

L'enseignement de la littérature aujourd'hui

Jacques Pelletier

Volume 18, numéro 1 (103), janvier–février 1976

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/30949ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Collectif Liberté

ISSN

0024-2020 (imprimé)

1923-0915 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Pelletier, J. (1976). L'enseignement de la littérature aujourd'hui. *Liberté*, 18(1), 79–86.

L'enseignement de la littérature aujourd'hui

Dans un livre récent, dont on a peu parlé, Philippe Haeck soulève trois questions sur lesquelles auraient intérêt à réfléchir ceux qui vivent de la littérature par le biais de la pratique de l'enseignement : pourquoi enseigner la littérature ?, quelle littérature faut-il présenter aux étudiants ?, comment cet enseignement doit-il être communiqué ? Le livre de Haeck, malheureusement, n'aborde pas ces problèmes de façon aussi systématique. Et sa problématique n'est pas définie aussi clairement que le résumé que je donne dans mon premier énoncé ; mais c'est seulement en le discutant à la lumière de cette problématique « construite » qu'on peut en tirer profit. Sinon, on devra se contenter de quelques suggestions heureuses, de quelques intuitions ne reposant sur aucun discours, aucun propos fondamental dont elles seraient des conséquences.

Avant d'aborder dans l'ordre les questions soulevées par le livre de Haeck, je ferai deux remarques d'inégale importance concernant sa facture. La première pour souligner la pertinence de son titre : *L'action restreinte/de la littérature* indique bien, pour reprendre les termes mêmes de l'auteur, que la « littérature est une partie du champ culturel », mais une partie seulement, et « qu'il ne faut pas attendre de la seule pratique de l'écriture une large transformation sociale » (p. 11) : la révolution est d'abord une tâche politique, un travail de militants et les praticiens, les enseignants de la littérature ne doivent pas privilégier la lutte dans le champ restreint de leur spécialisation au détriment de la lutte globale à mener sur les terrains économique, social et politique.

Un écrivain, un enseignant qui ne se préoccupent que de la littérature considérée comme champ clos se disqualifient à la fois sur le terrain du combat social — sur lequel ils se refusent à s'engager — et sur celui de la littérature, puisque leur expérience tronquée du réel ne peut leur permettre d'en rendre compte dans toute sa complexité et sa richesse. Mais enfin j'arrête ici ce début de réflexion sur lequel je reviendrai plus loin, me contentant de partager avec Haeck l'idée que les « purs littéraires » ne sont guère des gens intéressants. Le sont seuls ceux qui ont le souci d'inscrire leur pratique dans une problématique plus large dont l'enjeu est la transformation de l'homme et de la société. Ma seconde remarque concerne la technique du montage utilisée par Haeck. Cette technique, simple en apparence, est extrêmement difficile à manier et je ne connais pas beaucoup d'écrivains qui en font un emploi réussi : Butor en France dans ses essais critiques, Straram ici à un moindre degré. Dans ces deux cas, les textes mis à contribution sont enchâssés dans le texte de l'auteur lui-même qui s'efface lorsque le texte qu'il insère dit ce qu'il veut dire mieux qu'il ne pourrait le faire lui-même : la citation faite, l'auteur ne la paraphrase cependant pas et poursuit son propos dans ses termes propres. Ce n'est pas du tout ce que fait Haeck qui se contente de paraphrases ou au mieux de commenter plus ou moins intelligemment de nombreuses citations tirées d'ouvrages de René Lourau et de Brecht. Technique qui se retourne contre lui à un double plan ; au niveau formel, la lisibilité de son texte en souffre ; au niveau de la signification, Haeck apparaît comme un nain comparé à ceux dont il se réclame. C'est peut-être ce choix de s'être mis, sans doute involontairement, à la remorque d'« activités reconnues », qui explique pour une large part le décousu d'un propos dont par ailleurs on ne saurait contester l'actualité et la pertinence.

Pourquoi donc enseigner la littérature ? C'est là la question fondamentale que devrait se poser tout enseignant de la littérature, mais qu'il ne se pose bien entendu à peu près jamais parce que la réponse n'est pas simple. L'enseignant préfère jouer à l'autruche et considérer son métier comme une chose allant de soi, naturelle, comme l'une de ces « évi-

dences » qui vous permettent de vivre à l'abri des remises en cause fondamentales, des questionnements douloureux pour votre bonne conscience, dans le train-train monotone mais rassurant des « vérités » incontestables.

