

Enseigner la littérature engagée au collégial

Judith Emery Bruneau

Numéro 131, automne 2003

L'engagement dans la littérature

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/55677ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bruneau, J. E. (2003). Enseigner la littérature engagée au collégial. *Québec français*, (131), 71–74.

Enseigner la littérature engagée au collégial

>> JUDITH EMERY BRUNEAU

Nous définissons la littérature engagée comme étant une littérature sociale et politique qui se concentre sur la dénonciation des injustices et des inégalités. En ce sens, l'écrivain engagé participe pleinement aux luttes et aux débats sociaux de son temps. Une prise de position est donc nécessaire pour, à la fois, braver ses convictions, lutter pour la liberté, dévoiler le monde et chercher à communiquer avec les hommes. L'ultime but à atteindre : changer les choses et agir sur le monde.

ICI, nous présenterons quelques éléments didactiques qui favoriseront l'enseignement de la littérature au collégial. Pour ce faire, nous tracerons d'abord un vaste portrait théorique des concepts de base à connaître pour arriver à mieux former les cégépiens dans leur découverte de cette littérature sociale. C'est pourquoi nous définirons la lecture littéraire. De là, nous présenterons le processus d'acculturation, considéré ici comme une porte d'entrée en lecture littéraire interprétative. Bien entendu, nous évaluerons le rôle de l'histoire littéraire comme outil à l'apprentissage de la littérature. Enfin, c'est en présentant les principaux genres littéraires, utilisés par les écrivains engagés, et en énumérant certaines œuvres littéraires que nous serons en mesure de proposer quelques activités didactiques à réaliser en classe de littérature au collégial.

La lecture littéraire pour une meilleure interprétation des textes

Posant comme prémisses qu'il est nécessaire de former les cégépiens étudiant la littérature engagée à devenir des lecteurs littéraires, il est important de présenter le parcours logique de lecture, étroitement lié aux opérations métacognitives des apprenants. Cette progression de la lecture littéraire se fait en trois temps : comprendre, analyser et interpréter le texte littéraire.

De prime abord, notons que dans le syntagme « lecteur littéraire », le mot *littéraire* occupe une place prépondérante. C'est pourquoi nous partons du postulat que le fait de s'exercer sur des textes reconnus comme littéraires est déjà un premier pas vers ce qu'on nomme la *lecture littéraire*.

À cela, ajoutons que la lecture littéraire, en plus d'entretenir un lien étroit avec les œuvres dites littéraires, est un mode d'appropriation esthétique de la lecture. Par opposition à l'appropriation populaire des textes (littérature de masse, paralittérature, textes « pratiques »), l'appropriation esthétique de la lecture se caractérise plutôt par une « distance à la pratique, la mise en scène des cadres théoriques, l'attention au texte et au style, la mise en référence à d'autres textes littéraires¹ ». Bref, l'appropriation esthétique du texte, dans le cadre d'une lecture littéraire, renvoie immédiatement le lecteur à une culture générale qu'il devra utiliser (histoire littéraire, contexte de production, intertextualité, etc.) afin de mieux saisir l'essence du texte et lui donner un sens.



Malgré tout, il n'existe pas une lecture littéraire homogène, mais bien une « multiplicité de lectures inter-positionnées de textes littéraires qui contribuent sans doute à constituer le fait littéraire² ». Le lecteur littéraire par excellence est donc celui qui arrive à faire des compromis entre ces différents modes de lecture, à la fois professionnel et théorique, personnel et courant, formel et scolaire. Pour ces raisons, nous favorisons un mode d'apprentissage de la littérature engagée, plus particulièrement au niveau de la formation du lecteur littéraire, en mettant l'accent sur le développement des compétences multiples en lecture, dans le but de permettre aux cégépiens d'avoir une lecture multidimensionnelle des textes lus.

Or, il y a des limites à l'interprétation et il faut savoir demeurer constamment dans le doute, car il est facile de tomber dans l'extrapolation si une mauvaise analyse du texte a été faite et si l'apprenant est déstabilisé par une mauvaise compréhension du contexte. Le lecteur peut aisément élaborer des hypothèses de lectures sans nécessairement s'assurer de leur pertinence. En fait, « toute lecture critique est toujours une représentation et une interprétation de ses propres procédures interprétatives³ ». On comprend que le lecteur doit constamment demeurer critique en se méfiant de ses hypothèses interprétatives et en cherchant à les prouver le plus explicitement possible à l'aide des éléments analysés (linguistiques ou encyclopédiques), pour ne pas sombrer dans un tourbillon interprétatif.

