

Québec français



La littérature au secondaire

Rapport du comité conjoint A.Q.P.F. — D.G.E.E.S.

Réjean Boily, Cécile Dubé, Jacques Fournier, Jean-Claude Gagnon, Louise Goupil-Dumont, Jacqueline Goulet, René Jobin, Marcel Maltais et Gaétane Rodrigue-Prince

Numéro 23, octobre 1976

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/56737ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Boily, R., Dubé, C., Fournier, J., Gagnon, J.-C., Goupil-Dumont, L., Goulet, J., Jobin, R., Maltais, M. & Rodrigue-Prince, G. (1976). La littérature au secondaire : rapport du comité conjoint A.Q.P.F. — D.G.E.E.S. *Québec français*, (23), 17–19.

La littérature au secondaire

Rapport du comité conjoint
A.Q.P.F. — D.G.E.E.S.

MANDAT DU COMITÉ: *Approfondir les problèmes actuels de l'enseignement de la littérature au cours secondaire et proposer des orientations.*

INTRODUCTION

Les problèmes actuels de l'enseignement de la littérature au cours secondaire relèvent de plusieurs facteurs qui, regroupés, constituent un réseau d'une telle complexité qu'on ne peut les aborder sans choisir au préalable une problématique adaptée aux fins que l'on poursuit.

Nous nous arrêterons ici aux *modalités d'introduction du texte et de l'oeuvre littéraires en classe de langue maternelle*. Pour ce faire,

1. nous examinerons d'abord la situation actuelle de l'enseignement de la littérature dans la perspective globale de l'enseignement du français, c'est-à-dire en tenant compte des connaissances linguistiques et des principes pédagogiques qui sont actuellement les plus communément retenus dans l'enseignement des langues;
2. nous aborderons ensuite les problèmes de l'initiation à la pratique littéraire;
3. nous proposerons enfin des orientations concernant l'élaboration et l'ex-

périmentation d'une démarche didactique appropriée.

I LE FRANÇAIS ET LA LITTÉRATURE

1.1 La linguistique

L'influence la plus déterminante du développement de la linguistique sur l'enseignement des langues réside indéniablement dans le fait qu'on en est venu à considérer cet enseignement comme un entraînement à la communication et à l'expression. Cette approche donne lieu à un certain nombre de distinctions que l'on n'a pas toujours faites auparavant entre le rôle de l'émetteur et celui du récepteur dans la communication linguistique, entre l'oral et l'écrit, entre les registres de langage et enfin, entre la situation de communication pratique ou courante et l'utilisation de la langue dans le discours (le texte ou l'oeuvre) littéraire. Mais comme ces distinctions ont été introduites dans la pratique pédagogique avant que la recherche linguistique n'ait réussi à fournir la description de toutes leurs implications, il est arrivé et il arrive toujours, en particulier pour l'enseigne-

ment de la littérature, que les difficultés provoquées par cette situation paraissent insurmontables.

1.2 La pédagogie

Le choix d'une perspective d'entraînement relève par ailleurs autant sinon davantage de l'évolution de la pratique pédagogique elle-même que du développement de la linguistique; les méthodes dites « inductive » et « active » auront préparé ce choix qui est maintenant formulé dans un principe pédagogique largement répandu: partir de l'élève. Déterminer les modalités d'introduction du texte et de l'oeuvre littéraires en classe de langue maternelle implique par conséquent que l'on tienne vraiment compte de l'élève pour qui l'usage littéraire de la langue, à cause de ses implications non seulement linguistiques mais aussi culturelles, ne va pas toujours sans difficulté.

1.3 L'expérience littéraire

1.3.1 La tradition

L'enseignement littéraire traditionnel dispensé au Québec à partir du secondaire s'articule autour d'un certain

nombre de connaissances à acquérir (avec une insistance marquée sur des éléments extérieurs au texte, telle la connaissance de l'auteur et de la société de son époque) et d'une appréciation à toutes fins pratiques forcée de certaines qualités de style. Le choix des « bons auteurs » suppose donc une valorisation déterminée à l'avance du contenu de leur œuvre en même temps que la reconnaissance de ces qualités stylistiques. Cette démarche laisse le fonctionnement interne du texte dans la pénombre et frustre l'étudiant d'aujourd'hui qui ne retrouve pas dans cet hier suffisamment de correspondances avec le monde actuel; elle comporte aussi un inconvénient majeur, celui de maintenir le lecteur dans une attitude passive de réception.