Dans le système scolaire, on a traditionnellement considéré que l'enseignement de la littérature était un élément important de la fameuse culture générale que devait posséder l'honnête homme des professions libérales. C'est encore la conception qui règne aujourd'hui, même après la révolution scolaire : la littérature constitue toujours le plus beau fleuron — d'autant plus beau que plus gratuit — d'une formation « humaniste » intégrale. La littérature est considérée comme une sorte de temple où l'on doit pénétrer avec recueillement car il contient les manifestations les plus hautes de la pensée humaine. Ce royaume du beau est par ailleurs étroitement circonscrit : ses frontières sont étanches, et sa séparation du monde est radicale. Je n'exagère pas : j'enseigne à des étudiants au premier cycle universitaire qui n'ont à peu près aucune idée des conditions socio-économiques de l'écriture, qui ne savent pas que la littérature c'est aussi une institution, une industrie, qui ignorent le contexte historique dans lequel s'inscrit une production littéraire donnée, comme si l'on pouvait comprendre quelque chose à des œuvres indépendamment des diverses formes de conditionnements qui s'exercent sur elles.

Là-dessus, Haeck, s'opposant à cette attitude ahistorique, dit à peu près que l'enseignement de la littérature est justifié dans la mesure où il contribue à faire prendre conscience du réel dans sa complexité, donc dans ses contradictions. Enseigner la littérature, c'est donc, dans ce champ précis, contribuer à une entreprise plus vaste, qui est de connaître et de transformer le monde. Ainsi la littérature n'est plus considérée comme le joujou précieux de dilettantes, mais comme un enjeu, comme un lieu où il y a des luttes à mener (et qui peut éclairer celles qui ont cours sur d'autres terrains : lutte syndicale, économique, politique, etc.). La littérature, de pur objet de connaissance — ce qu'elle doit aussi demeurer, j'y reviendrai plus loin — devient instrument de connaissance,

moyen, parmi d'autres, de connaître et d'approfondir le réel et trouve de ce fait sa justification.

Cette fonction, bien entendu, aura des conséquences sur le choix des oeuvres à enseigner. Certaines oeuvres apparaîtront à l'analyse se prêter mieux au dévoilement des contradictions, et seront donc privilégiées à ce titre. C'est ainsi que pour Haeck ce que l'on doit enseigner exclusivement, ce sont les oeuvres réalistes. Ce avec quoi, en principe, je suis assez d'accord mais encore faut-il s'entendre sur ce qu'est une oeuvre « réaliste ».

Brecht, là-dessus, apporte des précisions intéressantes : « Réaliste veut dire : qui dévoile la causalité complexe des rapports sociaux ; qui dénonce les idées dominantes comme les idées de la classe dominante, qui écrit du point de vue de la classe qui tient prêtes les solutions les plus larges aux difficultés les plus pressantes dans lesquelles se débat la société des hommes ; qui souligne le moment de l'évolution en toute chose ; qui est concret tout en facilitant le travail d'abstraction » (cité, p. 62). La première partie de cette citation m'apparaît très pertinente ; la suite est plus discutable et ouvre la porte à toutes sortes de malentendus. Ce dont Haeck témoigne d'ailleurs éloquemment en opposant de manière simpliste, par exemple, le réalisme au formalisme. L'écrivain formaliste, selon lui, n'a rien à dire ; c'est pourquoi il concentre toute son attention sur les formes, au détriment de la signification. Il s'agit donc d'un dilettante qui « fabrique de la littérature, brode pour quelques lecteurs cultivés » (p. 61). L'écrivain réaliste, au contraire, a quelque chose à dire : « il a des connaissances qu'il veut faire servir, qu'il veut mettre à la disposition des lecteurs pour qui il écrit » (p. 61). Cette distinction, théoriquement juste, n'a guère d'applications dans le réel. Robbe-Grillet, si l'on suivait ce raisonnement, serait un « formaliste » : or son oeuvre, Goldmann, et plus récemment Leenhardt, l'ont bien montré, est peut-être celle qui décrit le plus justement la « vérité » de notre société. On pourrait, dans le cas du Québec, montrer sans peine qu'il en va de même pour l'oeuvre d'Aquin, auteur par ailleurs préoccupé au plus haut point par les problèmes de forme.

