

Au secondaire, littérature et lecture, ou littérature et rupture

Cécile Dubé and James Rousselle

Number 32, December 1978

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56557ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Dubé, C. & Rousselle, J. (1978). Au secondaire, littérature et lecture, ou littérature et rupture. *Québec français*, (32), 16–18.

AU SECONDAIRE, LITTÉRATURE ET LECTURE OU LITTÉRATURE ET RUPTURE

Cet article se veut une introduction à d'autres textes qui porteront sur la pratique possible de l'enseignement du texte littéraire au secondaire. Nous avons d'abord voulu réfléchir sur les différents modèles d'enseignement du texte littéraire qui servent encore de guide à l'élaboration de plans de cours.

Il est difficile de décrire la pratique actuelle du texte littéraire au secondaire. Le manque de précision du programme-cadre, la crise de l'orthographe, les problèmes posés par les rapports langue et littérature, les rapports littérature et culture sont autant de facteurs qui expliquent que depuis quelques années l'enseignement de la littérature a été relégué au second plan et que dans certains cas il a complètement disparu de certains plans d'études régionaux.

Devant les problèmes posés par les carences linguistiques des élèves, bon nombre de professeurs ont décidé de faire porter leur enseignement sur les apprentissages de base laissant ainsi de côté l'enseignement de la littérature. Fait étrange cependant, les textes qui sont utilisés dans les classes sont, pour la majorité, des textes « littéraires ». Ces textes qui autrefois servaient à initier les élèves à la littérature sont maintenant utilisés pour l'apprentissage de la grammaire ou de l'orthographe. C'est ainsi qu'on retrouve des questionnaires sur le texte où des questions d'analyse logique et grammaticale voisinent avec des questions sur le genre littéraire ou sur la vie des auteurs. Certaines maisons d'édition ont même suivi le courant en éditant des cahiers de textes sur ce modèle.

Cette situation a empêché le milieu d'amorcer une véritable réflexion sur l'enseignement de la littérature et sur la place que devrait occuper le texte littéraire dans l'apprentissage de la langue. Les différentes pratiques du texte litté-

raire qui ont cours présentement au secondaire en témoignent. Les rapports produits par Marcel Pennors et Marcel Maltais¹, les observations faites dans des différents P.P.M.F. illustrent bien que la pratique du texte littéraire est souvent laissée au bon vouloir et à l'initiative des maîtres.

Notre article veut donc tenter de faire le point sur la question. Avant de proposer un cadre théorique, nous présentons un éventail des différentes pratiques qui ont eu cours dans le passé et qui ont influencé les pratiques actuelles. Nous tenterons d'élaborer par la suite un modèle didactique qui sera avant tout axé sur la pratique du texte littéraire vu comme objet de lecture en classe de langue.

PRATIQUES DU TEXTE LITTÉRAIRE

Notre réflexion sur les différentes pratiques du texte s'est faite à partir du schéma de la communication. Notre point de vue en abordant ces pratiques était de voir quel élément du schéma de la communication chaque pratique privilégiait et quelle place elle faisait au texte. Nous ne faisons ressortir dans la présentation de chaque pratique que l'élément du schéma sur lequel elle s'appuie. Ainsi nous avons regroupé les pratiques selon qu'elles privilégient l'émetteur, le récepteur, le code, le contexte ou le message.

Pratiques centrées sur l'émetteur

Approche externe

Pratique habituellement appelée « l'étude des auteurs ». Cette pratique qui s'apparente à la démarche historique

présente l'auteur comme un « personnage » dont il faut connaître la vie. L'œuvre n'est souvent expliquée que par des références biographiques ou historiques.

L'élève intéressé par les anecdotes ne retient parfois que cela. Cette approche peut parfois éveiller la curiosité voire de l'intérêt pour l'œuvre mais elle ne prépare pas vraiment l'élève à mieux lire le texte. D'une certaine manière on peut dire que l'auteur est privilégié mais parfois au détriment de son texte.

Approche interne

L'élève est en présence ici d'un texte qui est produit par un auteur qu'il s'agit de découvrir. Cette approche a le mérite de partir du texte. Quel message l'auteur a-t-il voulu nous livrer? Quelles étaient ses intentions en écrivant ce texte? Quelles sont ses valeurs? Quel personnage de l'œuvre cache ou illustre la véritable personnalité de l'auteur?

Cette approche s'éloigne considérablement de la démarche herméneutique qui voudrait, à l'aide du texte, mettre en présence deux subjectivités, celle de l'auteur et celle du lecteur. L'appropriation du texte est ramenée ici à un jeu de cache-cache avec l'auteur, celui-ci se servant du texte pour masquer sa personnalité et ses intentions.