Comme il existe trois opérations fondamentales de la lecture littéraire – comprendre, analyser, interpréter – il est clair que nous privilégions le développement de ces compétences chez les cégépiens. Toutefois, ces postures de lecture littéraire, bien qu'elles puissent sembler hiérarchisées, ne s'appliquent pas nécessairement selon un ordre préétabli. Il s'agit d'un processus interactif et circulaire. S'approprier un texte littéraire est un rapport intime et personnel entre le lecteur et le texte ; il serait donc maladroit, voire néfaste, de la part de l'enseignant, d'imposer une seule approche et une seule vision du texte littéraire. L'important n'est pas d'imposer la procédure de lecture littéraire, mais de donner des pistes qui favoriseront progressivement une autonomie interprétative de l'élève envers les textes de la littérature engagée.

Bref, l'ultime visée est de former des lecteurs littéraires scolaires qui arriveront à faire une interprétation « pénétrante⁴ » des œuvres de la littérature engagée, selon une analyse à la fois thématique, stylistique, socio-historique, politique, idéologique et encyclopédique.

Le processus d'acculturation : porte d'entrée en lecture littéraire interprétative

On peut définir l'acculturation littéraire comme étant l'ensemble des connaissances propres à la littérature (les œuvres, les auteurs, les mouvements et les concepts littéraires). Par ailleurs, afin de mieux comprendre le rôle du processus d'acculturation comme porte d'entrée en lecture littéraire interprétative, nous divisons ce processus en trois sous-concepts à savoir la culture littéraire, le savoir littéraire et l'histoire littéraire. Nous sommes convaincue que les élèves qui auront acquis une culture littéraire dite scolaire, en plus d'une culture personnelle, seront nettement avantagés en lecture littéraire interprétative.

Bien entendu, il existe une importante relation d'interdépendance et de complémentarité entre *lecture et culture*, mais aussi entre *lecture et valeur*, tout comme entre *lecture et contexte*. Or, pour arriver à contextualiser l'œuvre littéraire, une ouverture du lecteur est nécessaire. En favorisant le développement de la culture des élèves, ils auront cette double qualité d'être à la fois ouverts à l'altérité et à comprendre la production littéraire. Ainsi une interprétation des œuvres sera plus aisée et surtout, moins biaisée par des jugements de valeur. Le rôle de l'enseignant est donc fondamental dans la transmission des savoirs littéraires, en vue d'une appropriation de ces connaissances par les apprenants.

Le processus d'acculturation favorise l'ouverture au monde et à l'altérité, l'ouverture à de nouveaux contextes, à d'autres représentations, à de nouvelles connaissances, à de nouveaux savoirs, à d'autres cultures. Bref, il ne s'agira plus de demeurer fermé et centré sur le *déjà-là*, le *déjà-assimilé*, mais plutôt de faire place à l'ouverture. Le processus d'ac-

culturation est en constante progression chez chaque individu. Il faut donc en favoriser le développement car, nous en sommes convaincue, les cégépiens en ressortiront avantagés. Pour nous, le processus d'acculturation est un point de départ vers l'autonomie de pensée et vers la formation d'un jugement critique solide. Pour ces raisons, l'acculturation est fondamentale en situation d'analyse et d'interprétation littéraire.

Nous admettons que l'enseignant de littérature a un rôle important à jouer quant aux choix des textes à proposer aux élèves. Nous éviterons d'entrer dans ce périlleux débat idéologique du choix des corpus, car il ne s'agit pas de notre objet principal, mais les différentes tensions relatives aux conceptions de la littérature peuvent nous faire réfléchir. Nous n'en retiendrons qu'une seule idée qui prône un enseignement de la littérature engagée qui évite de restreindre les apprentissages des valeurs et qui propose aux enseignants de transmettre un large savoir culturel. Le grand défi en didactique de la littérature est que pour « donner aux élèves une juste image de la littérature, il convient de leur présenter le plus de formes différentes dans lesquelles [l'œuvre] s'est actualisée à travers le temps, l'espace et les cultures⁵ ». C'est en mettant un fort accent sur l'élargissement du savoir culturel des jeunes (entre autres, en leur faisant lire un éventail de textes) que les concepts étudiés les aideront à mieux interpréter le texte littéraire, car ils sauront le contextualiser beaucoup mieux. Et à ce titre, quoi de mieux qu'une approche sociologique de la littérature, accompagnée d'un enseignement par l'histoire littéraire !