Autrement dit, il ne suffit pas pour qu'un écrivain puisse

être considéré comme « réaliste » qu'il ait la volonté de « servir les intérêts du peuple » (p. 59). On peut, c'est sans doute triste à constater mais c'est ainsi, posséder une conscience « juste » et écrire des oeuvres plates, qui ne nous apprennent pas grand chose sur le réel. Ainsi toute la production inspirée par le « réalisme socialiste » a depuis longtemps démontré qu'il ne suffisait pas d'être animé de bonnes intentions pour produire des oeuvres intéressantes. Si bien que la distinction également proposée par Haeck entre écrivains révolutionnaires, alliés de la révolution prolétarienne, et par suite privilégiés, et écrivains réactionnaires, au service de la bourgeoisie, n'a guère de sens. De nombreux écrivains soi-disant « révolutionnaires » ne nous apprennent rien sur les hommes et le monde, tandis que des « réactionnaires » y parviennent. Ils y arrivent bien entendu en dépit de leurs positions de classe — Lukacs, on le sait, aimait invoquer à ce propos l'exemple de Balzac, écrivain peut-être le plus réactionnaire de son époque, mais en même temps celui qui en exprimait le mieux les contradictions — alors que certains révolutionnaires, au contraire, échouent parfois en raison d'une ligne politique rigide qui fait écran entre le réel et eux. Aussi bien ce partage entre écrivains révolutionnaires et écrivains réactionnaires n'a de sens, à mon avis, que si on l'effectue à partir du critère proposé par Lukacs, c'est-à-dire l'image de l'homme et du monde inscrite dans une oeuvre donnée. Seront révolutionnaires, dans cette perspective, les écrivains qui contribuent à élever notre degré de compréhension du réel et par suite notre emprise sur lui. Ce n'est qu'après une analyse sérieuse qu'un choix pourra donc être fait ; je suis cependant d'accord avec Haeck pour affirmer qu'il s'impose de le faire, mais en prenant des précautions, et en ne se contentant surtout pas des intentions explicites des écrivains eux-mêmes. Dans la mesure où il s'inspirera de ce principe, ce choix d'ailleurs pourra être à la fois rigoureux et ouvert.

Une fois le corpus littéraire déterminé, reste bien entendu à le transmettre. C'est à ce problème surtout que les remarques de Haeck s'attaquent, mais de manière assez floue, y compris dans les chapitres 3 et 5 de son livre qui lui sont pourtant explicitement consacrés.

La réflexion de Haeck comporte à ce propos un volet négatif et un volet positif. D'une part il met en cause un certain nombre de pratiques d'enseignement ayant cours en milieu collégial et universitaire ; d'autre part il propose un certain nombre de stratégies pour remédier aux carences signalées. Voyons ceci d'un peu plus près.

Haeck dénonce d'abord, et à juste titre, le mythe fort répandu, dans les C.E.G.E.P. notamment, du fameux « travail en équipe ». Faire du « travail en équipe » comme le souligne Haeck, c'est effectivement « autre chose que de demander aux étudiants de se mettre en groupe de quatre ou cinq pour discuter une question ! » (p. 15) : ce travail suppose un objet commun d'étude, une problématique générale partagée par les membres de l'équipe, des échanges constants, des discussions fondées sur une pratique de critique et d'autocritique rigoureux, etc. Autrement, on verse dans la facilité et aucun progrès réel ne peut être accompli.

De même, il faut se méfier des fameuses méthodes dites actives qui trop souvent « rendent les étudiants passifs (de bons consommateurs) et ignorants (juste bons à dire leurs opinions) ». Car, précise Haeck, « l'étudiant ne suit pas un cours pour jouer aux méthodes actives mais pour apprendre quelque chose de neuf qui lui permette de créer d'autres liens avec le milieu social qui l'entoure » (p. 21). Or il est évident que l'expression spontanée et naturelle d'opinions ne saurait tenir lieu de discours articulé. Trop de professeurs privilégient, peut-être parce qu'ils sont incapables de faire autrement — mais ce serait là une autre question à approfondir — cette vie de facilité, avec le résultat que de plus en plus les étudiants peuvent parler d'une manière confuse sur un texte, mais sont incapables de vraiment le lire, c'est-à-dire d'en dégager la structure, la signification et de l'interpréter. Il faudra réapprendre à tenir — et à faire tenir — des discours rigoureux.

