

L'histoire littéraire au rancart?

Jean-Claude Gagnon

Number 24, December 1976

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56729ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Gagnon, J.-C. (1976). L'histoire littéraire au rancart? *Québec français*, (24), 44-45.

L'histoire littéraire au rancart ?

En fondant sa série de situations d'apprentissage ressortissant à la culture littéraire sur des genres et des sous-genres littéraires, le programme-cadre de français du secondaire, en particulier, portait un grand coup à la méthode historique et à son utilisation dans l'enseignement de la littérature. Les plus mordus pouvaient toujours s'en servir dans l'exploitation des mises en situation concernant chacun des genres ou sous-genres à l'étude, mais la répétition du procédé devenait à ce point lourde qu'on finissait par tout laisser tomber. D'autre part, comme le programme ne précisait guère les méthodes d'exploitation des situations littéraires, plusieurs se sont trouvés passablement démunis et l'enseignement littéraire en a souffert. Il faut donc tenter de voir ce que le remplacement de l'approche historique par celle des situations d'apprentissage fondées sur les genres suppose comme renouvellement didactique.

1. Un peu d'histoire

Il est assez étonnant de constater que plusieurs professeurs ne se préoccupent guère des origines et des fondements de l'histoire littéraire, la recevant comme si elle avait toujours existé et ignorant tout simplement qu'il a fallu un assez long et parfois virulent combat, au début de notre siècle, pour en faire ce qu'elle est devenue (malheureusement, sans suite) dans les manuels d'histoire de la littérature, manuels qui sont trop souvent le seul moyen par lequel les professeurs ont « appris » l'histoire littéraire. Pour clarifier la situation, il n'est pas inutile de revenir sur l'enseignement littéraire lui-même, d'une part, et sur les origines de l'histoire littéraire ensuite en regard de son implantation dans l'enseignement de la littérature.

Pour ce faire, nous recourrons à deux textes qu'à notre avis les professeurs de littérature auraient avantage à connaître.

1.1 Rhétorique et enseignement

Ce titre est celui d'un article de *Gérard Genette*¹ qui a voulu comparer la situation actuelle (milieu du XX^e siècle) de l'enseignement littéraire à celle qui prévalait au siècle dernier. Il constate une *triple mutation* dans le statut de la rhétorique et son texte peut être résumé dans le tableau qui suit:

XIX^e siècle

1. *Rhétorique explicite et déclarée* On enseigne les tropes et les figures du discours.
2. *Descriptif = normatif*
On étudie la littérature pour apprendre à écrire: les examens ne sont pas des commentaires, mais des exercices pratiques de littérature.
3. *Rhétorique de l'elocutio (style)*
L'inventio et la dispositio sont données: les élèves ont à travailler le style.

XX^e siècle (jusqu'à 1960)

1. *Rhétorique implicite*
Les manuels de rhétorique ont disparu: prédominance du contenu sur la technique (ex.: les sujets de dissertation).
2. *Descriptif ≠ normatif*
À compter du 2^e cycle du secondaire, on passe aux études littéraires: on écrit sur les œuvres, on s'initie à la critique.
3. *Rhétorique de la dispositio (plan)*
L'accent est mis sur la disposition des idées (le plan).

Ce résumé montre déjà bien l'influence de l'histoire littéraire sur l'évolution de l'enseignement de la littérature: on a graduellement appris à écrire sur la littérature, ce qui a favorisé le développement des techniques d'analyse et de dissertation et diminué l'importance donnée auparavant à la pratique littéraire elle-même. Dans un manuel du XIX^e siècle, la *Nouvelle Rhétorique* de Le Clerc, on trouve l'équivalent des situations d'apprentissage du programme-cadre: « fables, narrations, discours mêlés de récits, lettres, portraits, parallèles, dialogues, développements d'un mot célèbre ou d'une vérité morale, requêtes, rapports, analyses critiques, éloges, plaidoyers ». Ces « sous-genres » sont aujourd'hui en grande partie démodés, remplacés par d'autres qui s'apparentent davantage aux moyens modernes de communication; mais le principe reste le même que celui du programme-cadre: apprendre à maîtriser des types de discours.

Au risque de recourir à une formule abusivement généralisante, on pourrait dire que l'esprit positiviste de la seconde moitié du XIX^e siècle a contribué pour beaucoup à faire sentir le besoin d'un change-

ment: la rhétorique est devenue « ampoulée » et prisonnière d'une infinité de lois, d'un grand nombre de petits genres, ce qui lui a fait perdre du terrain au profit d'une approche qui se voulait plus objective, plus « sérieuse », des textes littéraires.