1.3.2 L'élève

Le vécu culturel de l'élève est le meilleur point de départ si l'on veut assurer sa motivation et le caractère actif de sa démarche. Le disque, la radio, la télévision, l'imprimé figuratif (bande dessinée, roman-photos) et non figuratif (reportage journalistique, éditorial, « document »), le cinéma constituent des éléments de la vie culturelle de l'élève qui dépassent la communication pratique ou courante. En incorporant le connu et le vécu dans l'entraînement à la communication linguistique, il devient possible de penser à favoriser une première prise de conscience, à instituer une réflexion sur le fonctionnement du discours et à permettre à l'étudiant des échanges qui l'amènent à poser un jugement personnel. Ces étapes intermédiaires établissent un premier contact avec les procédés de communication apparentés aux formes littéraires, tout en respectant l'environnement naturel de l'élève. Elles constituent le fondement des premières expériences littéraires.

1.3.3 La pratique littéraire

L'expérience de l'œuvre littéraire implique une initiation à un réseau de communication assez particulier: l'écrivain et ses lecteurs/auditeurs sont des praticiens du discours littéraire (« poétique ») et leurs intentions esthétiques (respectivement produire et goûter) ne sont pas toujours et nécessairement prépondérantes. Le lecteur de l'œuvre littéraire accepte d'entrer dans ce réseau de communication: sa motivation et ses raisons sont à la fois individuelles et sociales; il

peut être un lecteur / auditeur naïf et « jouisseur », mais il est à prévoir qu'il sente le besoin de devenir critique, de fonder les raisons de son appréciation ou de son rejet. La classe de français assurera la réalisation de ce cheminement par un apprentissage formel.

2. L'INITIATION À LA PRATIQUE LITTÉRAIRE

2.1 La culture

Il y a d'abord la culture prise dans un sens restrictif et qui fait référence à l'expérience. Elle est formée par l'ensemble des influences du milieu: langage, métier, mode de vie, etc. S'y ajoutent aujourd'hui les idées, les sentiments et les modèles issus des mass-média. Cette culture, qu'on peut appeler populaire, est insuffisante parce qu'elle conditionne plus qu'elle ne forme, parce qu'elle ne fait que montrer sans susciter nécessairement la réflexion et la critique, parce qu'elle n'est que reçue et même subie. La véritable culture, au contraire, est essentiellement critique, c'est-à-dire qu'elle amène à réfléchir, à comparer, à juger. Elle questionne les modèles et les valeurs véhiculées avant de les accepter ou de les rejeter.

La culture littéraire traditionnelle nous paraît avoir été trop souvent à l'opposé de toute véritable culture, puisqu'elle se bornait à transmettre un savoir clos et des jugements de valeur figés. La véritable culture littéraire devrait être vivante, remettre en cause, approfondir. Ainsi elle irait puiser aux œuvres du passé non pas uniquement pour acquérir des connaissances historiques, mais surtout pour comparer et juger. Elle ferait d'un article de journal ou d'une émission de télévision des objets de réflexion à partir desquels les idées seraient analysées et confrontées, les valeurs questionnées. Et pourquoi se contenterait-elle de chercher la beauté et les valeurs intouchables dans l'œuvre littéraire? Pourquoi les œuvres littéraires ne pourraient-elles pas faire l'objet de la même démarche critique?

2.2 L'oral et l'écrit

La réalisation du discours littéraire implique davantage le discours écrit que l'oral. Le théâtre et la poésie, qui sont conservés par l'écrit, sont cependant pleinement réalisés quand ils sont dits et l'on

peut aborder ces discours en classe sans nécessairement avoir à tenir compte de réticences marquées pour l'écrit. Quant au roman, il est évidemment un discours écrit, mais on peut compter sur l'habitude créée par le film pour en développer le goût. Quel que soit le genre, cependant, c'est le caractère plus spécifiquement connotatif de la communication dite littéraire qui en reste l'élément prépondérant et qu'il faut prendre en charge dans l'enseignement de la littérature.