Dans une pratique centrée sur le texte on devrait considérer l'auteur comme celui qui a produit le discours. Si, dans cette perspective, les références à la vie de l'auteur demeurent pertinentes, c'est dans la mesure où celles-ci nous éclaireront sur les conditions de production du discours. Le texte ne doit donc plus se lire comme le reflet d'un auteur mais comme un discours reçu par un lecteur qui lui donne du sens.

Pratiques centrées sur le contexte

Cette pratique s'illustre plus particulièrement par l'histoire littéraire.

Expliquer une œuvre littéraire, c'est retrouver dans l'histoire les courants de pensée et les modèles qui l'ont inspirée.

On propose pour ce faire :

- l'étude des différentes écoles littéraires,
- l'étude des genres (caractéristiques, évolution),
- l'histoire des idées,
- l'étude des contextes historiques où les œuvres ont été produites.

L'œuvre étant vue comme le reflet d'une époque, on étudie donc l'époque pour mieux comprendre l'œuvre.

Geneviève Idt résume certaines critiques que l'on peut faire à cette pratique :

L'histoire littéraire manque de scientificité ou, plus simplement, de rigueur. Elle n'a pas de terminologie propre et en interdit la création, prétendant utiliser la langue transparente de l'honnête homme. Sa méthodologie est toujours implicite. À l'université comme dans le secondaire, ses procédures reposent sur des notions mal définies, non situées dans le temps et dans l'espace, données comme évidentes, universelles et naturelles, appliquées par anachronisme à l'étude de mentalités qui les ignoraient : la « littérature », « l'auteur », « l'œuvre », « le texte » et « le siècle ». La délimitation du corpus, le choix de documents et le découpage des extraits, rarement justifiés, reposent sur des jugements de valeur implicites ou inconscients.

Enfin, les procédures d'analyse transforment le document en discours canoniques offerts à la célébration et à la répétition².

À cela on pourrait ajouter que l'histoire littéraire propose un savoir sur les textes qui n'a rien à voir avec une véritable lecture.

Par ailleurs, le parti pris de la chronologie impose un cadre rigide au maître et l'oblige à aborder des textes qu'il aurait normalement ignorés. De plus, les commentaires sur l'époque et sur les grands courants littéraires conditionnent la lecture de l'œuvre ; en arrive même parfois à voir les textes comme de simples illustrations d'une école ou d'un genre.

Finalement, l'histoire littéraire donne à l'élève l'impression qu'il étudie une discipline autonome qui a peu à voir avec les textes.

Une pratique du texte littéraire qui tiendrait compte de l'histoire pourrait, comme le suggère Geneviève Idt :

aborder les conditions matérielles et institutionnelles de production et de réception des messages étudiés (les techniques de reproduction et de transmission des discours, le marché des discours, les institutions qui conditionnent les pratiques verbales),

interroger les interlocuteurs des messages (quels sont les émetteurs du message ? qu'est-ce qu'un écrivain ? quels sont les destinataires du message ? qui lit quoi et comment ?),

aborder les codes du message à l'époque considérée

- (— les codes linguistiques : quelles sont les langues utilisées, quelle est leur opposition hiérarchique,
- les codes esthétiques : comment sont hiérarchisés les discours à une époque donnée,
- les codes idéologiques : quelles sont les doctrines scientifiques, philosophiques, religieuses, morales sous-jacentes aux textes),

enfin voir dans les messages les références à des messages antérieurs.

On voit donc qu'une telle approche considère les références historiques uniquement dans la mesure où celles-ci participent aux conditions de production du discours. L'étude des conditions de production des discours n'est pas une fin en soi, elle doit toujours être au service du texte.

Pratiques centrées sur le code

Code linguistique

Comme nous l'avons vu plus haut, le texte littéraire est très souvent utilisé pour l'enseignement de la grammaire, de l'orthographe, des figures de style. Il est évident qu'on ne peut pas parler ici de véritable pratique du texte littéraire. Cette utilisation des textes n'a rien à voir avec l'enseignement de la littérature comme tel. Elle a de plus l'inconvénient de proposer implicitement ou explicitement le texte littéraire comme modèle de langue écrite.

Code esthétique

On a longtemps cru que c'est par sa recherche au niveau des images et du style que le texte littéraire se distingue des autres types de textes. De là à considérer la métaphore comme une parure qui enjolive le texte il n'y a qu'un pas qui a souvent été franchi par les maîtres du secondaire. Ainsi les figures de style répertoriées dans les manuels de textes ont souvent donné lieu à une pratique qui consistait à étudier les figures pour elles-mêmes. Il en fut de même pour la versification. L'acquisition d'un métal-

gane, le repérage des figures de style dans un texte n'ont rien à voir avec une pratique effective du discours littéraire.

