l'œuvre de Franz Kafka. Présentée, par *Génies en herbe*, comme incontournable, cette œuvre produisit en moi une fissure profonde, inaltérable, dans l'idée de la norme, dans son évidence, en plus d'introduire un coin dans les formes du savoir. Avec Joseph K, je découvrais le caractère arbitraire de la Loi, elle me devenait une menace, dans une lutte voilée par l'énigme de la forme de la prose kafkaïenne. Je n'étais pas encore passé du côté du refus, j'en étais même encore bien loin, mais une brèche dans l'uniformité du bon élève avait été accomplie.

Grâce à ce contact initial avec Kafka, la Littérature (elle avait alors une majuscule, dans mon esprit) fortifia en moi l'esprit de contestation. Sans doute n'aurait-elle pas eu un effet si grand sur moi si elle n'avait trouvé terreau fertile dans l'angoisse diffuse qui m'habitait, le sentiment d'inquiétude lancinante et par moments poignante quant à ma pertinence, au sens que pouvait avoir une vie, surtout celle, dépourvue de toute justification nette, qui était la mienne. J'étais, sans le savoir nettement, engagé dans une remise en question de mes évidences et certitudes, dans la foulée d'une antérieure perte de la foi. Par Kafka, le doute devint source de crise, avant de devenir puissance de négation. Le doute, le non-savoir sont justement placés chez Rivard au cœur de la relation pédagogique, des deux côtés d'ailleurs. Ceci dans une articulation fine et forte entre apprentissage, émancipation et contestation (d'où la présence récurrente de la grève de 2012 tout au long du recueil). Il y a ainsi un aspect politique à la classe, à la relation au maître, à la littérature, chez lui comme chez Beaulieu et Bernier. Toutefois, la question du canon et de la négation n'y est pas directement posée. On la retrouve cependant chez Beaulieu, qui en fait le prisme à partir duquel réinterpréter l'histoire du Québec tout autant que sa propre vie, grâce aux figures opposées de Borduas et de Leduc, figures respectives du révolutionnaire avant-gardiste, incarnant pour lui la grande tentation de la coupure avec le passé, et de son maître, « tranquillement » moderne, attaché à l'héritage culturel canadien-français, incarnant fidélité, famille, transmission. Ouvertement subjectif, y compris dans la dévalorisation sans appel du savoir historique universitaire, mais précisément riche où il est parfois injuste, cet essai mène à un dépassement de l'opposition ou plutôt à un approfondissement des nuances grâce à la spirale de l'écriture. C'est ainsi un essai porté, emporté par l'énergie de la contestation, mais se contestant lui-même.

L'existence de ces essais et leur relation problématique à l'université ne sont pas étrangères, il me semble, à la perplexité dans laquelle la négation du canon plonge désormais l'université. Depuis le choc initial de la négation kafkaïenne, j'ai traversé bien des conceptions du canon, mais la contradiction propre à *Génies en herbe* les habite toutes, à des degrés divers, entre autres pour ce qui est de celle au sein de laquelle je vis et travaille, celle de l'UQAM. Il y a en effet une contestation canonique et un canon de la contestation inséparables de l'histoire de l'UQAM, notamment du côté des études littéraires. Cohabitent ainsi et s'affrontent parfois la valorisation académique des formes « classiques » de la contestation, celles de la modernité comme négation, de l'esprit (de la) critique (comme dans toute autre université, en fait), et la contestation politique de ce canon de la négation abstraite. Il faut dire que, pour une bonne part, la tradition de la contestation s'est dévitalisée. Enseigner Aquin, Bataille, Freud, Marx ou Sade, jadis, ce n'était pas neutre. Il y avait une double projection des forces rebelles inhérentes à ces œuvres vers le dehors de la classe, vers des questions, des mouvements, des combats multiples et quotidiens, pleins de feu, de furie et d'espoir, et vers les formes de vie impliquées par la lecture de ces œuvres, en commençant par celle du ou de la professeur·e. Ce n'est plus le cas, désormais. L'écho des luttes ne se fait plus guère entendre dans les cours de littérature ou de philosophie, sinon à la marge, dans quelques cours

spécifiques. Enseigner les œuvres de la modernité radicale est parfois un travail de spécialistes tournant le dos aux formes contemporaines de contestation, hostiles à toute contestation de leur position canonique, assoupi·es dans des vies bourgeoises bien rangées : cela même que hooks dénonce. Pas facile d'y échapper, sans recourir à la seule « parole » de la contestation. Nier son propre statut, dans la classe comme au-dehors, n'est pas davantage une option pertinente.

La remise en question du canon moderniste s'attaque aussi bien à la figure de Borduas, comme chez Beaulieu, qu'à celle de *Parti pris* et des partisans d'une « Révolution québécoise » solidaire des opprimés du monde entier. Le vernis des œuvres d'Aquin et de Vallières est raboté par des lectures politiques rugueuses. Pas plus de « respect » auratique envers eux qu'envers la statue de John A. Macdonald. Surgit ainsi une nouvelle forme de contestation de la doxa issue de la Révolution tranquille, celle d'un Québec toujours du bon côté de l'histoire, plus progressiste, plus laïc, plus féministe, plus écologique, moins homophobe et moins raciste que nulle part ailleurs. Est-ce vraiment cela, notre histoire ? Pas tant que cela, en fait, entend-on de nouvelles voix déclarer, dans les classes comme dans les pages de *Liberté*. Et voilà que ce canon, que j'enseigne avec ferveur, tout en l'analysant de manière critique, échappe à ma maîtrise et devient objet de débat collectif. Voilà mon autorité contestée. Pour nombre de collègues, cet ébranlement est douloureux, pour certain·es il est intolérable.

Après quarante ans à habiter l'école, tout nous conduit à être du côté du canon, de sa valorisation, de son imposition dans les programmes ; qu'il s'agisse d'un canon fondé sur la rupture, la critique radicale des canons antérieurs, ne change rien à l'affaire, sinon pour se donner des raisons de plus de ne pas comprendre les contestations nouvelles, en se campant dans la certitude d'être à la fois du côté de l'autorité et de la subversion, du savoir incontestable et de la puissance corrosive du mal. Pour ma part, après la lecture de Beaulieu, en rêvant à un éventuel retour en classe, je dois me résoudre à admettre que je suis désormais institutionnellement, économiquement et socialement du côté de Leduc plutôt que de celui de Borduas, et qu'il me faut, comme Leduc, accueillir dans ma classe des Borduas, qu'il me faut construire avec elleux, avec les Gauvreau, les Mimi Parent, les Louky Bersianik d'aujourd'hui, les outils de ma propre contestation. Je dois admettre que si je tiens à cette idée de l'école comme lieu d'émancipation, je dois tourner la négativité critique contre mon propre canon, contre ce qui, dans l'enseignement, dans l'institution, me tire du côté de l'autorité, de la contrainte, du monologue. ●

Michel Lacroix est professeur d'études littéraires à l'UQAM et membre de l'équipe de rédaction de *la Vie littéraire au Québec*, projet de recherche fondé sur une radicale interrogation du canon de la littérature québécoise.