2.3 La lecture

La distinction langue-objet/langue-fonction, déjà connue et utilisée en enseignement de la langue, est aussi pertinente en littérature. Avant d'être un objet d'étude, le texte littéraire doit être présenté comme un projet, une intention, un devenir que le lecteur fait sien. Lire un texte littéraire, comme assister à une pièce de théâtre, n'est pas une activité passive qui ne consisterait qu'à décoder un message et goûter des effets stylistiques; c'est d'abord et avant tout reconstruire un discours, se l'approprier, en faire un réseau de significations pour sa vie culturelle et spirituelle.

Les formes et les structures du discours littéraire font cependant partie d'un signifiant qui se trouve associé à un signifié, c'est-à-dire à un contenu, une axiologie, une idéologie, que l'enseignement traditionnel de la littérature a peut-être trop longtemps « fait passer » en utilisant la *littérature comme moyen de persuasion*. L'efficacité des formes littéraires pour la transmission des idéologies est probablement aussi grande que celle des techniques publicitaires et l'enseignement qui ne se veut pas qu'endoctrinement doit aborder de front le problème des valeurs à transmettre. Aborder le texte littéraire par le signifiant, par l'organisation discursive du sens, reste un excellent moyen de présenter les valeurs culturelles ou de civilisation pourvu qu'on sache permettre à l'étudiant de former son sens critique, de développer un système de valeurs adapté à ses conditions et à son milieu de vie.

2.4 L'écriture

L'initiation à la pratique de l'écriture peut être étroitement associée à celle de la lecture dans cette approche de construction du discours.

Le texte écrit par l'étudiant prolonge son expérience de lecture en lui permettant de produire un discours qui soit le sien,

donc pas nécessairement un discours d'écrivain. Expérience de lecture continuée, ce texte ne doit pas être envisagé comme un devoir à censurer, mais bien comme une « œuvre de soi », la réponse à des désirs profonds d'expression. De plus, le plaisir d'écrire, comme celui de lire, est essentiellement lié à celui de produire, à des apprentissages basés sur une production gratifiante. La démocratisation de l'enseignement oblige à repenser l'enseignement de l'écriture car il faut tout mettre en œuvre pour assurer aux différents milieux sociaux les moyens de s'exprimer sur le plan linguistique et littéraire.

3. ORIENTATION PRATIQUES

Quelques paragraphes ne suffisant évidemment pas à dégager toutes les implications de telles approches, nous devons nous en tenir à des indications sommaires qui pourraient être développées dans des études ultérieures.

3.1 La culture

L'apprentissage de la langue comme celui du discours littéraire est une démarche de culture; tout autant que le signifié, le signifiant et surtout la maîtrise du signifiant jouent un grand rôle dans un processus d'acculturation, si scolaire soit-il.

3.1.1 Partir du milieu culturel

Il faut reconnaître au départ la langue du milieu comme moyen d'expression culturelle, comme signe d'appartenance et fondement d'une démarche vers l'élargissement du bagage culturel. La prise en charge de ces données linguistiques et culturelles est nécessaire à une interrogation critique. En questionnant ses valeurs de vie, l'étudiant sera amené à vouloir aller plus loin, à connaître d'autres valeurs, à vaincre les conditionnements étouffants.

3.1.2 La littérature québécoise

C'est dans la découverte de correspondances, de références à son expérience de vie que l'étudiant peut trouver la motivation au texte littéraire. Il nous semble logique de favoriser chez l'étudiant le contact avec la littérature du milieu, la littérature québécoise. L'enrichissement du bagage culturel supposera aussi une ouverture à la francophonie, à la France particulièrement.

3.1.3 L'histoire littéraire

L'histoire littéraire n'est pas « la » culture littéraire; elle ne fait qu'accompagner

une meilleure compréhension des textes. Elle ne doit jamais se substituer au texte, pas plus que la linguistique ou la grammaire ne doivent se substituer à la langue.