1.2 Gustave Lanson

Il n'est pas moins intéressant de revoir ce que disait l'un des principaux tenants de l'histoire littéraire sur son utilisation dans l'enseignement de la littérature. Pour Gustave Lanson, qui est l'auteur d'une *Histoire de la littérature française* qui compte parmi les premières et qui a été rééditée jusqu'en 1951, cette méthode d'approche du texte littéraire voulait avant tout favoriser une meilleure lecture. « L'étude de la littérature ne saurait se passer aujourd'hui d'érudition: un certain nombre de connaissances exactes, positives, sont nécessaires pour asseoir et guider nos jugements », écrivait-il dans son *Avant-propos* en 1894². Nous reproduisons ici quelques paragraphes de cet avant-propos qui traite clairement le problème de l'utilisation de l'histoire littéraire dans l'enseignement de la littérature.

« On a faussé en ces derniers temps l'enseignement et l'étude de la littérature. On l'a prise pour matière de programme, qu'il faut avoir parcourue, effleurée, dévorée, tant bien que mal, le plus vite possible, pour n'être pas « collé »: quitte ensuite, comme pour tout le reste, à n'y songer de la vie. Ainsi, voulant tout enseigner et tout apprendre, absolument tout, n'admettant aucune ignorance partielle, on aboutit à un savoir littéral sans vertu littéraire. La littérature se réduit à une sèche collection de faits et de formules, propres à dégoûter les jeunes esprits des œuvres qu'elles expriment.

« Cette erreur pédagogique dépend d'une autre, plus profonde et plus générale. Par une funeste superstition, dont la science elle-même et les savants ne sont pas responsables, on a voulu imposer la forme scientifique à la littérature, on est venu à n'y estimer que le savoir positif. Il me fâche d'avoir à nommer ici Renan comme un des maîtres de l'erreur que je constate: il a écrit dans l'*Avenir de la science* cette phrase où j'aimerais à ne voir qu'un enthousiasme irréfléchi de jeune homme, tout fraîchement initié aux recherches scientifiques: « L'étude de l'histoire littéraire est destinée à remplacer en grande partie la lecture directe des œuvres de l'esprit humain ». Cette phrase est la négation même

de la littérature. Elle ne la laisse subsister que comme une branche de l'histoire, histoire des moeurs, ou histoire des idées.

« Mais pourtant, même alors, c'est aux oeuvres mêmes, directement et immédiatement, qu'il faudrait se reporter, plutôt qu'aux résumés et aux manuels. (...) Si la lecture des textes originaux n'est pas l'illustration perpétuelle et le but dernier de l'histoire littéraire, celle-ci ne procure plus qu'une connaissance stérile et sans valeur. Sous prétexte de progrès, l'on nous ramène aux pires insuffisances de la science du moyen âge, quand on ne connaissait plus que les sommes et les manuels. Aller au texte, rejeter la glose et le commentaire, voilà, ne l'oublions pas, par où la Renaissance fut excellente et efficace. »

Il ressort clairement de cet avant-propos que la lecture et l'étude des textes littéraires sont nettement distinguées dans l'esprit de Gustave Lanson qui met son *Histoire de la littérature française* au service des professeurs (en formation et en exercice) bien plus qu'à celui des élèves; ce qui nous incite à croire que Lanson lui-même n'aurait sans doute pas autorisé l'utilisation de l'histoire littéraire au cours secondaire.

« Il appartient à d'autres de juger ce que j'ai pu faire: je rends compte de ce que j'ai voulu faire », écrit encore Lanson: notre seul jugement sera ici que l'approche historique pouvait difficilement ne pas constituer un guet-apens pour le professeur de langue et de littérature. Dans la présentation des principes utilisés et des problèmes discutés par la méthode historique, Lanson finit par dessiner un excellent tableau des difficultés pédagogiques causées par cette méthode: la chronologie devient un cadre strict dont on a peine à sortir et son importance pour l'étude des textes apparaît indûment transportée dans l'ordre de leur lecture; les éléments relevant de la « race », du « milieu » et du « moment » prennent une telle ampleur et la « description des individualités » (l'homme et l'oeuvre) prend l'aspect d'une tâche à ce point délicate que l'oeuvre n'est plus qu'un pauvre petit discours à côté de tout ce qu'on peut arriver à en dire. La difficulté de subordonner ce qu'on en dit de l'oeuvre elle-même reste par conséquent le problème pédagogique majeur de l'utilisation de l'histoire littéraire en classe de langue et il faut absolument se limiter à l'essentiel si l'on veut recourir à cette méthode.