Haeck accuse enfin les professeurs d'université de remplir leurs cours « de résumés de livres, de minutieuses données biographiques et des lieux communs tirés des manuels scolaires. La littérature pour eux n'est pas une question, un événement, c'est seulement un objet dont ils parlent avec

amour ; ils sont pleins d'enthousiasme et ne savent presque rien » (p. 55). L'attaque, on le voit, est globale, indifférenciée et par le fait même tout à la fois vraie et fausse. Vraie en ce sens que la pratique décrite par Haeck est encore celle d'un certain nombre de professeurs d'universités, la génération qui disparaît tranquillement faute, entre autres, d'étudiants disposés à écouter leurs bavardages. Fausse en ce que les méthodes des sciences humaines dont parle Haeck par ailleurs pénètrent de plus en plus le milieu de l'enseignement, fut-il universitaire. On sait très bien que toute une nouvelle critique est née à l'intérieur de cette institution sclérosée qu'est l'Université, ce qui prouve bien que là comme ailleurs — comme au niveau secondaire, comme au niveau collégial —, il y a des enseignants progressistes et bien sûr des conservateurs. C'est à tous les niveaux qu'il y a lutte entre esprits progressistes et esprits réactionnaires et aucun niveau n'a le monopole du « progressisme » ou de la « réaction ».

Positivement, Haeck propose que le « savoir » soit élaboré à partir des étudiants et non du professeur. Ce qui, en un sens, est juste mais gagnerait à être précisé. Il ne s'agit quand même pas de répondre à toutes les demandes individuelles — et parfois confuses — des étudiants. Mais ceux-ci, c'est certain, devraient avoir leur mot à dire dans l'élaboration des programmes d'enseignement, et dans la démarche concrète de chacun des cours qu'ils ont à suivre. Car il faut bien voir que l'enseignement est un processus dans lequel sont impliqués d'une part le professeur, d'autre part les étudiants. Et que seule leur collaboration peut faire en sorte que l'aventure qu'est un cours réussisse. A ce point de vue, l'autogestion prônée par Haeck me semble discutable : que chacun sache ce qu'il fait dans un cours, rien de plus souhaitable, mais que les étudiants seuls déterminent les objectifs et les modalités d'un cours me semble exagéré. En ce domaine, je suis pour ma part plutôt partisan de la cogestion, à condition bien entendu qu'elle soit réelle, et que les étudiants aient un véritable droit de regard — et de décision — sur leur travail. C'est la méthode que j'ai choisi d'appliquer dans mes cours, et elle me semble apporter de bons résultats. Par contre, je suis assez sceptique devant des revén-

dications comme l'auto-évaluation qui, dans la pratique, se traduit souvent par des abus. Et quand Haeck écrit que « les étudiants ne demandent pas la coévaluation ou l'autoévaluation pour se mettre des grosses notes ou pour ne rien faire mais bien pour transformer leur travail — esclavage en un travail qui réponde à leurs désirs » (p. 27), je ne peux que le trouver idéaliste. Qu'il essaie, on s'en reparlera !

Enfin Haeck favorise ce qu'il appelle un enseignement « scientifique » et « réaliste » de la littérature. Scientifique en ce qu'il fait appel aux sciences de l'homme, à la lecture extensive — et non pas sous forme d'anthologies — des textes littéraires, et à un appel à la créativité de l'étudiant considéré comme producteur tout autant que consommateur de fictions. On voit que si ces ambitions sont très louables, elles ne sont guère « scientifiques », la première seule méritant — et supportant — son qualificatif. Réaliste en ce qu'il sera fondé sur l'étude des productions « réalistes », au sens où j'en ai parlé plus haut.

Cet enseignement, par ailleurs, peut avoir deux objectifs : former des critiques, former des « producteurs de fictions ». En les proposant, Haeck se situe à un niveau bien précis, qui concerne ceux qui vivent de et par la littérature.

L'enseignement de la littérature ne concerne cependant pas seulement ces gens-là qui forment une minorité. L'enseignement de la littérature concerne une population bien plus large, tous les étudiants qui ne vivent pas de la littérature et à qui il faut apprendre à lire des textes, c'est-à-dire essentiellement à leur donner le goût de les lire. Pour cela, il suffit, je pense, de les aimer assez soi-même pour en parler avec une conviction contagieuse. Ce qui n'exclut pas un discours rigoureux, bien au contraire. Enseigner la littérature, finalement, en dernière instance, c'est susciter le désir de lire, créer des lecteurs. Quand on a réussi ça, comme professeurs, je pense que nous pouvons considérer avoir fait notre boulot. Ça n'a l'air de rien : essayez, vous verrez que c'est plus difficile qu'il n'y semble.

JACQUES PELLETIER