L'étude des genres littéraires s'apparente aussi à la pratique centrée sur le code esthétique. Cette pratique consiste à définir d'une façon plus ou moins exhaustive les caractéristiques formelles et linguistiques d'un genre et de voir comment chaque texte répond à cette description. On peut aussi, une fois le genre défini, étudier son évolution à travers les siècles. Bien maîtriser les règles de la versification, bien connaître les figures de style, bien posséder les caractéristiques des genres dans le but d'amener l'élève à mieux goûter le texte littéraire, tels sont les objectifs d'une pratique centrée sur le code esthétique. Le reproche que l'on peut faire à cette pratique est qu'elle prépare l'élève à reconnaître les caractéristiques d'un discours sans en comprendre le fonctionnement.

Une pratique effective de textes doit tenir compte du fait que le discours littéraire, tout en employant le code commun à tous les usagers de la langue, crée, par son utilisation des signes, son propre code. La lecture d'un texte littéraire exige que l'on ne se contente pas de la simple reconnaissance des figures de style mais que l'on participe à la création de codes nouveaux.

Pratiques centrées sur le récepteur

L'enseignement de la littérature veut former l'élève sur les plans esthétique, intellectuel et moral, lui donner le goût de la lecture, l'initier à la culture et favoriser sa créativité. Tels sont les principaux objectifs relevés dans les plans d'études régionaux des options 542-552.

Ceci donne lieu à une approche clairement définie par des enseignants dans le rapport sur les options produit par Marcel Pennors et Marcel Maltais.

Chacun doit développer son savoir lire et accroître son goût de la lecture en découvrant le message de l'auteur, sa vision du monde, les thèmes employés dans l'œuvre¹. Les moyens utilisés sont l'analyse littéraire sous forme de dissertation, la composition de textes à partir des caractéristiques d'un genre donné, l'expression libre, la composition d'un texte d'imitation, les exercices de créativité sous forme de jeux poétiques.

Or l'idée que l'élève d'aujourd'hui se fait du beau et du bien entre souvent en contradiction avec les valeurs que l'on tente de lui transmettre par le biais des textes littéraires. Les activités proposées à l'élève visent la transmission des valeurs du texte plus que leur questionnement. L'élève ainsi placé dans une situation de récepteur passif perd intérêt et le goût de la lecture que l'on voulait déve-

lopper chez lui se transforme parfois même en rejet. La volonté d'initier les élèves à la culture par le biais de l'enseignement de la littérature amène l'école à concevoir l'enseignement de la littérature d'un point de vue très élitiste. La culture n'est alors accessible qu'à une classe choisie (les élèves des options et les « enrichis ») les autres, aux dires de plusieurs professeurs, doivent d'abord apprendre à lire et à écrire avant d'aborder le texte littéraire. Ces pratiques ne présentent pas une véritable didactique qui tienne compte d'une réflexion théorique sur le texte littéraire. On investit beaucoup sur la motivation de l'élève et peu sur l'apprentissage comme tel.

Pratiques centrées sur le message

Pour illustrer une pratique centrée sur le message nous retiendrons la pratique proposée par les manuels : « le plan » et « la narration ». Ces ouvrages qui se présentent comme des manuels d'initiation au texte littéraire ont l'avantage d'offrir une doctrine littéraire clairement énoncée et une didactique conséquente.

Une composition littéraire, dans son état achevé, comporte deux éléments :

1. Un plan construit par un effort méthodique de réflexion, scrupuleusement fidèle aux données du sujet et orienté selon l'intention de l'idée directrice.
2. Le style, forme personnelle et vivante, à la fois précise, imagée, et animée d'un bon mouvement que l'auteur imprime à son langage pour faire connaître et partager sa pensée.

Les textes choisis le sont en fonction de thèmes (l'amitié, l'automne) ou d'un « genre » (narration, description, portrait). La démarche proposée est la suivante :

1. Lecture d'un texte littéraire ;
2. Questions sur le texte ;
3. Exercices de style ;
4. Rédaction.

Cette approche a le mérite de proposer le texte comme point de départ. Il faut noter ici que le cadre théorique proposé par ces manuels a été longtemps utilisé et continue d'être utilisé par les maîtres du secondaire. Les notions de genre, de style et d'idée directrice telles que définies plus haut se retrouvent encore dans la plupart des questionnaires de texte du secondaire.

Or, si l'approche des textes par le biais de « l'idée directrice » convient aux discours de type argumentatif, elle colle mal au discours littéraire. Nous verrons plus loin que le texte littéraire est producteur de sens, de multiples sens et qu'une lecture du texte littéraire, à cause de la nature même de ce type de discours appelle un travail sur la production même du sens (le signifiant) plutôt que sur « l'idée directrice » (le signifié).