2. L'histoire littéraire au service de la lecture

Dans la mesure où l'on reconnaît le bien-fondé du processus méthodologique suggéré par le programme-cadre qui propose un apprentissage de la lecture (et de l'écriture) plutôt qu'une acquisition de

connaissances sur les corpus littéraires français et québécois parcourus (bien plus que véritablement étudiés) dans le respect de la chronologie, l'histoire littéraire ne peut plus constituer le fil conducteur de l'enseignement de la littérature. Nous revenons ainsi au principe didactique en vigueur au XIX^e siècle: l'apprentissage littéraire par la pratique (apprendre à lire et à écrire) des genres ou des types de discours littéraires.

2.1 L'oeuvre littéraire comme discours

Considérer l'oeuvre littéraire comme un discours, c'est-à-dire comme un ensemble de phrases constituant un énoncé linguistique complet, et non comme un moment de l'évolution littéraire d'une nation donnée, voilà le premier lieu d'un changement de perspective obligé pour tout professeur désireux d'intégrer l'oeuvre littéraire à son enseignement de la langue. Ainsi la classe de français reste une classe de langage et ne devient pas carrément une classe de civilisation où l'on puise tellement à la mère patrie que la production québécoise n'en finit plus de paraître pauvre et dérisoire.

Apprendre à lire pour un élève du cours secondaire actuel, c'est d'abord et avant tout apprendre à lire (à décoder) les discours qui sont produits par son milieu culturel à des fins autres que simplement utilitaires, mais c'est aussi apprendre qu'il existe dans ce milieu un réseau de communication et d'expression spécifique que l'on nomme littéraire et qui est composé de trois groupes d'individus:

1. des écrivains qui ont choisi le métier d'écrire, c'est-à-dire de produire des discours (oraux et écrits) chargés de sens et voulant exprimer ce que la parole quotidienne n'arrive pas à dire;
2. un public lecteur à l'écoute de l'écrivain, profitant de son travail et capable de réagir à sa provocation;
3. des critiques littéraires guidant le lecteur dans ses choix et son appréciation, témoignant à l'écrivain des exigences de l'art littéraire et l'obligeant à se dépasser.

Une telle proposition privilégie la synchronie, mais ne détruit pas pour autant la diachronie dont l'importance reste fondamentale sur le plan culturel.

2.2 La perspective historique

Une fois reçue comme discours, comme production discursive de sens, l'oeuvre littéraire peut être abordée dans ses aspects diachroniques, dans ce que la critique contemporaine appelle son *inter* et sa *trans*-textualité. Dans le réseau littéraire, en effet, les textes ou les discours se parlent entre eux, se questionnent et se répondent. Ainsi, les textes français

parlent sans doute davantage aux textes québécois que l'inverse, mais la perspective diachronique reste tout aussi éclairante pour le corpus québécois lui-même.

Apprendre à lire dans une perspective historique ou diachronique, c'est donc répondre aux questions que la lecture synchronique ne peut résoudre en reconstituant les éléments qui ont prévalu à la production de l'oeuvre et en tenant compte du public auquel l'écrivain s'est adressé. La lecture contemporaine d'une oeuvre d'un autre âge ne peut être celle de cet âge, mais elle peut être d'autant plus intéressante que la perspective historique y jette plus de lumière.

3. Considérations didactiques

Quelques considérations didactiques se dégagent de ces propos et nous les formulerons, ainsi:

- 1) le respect de la chronologie n'est absolument pas nécessaire à l'apprentissage de la lecture des textes littéraires;
- 2) apprendre à lire une oeuvre littéraire, c'est la parcourir en entier au moins une fois; remplacer la lecture des oeuvres par des survols, c'est se priver du plaisir de la lecture et faire exactement le contraire d'apprendre à lire;
- 3) un choix étant nécessaire, l'école devrait offrir l'échantillonnage le plus ouvert possible de manière à permettre à l'élève de poursuivre son apprentissage par lui-même, ce qui est le lot de tous et de chacun;
- 4) la question du choix des textes québécois ou français n'a rien à voir avec le choix de l'approche littéraire comme telle; c'est plutôt la pédagogie qui est ici en cause et si l'on fait le choix d'une méthode inductive, partir du plus connu reste tout simplement logique;
- 5) toute méthode d'études des textes littéraires, à supposer qu'on puisse initier les élèves du secondaire aux études littéraires, ne peut être fondée que sur le goût et des aptitudes à la lecture.

Jean-Claude GAGNON
Université Laval

¹ Gérard Genette, *Figures II*, Paris, Seuil, 1969 (l'article est daté de janvier 1966), pp. 23-42.

² Gustave Lanson, *Avant-propos à son Histoire de la littérature française*, Paris, Hachette, 1894, p. VII (Édition refondue par Tuffrau en 1951).

³ Extrait de Gustave Lanson, *Avant-propos à son Histoire de la littérature française*, Paris, Hachette, 1894, pp. VI-VII.