L'histoire littéraire : un outil à utiliser et non un savoir à assimiler

Bien qu'on postule que l'histoire littéraire s'appuie sur les lectures faites, il n'en demeure pas moins qu'un cercle vicieux s'installe, en ce sens que, pour bien comprendre l'œuvre lue, un certain bagage de savoirs culturels littéraires est nécessaire, mais, en même temps, c'est en lisant un maximum d'œuvres littéraires qu'on construit son propre savoir littéraire. En cela, on constate, une fois de plus, que l'apprentissage de la littérature se situe obligatoirement dans une relation d'interdé-

pendance et de complémentarité entre les savoirs – appris à travers l'histoire littéraire – et la pratique – la lecture littéraire.

En sachant qu'il ne faut pas nécessairement aborder la littérature par l'histoire littéraire, mais plutôt utiliser cet *outil* pour favoriser la contextualisation des œuvres littéraires, il est clair que les enseignants sauront mieux former leurs élèves. Il ne s'agira pas nécessairement de leur transmettre un vaste héritage – patrimoine ? – culturel et une liste de savoirs et de connaissances qui n'en finissent plus. Il sera surtout question de privilégier le développement de l'acculturation de chaque individu, dans le but de favoriser sa formation en lecture littéraire interprétative. Ainsi l'élève développera, nous l'espérons, un *comportement* de lecteur littéraire.

Il faut cependant noter que par l'histoire littéraire, il ne s'agit pas principalement d'emmagasiner des connaissances, mais plutôt d'*apprendre à apprendre*, dans le but de développer un meilleur *comportement* de lecteur. Afin d'atteindre cet objectif, il importe de distinguer l'histoire de la littérature de l'histoire littéraire puisque, dans un contexte d'enseignement, les deux approches sont extrêmement différentes. En fait, l'histoire de la littérature est conçue comme une *technique d'acquisition* de savoirs et de connaissances. Dans ce cas, on fait plutôt référence à l'histoire d'un corpus d'œuvres et d'écrivains consacrés par une série d'instances qui peuvent varier selon les époques et le pays. En clair, il s'agit d'une étude chronologique et objective de l'évolution des œuvres et des auteurs dans le temps. Quant à l'histoire littéraire, elle renvoie surtout à une notion d'histoire sociale du phénomène étudié. Elle est plutôt utilisée comme *méthode de réflexion sur la littérature*.

Une des principales fonctions de l'histoire littéraire est de favoriser la contextualisation des œuvres. D'ailleurs, il est nécessaire, dans le cadre d'une lecture littéraire interprétative, d'établir une relation entre le texte et le courant littéraire, entre autres, car il s'agit de la base de la contextualisation de l'œuvre littéraire. Cette mise en contexte favorise nettement une lecture esthétique.

En effet, l'histoire littéraire privilégie la *progression* dans l'étude des textes, elle permet d'établir des *relations* entre les œuvres ou entre les extraits et elle permet de transmettre des *valeurs* par l'organisation même des études. En fait, il s'agit d'organiser les lectures en *réseau*. Mais ce réseau ne peut être établi qu'en utilisant l'histoire littéraire. C'est par cet outil qu'il est possible de tisser des liens entre les œuvres, leurs genres, leurs contextes, leurs courants, leurs idéologies, etc.

L'histoire littéraire permet de constater le processus évolutif de la littérature. Pour que le lecteur puisse se situer, pour qu'il puisse avoir une vision élargie de l'œuvre, il est fondamental qu'il puisse la contextualiser dans une évolution – historique, sociale, idéologique ou générique – et il est nécessaire qu'il comprenne sa fonction dans le *champ littéraire*.

LES GENRES LITTÉRAIRES DE PRÉDILECTION POUR LES AUTEURS DE LA LITTÉRATURE ENGAGÉE

Les principales thématiques présentes dans les écrits de la littérature engagée relèvent généralement de la *responsabilité*, de la *conscience*, de la *subjectivité*, de l'*existence*, de la *liberté* et de l'*engagement*. Ces thématiques sont fréquemment rencontrées à l'intérieur de nombreux textes d'écrivains engagés.

Outre les principales thématiques qui se retrouvent dans les œuvres de la littérature engagée, certains genres littéraires se prêtent mieux à l'exercice d'écriture de ces écrivains. Comme l'a régulièrement affirmé Jean-Paul Sartre, la *poésie* est un genre à part, car, pour lui, le poète n'utilise pas les mots, ne fait pas de tentative de nomination ; le poète ne fait qu'écrire des mots chargés d'affectivité. La poésie, pour Sartre, n'est donc pas jugée comme un genre littéraire appuyant un idéal engagé.

