

Présentation

Joseph Melançon and Clément Moisan

Volume 14, Number 3, décembre 1981

Didactique et littérature dans les collèges classiques du Québec

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/500550ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/500550ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Département des littératures de l'Université Laval

ISSN

0014-214X (print)

1708-9069 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Melançon, J. & Moisan, C. (1981). Présentation. *Études littéraires*, 14(3), 369–372.
<https://doi.org/10.7202/500550ar>

PRÉSENTATION

joseph melançon, clément moisan

Au temps de Voltaire, « on avait de la littérature », dans le sens « d'avoir de la culture », par opposition aux illettrés, aux « sans lettres ». C'est au XIX^e siècle, comme l'a montré Robert Escarpit, que la littérature cesse d'être une qualité pour devenir une activité. « On n'a plus de la littérature, on en fait ». Ce déplacement sémantique qui modifie le statut de la littérature et le fait passer du champ social au champ rhétorique réduit la littérature à une *technè*, au sens stratégique d'Aristote. On peut penser que le vers énigmatique de Verlaine dans son « Art poétique » : « Et tout le reste est littérature » ne signifiait rien d'autre que « tout le reste est rhétorique », cette rhétorique du XIX^e siècle à tendance taxinomique. La migration du sens, cependant, ne devait pas s'arrêter là. Avec l'entrée en scène de l'histoire littéraire, la littérature allait désigner les œuvres elles-mêmes, pour autant qu'elles étaient reconnues exemplaires. La qualité revenait ainsi en force, mais pour démarquer les textes, non leurs consommateurs.

Ces changements lexicaux suffisent à signaler que la littérature est un lieu piégé. Il faut prendre garde à son acception contextuelle pour en rendre compte adéquatement. Buisson dira encore, en 1882, dans son *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, qu'« étudier la littérature, c'est [...] rechercher par quelle méthode et conformément à quelles règles on pourra de façon littéraire exprimer ce qu'on sait, ce que l'on pense, ce que l'on sent ». Au cas où la référence à la rhétorique ne serait pas suffisamment lisible, il ajoute : « Cette étude est presque tout entière contenue dans la rhétorique ». On devine que ce sens rhétorique de la littérature entraîne une didactique particulière. Enseigner la littérature au XIX^e siècle ne pouvait impliquer la même didactique que l'enseignement littéraire du XX^e siècle. Nous le savions déjà pour la France du siècle dernier grâce aux recherches de Philippe Le Jeune et Roger Fayolle sur les programmes du baccalauréat, les manuels en usage et les directives ministérielles. Nous

avons à le vérifier pour le Québec qui n'a pas connu de transformations comparables aux réformes françaises de 1880 et de 1890.

Notre recherche, dont nous présentons ici quelques résultats avec les limites que nous impose le format d'une revue, a permis de retrouver, cependant, des traces de changements importants dans le statut de la littérature. De 1852, date de la fondation de l'université Laval, à 1967, quand furent créés les premiers cégeps, «l'enseignement classique» que décrit Normand Renaud a subi des transformations internes, en dépit de la permanence de ses fins et de ses moyens. La formation littéraire, en particulier, a totalement changé de cap comme l'atteste l'analyse diachronique des manuels et des exercices scolaires. Les manuels ont transformé les traités de rhétorique en histoires de la littérature; les exercices ont troqué la composition pour la dissertation et l'analyse littéraires. Ainsi la didactique signale-t-elle, par ces changements formels, une mutation de son objet car son objectif de transmission, que décrit Joseph Melançon, la relie étroitement aux formes de son objet. Enseigner «l'art d'écrire» ne peut comporter la même didactique que l'enseignement «d'un art de lire et d'analyser». Tout changement dans la définition de l'objet à transmettre entraîne une modification des procédures didactiques. Comme nos documents, manuels et travaux d'étudiants, toutefois, nous situent en aval des pratiques d'enseignement, notre observation s'effectue à rebours: des formes didactiques aux acceptions de la littérature.

Centrée sur les processus de formation littéraire, notre recherche a tenté de reconstituer des pratiques didactiques en observant, d'une part, les visées et les moyens proposés dans les manuels en usage, et, d'autre part, les résultats obtenus dans les «devoirs» des étudiants. Clément Moisan examine, dans son article, la structure et la fonction du traité de rhétorique et du manuel de composition, alors que Max Roy décrit les usages littéraires que manifestent les trois mille cinq cents travaux étudiés, de 1853 à 1967. Nous n'avons pas la prétention de rendre compte de toute la réalité pédagogique vécue dans l'enseignement littéraire classique, mais de sa composante didactique qui a laissé, dans la multitude des «devoirs littéraires» conservés dans les archives des collèges,

des traces précises et redondantes d'un discours conforme à celui des auteurs successifs des manuels. Il n'a pas toujours été possible de démarquer le discours de l'étudiant de celui de son professeur, mais nous avons cherché à isoler le niveau discursif pour ne prendre en charge que l'instance sémantique singulière de chaque texte, avec son parcours de finalité intentionnelle. C'est à ce niveau, d'ailleurs, que les modalités s'inscrivent dans le procès et que nous pouvons observer des concordances entre deux types de discours modalisés, celui du maître et celui de l'élève.

Le procès sémantique n'est pas épuisé pour autant. Claire Blackburn et Lucie Goulet ont examiné le discours tenu sur les femmes à l'occasion d'analyses des *Femmes savantes* de Molière. L'objectif littéraire peut être ainsi atteint par des présupposés argumentatifs fort révélateurs. Au delà ou en deçà des visées didactiques d'ordre esthétique, social, éthique ou autre, s'articulent des motivations d'énoncés qui font apparaître des préconstruits ou des dérivations discursives. C'est dans cette perspective qu'il faut lire l'article de Chantal Théry sur le statut des femmes écrivains dans les manuels d'histoire littéraire et celui d'Hélène Lazar et Denis Payette sur le discours biographique dans ce même corpus de manuels utilisés dans les collèges classiques durant près de cent ans.

Pour compléter notre enquête, Lucie Robert s'est interrogée sur le rôle des collèges dans la formation des écrivains du Québec. Les résultats de son étude des notices biographiques révèlent des associations étonnantes. Le collège est peut-être plus qu'un lieu de formation. Il est possible qu'il soit un lieu où se fabriquent les « génies ». L'institution littéraire y pointe qu'il faudra encore décrire, dans ce contexte particulier de l'enseignement classique.

Nous tenons à remercier M. Claude Galarneau, historien, dont l'un des domaines de compétence est « le collège classique », pour nous avoir fait connaître les *Cahiers d'honneur* de l'Académie Saint-Denys du Séminaire de Québec et nous avoir indiqué les archives des collèges où se trouvent de semblables *Cahiers* de travaux d'étudiants. Ses conseils et ses encouragements nous ont constamment soutenus dans nos recherches. Notre gratitude s'étend à tous les assistants qui

ont participé étroitement à nos travaux, aussi bien pour l'élaboration des objectifs et des méthodes que pour la réalisation des analyses. C'est pourquoi nous pouvons affirmer que tous les articles produits par les responsables et leurs assistants sont le fruit d'une réflexion commune sur « la didactique et la littérature ».

Cette recherche, au reste, n'eût guère été possible sans l'aide continue de la FCAC et nous voulons exprimer notre reconnaissance à tous les comités d'évaluation qui ont recommandé pendant six ans de subventionner nos travaux.

Université Laval