De plus, la conception du style présentée dans le plan donne lieu à des exercices mécanistes où il faut :

- identifier les figures de style du texte,
- les expliquer,
- en composer de semblables.

Jamais le fonctionnement des figures n'est questionné, jamais elles ne sont lues comme faisant partie d'un discours, jamais elles ne sont reliées à la production du sens.

POUR UNE PRATIQUE DU TEXTE CENTRÉE SUR LE TEXTE

Dans le changement de perspectives que nous proposons, il s'agit de faire du texte littéraire et de tous les types de textes l'objet de la recherche et de l'expérimentation pédagogiques.

Dans cette optique, le texte littéraire est vu comme un discours écrit dans des conditions sociales de production par un écrivain que nous considérons comme le producteur de ce discours. Le récepteur de ce discours, le lecteur, fait partie intégrante du texte : il le reçoit, lui donne du sens.

Le texte littéraire rend surtout compte d'une communication intervenant entre un sujet lisant et un sujet écrivant. Il nous est impossible d'expliquer le pourquoi de cet acte de langage qui ne relève pas, à notre avis, seulement d'une compétence linguistique. C'est tout autant un problème qui relève de la philosophie du langage, de la psychanalyse que de la sociolinguistique. C'est la vision d'une réalité saisie subjectivement par l'auteur ou le lecteur qui conditionne à partir d'intentions d'écriture et/ou de lecture « la communication » littéraire. Ainsi le texte littéraire ne doit jamais être considéré comme une fin en soi mais comme un outil de lecture.

C'est par des exercices de lecture et d'écriture que l'on amènera l'élève à s'approprier le texte. Il n'est pas question de mettre entièrement de côté les pratiques décrites plus haut. Comme nous l'avons déjà mentionné, les références à l'auteur et à l'histoire, l'étude des caractéristiques des « genres littéraires » et des figures de style doivent être resituées dans la perspective d'une pratique des discours.

Comme cela a été mentionné dans le rapport de l'A.Q.P.F. et du M.E.Q. sur l'enseignement de la littérature au secondaire, il s'agira d'intégrer le texte à la démarche d'apprentissage par le biais du fonctionnement discursif, de le faire vivre en classe comme il vit pour ainsi dire naturellement, comme un discours qu'on pratique et qui se réalise dans et par la lecture et l'écriture. Il ne s'agit pas de séparer ces deux apprentissages au

secondaire car lire un texte c'est le pratiquer, le réécrire en quelque sorte.

Nous illustrerons dans un autre article ce que nous entendons par une pratique de lecture du texte. Il serait peut-être utile ici de préciser certains points en ce qui concerne les pratiques d'écriture.

Nous avons vu plus haut que les activités d'écriture proposées dans l'enseignement traditionnel consistaient souvent à faire produire des textes d'imitation ou à proposer des sujets libres. Sans nier l'importance de la créativité, il serait peut-être plus intéressant, voire plus rentable de faire découler l'activité d'écriture d'une activité de lecture. L'écriture pourrait alors s'effectuer selon deux perspectives :

1. Activités d'écriture qui consisteraient à reprendre les caractéristiques d'un texte lu ou à lire.

L'objectif de ce type d'activité serait de faire comprendre de l'intérieur le fonctionnement du texte à lire. Dans ce cas l'écriture est mise au service d'une meilleure lecture.

2. Activités d'écriture qui amèneraient la production de textes réels, écrits pour être lus.

Il ne s'agit pas ici de produire un discours sur l'œuvre vue (dissertation) mais de produire un discours authentique qui, tout en partant d'un texte analysé en classe, tout en investissant les apprentissages acquis lors des exercices de lecture, est mis au service d'une expression personnelle. Jamais ces exercices d'écriture ne devraient exiger la production d'œuvres littéraires. Ces exercices, en proposant certaines contraintes propres à l'œuvre littéraire, devraient subordonner celles-ci à l'expression personnelle.

Dans un prochain article, nous tenterons d'illustrer certaines démarches de lecture du texte littéraire qui permettraient de resituer le texte dans une approche globale des discours à faire lire et écrire en classe.

Cécile DUBÉ
James ROUSSELLE

RÉFÉRENCES

* Cet article se situe dans le cadre d'une recherche effectuée au M.E.Q. pour la description d'un cadre théorique servant à l'élaboration du programme de français du secondaire et de devis de matériel didactique.

1 Opération 542-552, roman, poésie, théâtre, essai, M.E.Q., Juillet 1975.

2 Geneviève IDT, Pour une « histoire littéraire » tout de même, Revue poétique, avril 1977.