3.2 La lecture

Le savoir lire présuppose un pouvoir lire qui, à son tour, présuppose un vouloir lire. Or les élèves réticents à la lecture du corpus littéraire de langue française « lisent » au moins déjà d'autres textes, d'autres discours (journaux, revues, chansons, télévision, bandes dessinées, romans-photos, etc.). C'est de leurs motivations (vouloir) à la lecture de ces discours qu'il faut partir pour les ouvrir à celle des textes littéraires. En travaillant à parfaire leurs aptitudes (pouvoir et savoir) de lecture à partir de ces discours, on les aidera à vaincre les difficultés de lecture des textes du corpus littéraire.

Quant au choix des textes, il doit être soumis à la même approche inductive. Le rapport Parent, qui s'étonnait de constater « l'intérêt extraordinaire manifesté par les étudiants à l'endroit de la littérature canadienne » (parag. 613), ne faisait à notre avis que relever un phénomène des plus normaux. La formation de l'esprit critique implique qu'il soit exercé sur le vécu social et national en premier, sans quoi cette formation ne peut que demeurer désincarnée et idéaliste.

Enfin, la lecture des morceaux choisis doit être considérée comme allant à l'encontre d'une initiation à la production discursive du sens: les textes entiers sont nécessaires à la lecture de tout discours parce que tout discours est un tout. Il faut donc laisser aux étudiants le loisir de lire des textes complets, ce qui implique une grande possibilité de choix (bibliothèques), des lieux de lecture convenables et des conseillers compétents qui donnent le goût de la lecture en orientant les choix vers des expériences gratifiantes.

3.3 L'écriture

L'expérience de l'écriture doit être associée à celle de la lecture et la prolonger. Pour cela, il faut ajouter à l'apprentissage de la langue-instrument-de-communication celui de la production du discours et du texte écrit paralittéraire et littéraire; il faut retrouver la place du texte et de l'œuvre littéraires dans l'apprentissage des moyens d'expression de la pensée en tenant compte du vécu culturel.

Parce qu'elle suppose la libération de la parole, l'écriture ne doit pas être présentée au départ comme un ensemble de contraintes (v.g. les lois de l'explication de textes, les règles de l'analyse et de la dissertation littéraires): elle doit plutôt répondre à un besoin, celui de regrouper et de formuler les idées, d'exprimer les émotions, enfin de tout simplement *prendre la parole*, produire un discours. C'est à partir de ce besoin humain fondamental que l'écriture peut prendre forme, s'instituer en projet toujours perfectible.

4. CONCLUSION

Devant l'étendue et la complexité du mandat qui lui a été confié, le comité n'a pu que brosser un tableau très général de sa perception de la situation actuelle de l'enseignement de la littérature au secondaire. Il estime, par conséquent, que le travail doit être poursuivi et fait les recommandations suivantes:

4.1 Recommandations

LE COMITÉ RECOMMANDE
FORTEMENT QUE:

1. des comités d'études soient formés pour continuer d'étudier les problèmes de lecture et d'écriture des textes littéraires en classe de langue et pour procéder à des expérimentations dans ce domaine;
2. la révision du programme-cadre de français au secondaire développe et explicite les rapports langue et littérature en précisant les moyens d'exploitation des situations d'apprentissage « littéraires »;
3. des pressions fortes soient exercées auprès des organismes concernés pour que l'édition du corpus littéraire québécois soit mise à la portée des étudiants;
4. des moyens moins sélectifs que le P.P.M.F. ou Permafra soient mis à la disposition de tous les maîtres pour leur permettre de réviser leur conception de la littérature et de l'enseignement de la littérature.

Réjean Boily (C.E.C.Q.), Cécile Dubé (Rég. Tilly), Jacques Fournier (C.E.C.Q.), Jean-C. Gagnon (Univ. Laval), Louise Goupil-Dumont (Rég. Jean Talon), Jacqueline Goulet (Rég. Jean Talon), René Jobin (Rég. Tilly), Marcel Maltais (Rég. Tilly), Gaétane Rodrigue-Prince (A.D.P.).