D'autre part, le *théâtre* est le genre littéraire qui induit une relation directe entre l'écrivain et son public. De là, il est clair que le théâtre est considéré comme le genre de prédilection pour la littérature engagée, en ce sens que l'écrivain arrive à créer un lien direct avec le public qui, par conséquent, se retrouve directement confronté à de nouvelles visions du monde. Comme il se retrouve en *situation*, le public n'a d'autre choix que de réfléchir et de prendre position dans le débat.

Le *roman* ou le *récit*, genres narratifs rencontrés le plus fréquemment en littérature engagée, sont aussi des genres littéraires exploités avec brio par les écrivains engagés. Le rapport avec la société est peut-être moins direct que par la voie théâtrale, mais l'imaginaire qui y est véhiculé favorise un autre type de lecteur susceptible de s'intéresser au discours présenté. En fait, le roman engagé est le genre le plus exploité.

Bien entendu, l'*essai* (bien qu'il s'agisse d'un genre mal défini) est un genre dynamique et ouvert à une exploration multiforme du réel. Il renvoie à une interprétation toujours libre, mouvante et il ouvre vers une « suggestivité » fortement engagée. De plus, il s'agit d'un genre littéraire qui exploite souvent des sujets d'actualité, portant l'écrivain à se questionner sans cesse sur son présent, tout en cherchant à se situer dans le but de prendre position.

Enfin, le *pamphlet* et le *manifeste* ne sont pas à omettre ici. Par contre, il est bien important de dissocier l'un de l'autre quant au message transmis par ces types d'écrits. En fait, ces deux genres littéraires renvoient à une littérature de combat qui renferme des discours polémiques. Or, le pamphlet contient principalement une pensée plus totalitaire et terroriste, que nous pourrions associer à la droite, alors que le manifeste est généralement signé par un collectif (nous) en émergence qui s'oppose à ce qui le précède. En ce sens, le manifeste appuie généralement les mouvements de gauche. C'est pourquoi le manifeste est aussi un genre littéraire très prisé pour la littérature engagée.

Quelques propositions didactiques basées sur des œuvres littéraires engagées

D'abord, il est important de présenter aux élèves un vaste corpus de textes engagés, sans qu'ils soient nécessairement tous perçus comme *littéraires* par l'institution. Ainsi nous pourrions utiliser divers textes comme exemples appuyant les théories et les concepts d'une littérature

engagée, mais aussi, quelques-uns à titre de contre-exemples, afin de travailler uniquement sur les idéologies véhiculées dans divers écrits. Aussi ce vaste corpus doit, à la fois, couvrir un maximum de genres littéraires, appréhender des œuvres de plus d'une période historique et aborder des textes de toute la francophonie (et non seulement se centrer sur la littérature française ou québécoise). De cette façon, une plus grande ouverture des cégépiens sera favorisée. Bien entendu, il s'agit d'une organisation logistique pour un cours sur la littérature engagée qui s'échelonnnera sur une session entière.

Il serait intéressant de faire lire des extraits du roman *Germinal* (1885) d'Émile Zola tout en établissant un parallèle avec son fameux essai *J'accuse* (1898), point de départ d'un certain engagement des écrivains français. Par la suite, une pièce de théâtre de Jean-Paul Sartre, *Les mains sales* (1948)*, serait l'exemple par excellence à utiliser pour analyser les principales thématiques et idéologies de la littérature engagée tout en établissant un lien direct avec la théorie sartrienne de l'engagement qui se retrouve dans son essai *Qu'est-ce que la littérature ?* (1948)*. Le roman *La condition humaine* (1933)* d'André Malraux s'ajouterait également à la liste de ce corpus. Aussi le roman *Xala* (1973) de Sembène Ousmane pourrait être étudié dans le but d'ouvrir les élèves à une littérature de la francophonie qui porte sur la dénonciation des injustices sociales et sur l'aspiration à une liberté pour tous. Enfin, quelques manifestes pourraient être lus et analysés dans le but d'en déceler les rôles et les enjeux sociaux. Nous songeons notamment au *Manifeste du surréalisme* (1924, 1929, 1942) d'André Breton, au *Manifeste de Refus global* (1948)* de Paul-Émile Borduas et du groupe des automatistes et au *Manifeste du Front de Libération du Québec* (1970). À cela, quelques éditoriaux et de courts essais pourraient être ajoutés de même que des extraits de bande dessinée de la très populaire *Mafalda* de Quino. En fait, ce vaste corpus permettrait à la fois de présenter les exemples et les contre-exemples d'une « littérature » engagée.

Nous concevons que les textes suggérés ont surtout une connotation d'engagement social et politique qui relève de la gauche politique. Ne serait-il pas intéressant de proposer la lecture de certains tex-

tes qui viendraient ébranler quelque peu ces perceptions, en présentant des œuvres « engagées » de la droite ? Il serait fort intéressant d'utiliser ces textes comme contre-exemples, car cela viendrait consolider la prise de position et le jugement critique des élèves sur la littérature engagée.

En fait, les premiers exercices sur les textes relèveraient principalement de la lecture littéraire analytique et interprétative. Un travail sur la langue, sur les thématiques, sur la stylistique, sur le contexte socio-historique serait fait par les élèves. Parallèlement, une théorie sur les concepts, les idéologies et la doctrine littéraire engagée serait transmise aux élèves afin de favoriser leur compréhension des textes et d'assurer un juste développement de leur acculturation littéraire.

Un second type d'exercice serait également proposé : celui de la tâche d'écriture. En fait, pour vérifier si les élèves ont bien acquis les concepts et valeurs de la littérature engagée, l'exercice de rédaction d'un manifeste (à portée sociale, politique ou artistique) serait proposé aux élèves. Comme nous savons qu'un manifeste relève souvent d'un collectif (nous), il est clair que ce travail de rédaction se ferait en petite équipe.

Bien entendu, il s'agit ici d'une brève présentation de propositions didactiques basées sur des œuvres de la littérature engagée pour un cours en milieu collégial. Bien que le corpus semble consistant pour un cours de littérature au cégep, outre les quatre œuvres qui devront être obligatoirement lues et analysées (elles sont suivies d'un astérisque), il est clair que les autres textes seront des ajouts supplémentaires afin d'assurer un meilleur développement des connaissances culturelles littéraires.

En terminant

Il importe toutefois de ne pas perdre de vue un élément qui nous semble essentiel pour arriver à former judicieusement les élèves. Il est clair que nous prônons le développement du sens critique, l'ouverture à l'altérité et la compréhension de diverses visions du monde. Mais cela ne pourrait demeurer que de bonnes intentions théoriques sans la participation des enseignants. C'est à chacun d'eux que revient la tâche de former le plus ouvertement les élèves et de favoriser leur épanouissement au sein de l'acculturation.

Les cégépiens peuvent lire et découvrir tout ce qui a été publié, qu'il s'agisse de textes subversifs pour certains ou choquants pour d'autres. Selon nous, il revient à l'enseignant de ne pas demeurer fermé et, surtout, de ne rien censurer lors de l'apprentissage de la littérature engagée. Les élèves sauront bien se faire une opinion personnelle sur les œuvres lues. Néanmoins, l'essentiel n'est pas de présenter ces textes aux élèves sans offrir d'explications. Encore une fois, il est certain qu'il faut contextualiser le texte socialement et historiquement, qu'il faut le présenter par rapport aux autres écrits, qu'il est important d'expliquer la doctrine de la littérature engagée et les idéologies qui y sont véhiculées. Il est aussi nécessaire de montrer que le texte peut « aveugler » plus d'une personne lors de la première lecture, mais que c'est en faisant l'effort de l'analyser en profondeur et d'en proposer une interprétation que le lecteur fera appel à son sens critique.

Il s'agit évidemment, de la part de l'enseignant, d'accompagner plus étroitement les élèves à travers la découverte de ces différentes représentations du monde. Les sujets et les thématiques qu'on y retrouve – malheureusement parfois censurés par quelques enseignants ou établissements – favorisent indéniablement une entrée supplémentaire dans le processus d'acculturation et il serait néfaste de ne pas en révéler l'existence. Le meilleur jugement critique se développe quand tous les éléments sont en place ; éviter une formation complète de la littérature engagée empêcherait donc les cégépiens d'enrichir leurs connaissances culturelles et littéraires, de développer librement leur sens critique et, bien entendu, d'être de plus en plus ouverts au monde.

Notes

- 1 Yves Reuter, « La lecture littéraire : éléments de définitions », *le Français aujourd'hui*, 112 (1995), p. 67.
- 2 *Ibid.*, p. 69.
- 3 Umberto Eco, *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes interprétatifs*, Paris, Grasset, 1985 [1979], p. 256.
- 4 Jean-Pierre Benoit, « Des propositions pour observer et développer les compétences interprétatives des élèves », *Pratiques*, 76 (1992), p. 79-99.
- 5 Claude Simard, « Le choix des textes littéraires, une question idéologique », *Québec français*, 100 (hiver 1996), p. 46.