

Québec français



## La littérature en classe de langue

Jean-Claude Gagnon

Numéro 22, mai 1976

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/56753ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Gagnon, J.-C. (1976). La littérature en classe de langue. *Québec français*, (22), 18–20.

# LA LITTÉRATURE EN CLASSE DE LANGUE

**Québec français** entreprend ici la publication d'une série d'articles sur l'enseignement de la littérature dont on semble heureusement se préoccuper de plus en plus. Le premier de ces articles a voulu prendre en charge les préoccupations de plusieurs professeurs du secondaire qui se posent actuellement plus précisément qu'auparavant le problème de l'introduction de la littérature en classe de langue compte tenu des principes et des suggestions du programme-cadre. Il sera suivi d'autres articles qui présenteront les différentes méthodes modernes d'approche du texte littéraire et suggéreront des moyens pratiques d'application de ces méthodes à l'enseignement de la littérature.

On se souvient que, lors de son lancement en 1969 et pendant la période d'implantation qui a suivi, le programme-cadre de français au secondaire a fait dire à plusieurs professeurs que l'enseignement de la littérature se trouvait désormais grandement compromis, sinon tout simplement appelé à disparaître. Bien qu'il présentait une série de treize (13) situations d'apprentissage concernant la littérature, on ne voyait vraisemblablement pas comment on pourrait en tirer parti et l'on déplorait surtout, semble-t-il, qu'il présente une longue série de situations d'apprentissage (17) ne concernant que la langue et dans lesquelles le texte littéraire n'avait plus rien à faire.

Il est vrai que le « processus méthodologique » proposé par ce nouveau programme, processus fondé sur le principe que « la pratique doit l'emporter sur l'enseignement théorique » (p. 7) <sup>(1)</sup>, donnait à penser que la pratique littéraire des élèves du secondaire ne pourrait que demeurer bien pauvre et que, par conséquent, l'enseignement de la littérature ne pourrait qu'en souffrir. Si l'on ajoute à cela les conséquences que l'on tirait du premier principe directeur du programme, principe qui donnait la priorité à l'oral sur l'écrit et aux fonctions d'émission sur les fonctions de réception, il est facile de comprendre que l'enseignement de la littérature ait été vu en difficulté puisqu'il faisait depuis longtemps exactement l'inverse. Enfin, même si l'on a fait état, depuis ce temps, de résultats assez impressionnants obtenus dans la réalisation

d'ateliers de création littéraire (roman et poésie surtout, mais aussi théâtre et même cinéma), plusieurs professeurs ne manquent pas de faire remarquer que ces expériences ont été en grande partie conduites avec des élèves des cours à option et qu'en définitive, le problème de l'enseignement de la littérature reste entier dans les cours obligatoires.

Au risque de lasser, nous nous proposons donc de revenir encore une fois ici sur le programme-cadre lui-même qui ne néglige tout de même pas l'enseignement de la littérature et qui ne peut être tenu seul responsable de la situation actuelle. Bon nombre de professeurs du secondaire qui ont déjà accepté de renouveler leurs connaissances linguistiques et leur pratique pédagogique en fonction de l'enseignement de la langue tel qu'il est présenté dans le programme-cadre se déclarent maintenant prêts à faire de même pour l'enseignement de la littérature et nous aurons leurs préoccupations à l'esprit, de même que la situation des cours obligatoires.

## Les fonctions linguistiques (1<sup>er</sup> principe)

Il faut d'abord remarquer que la priorité donnée à l'oral et aux fonctions d'émission dans les situations d'apprentissage « empruntées à la vie courante et de caractère pratique » (p. 10) n'est pas appliquée avec la même rigueur à celles qui « ressortissent à la culture littéraire » (p. 11). Dans la présentation de ces dernières situations, en effet, on n'a pas

donné la priorité aux fonctions d'émission puisqu'on y lit, par ordre: *lecture* (12 fois), *audition* (10 fois), *création* (4 fois) ou *rédaction* (4 fois) ou *composition* (2 fois). À une exception près (le film, dont le visionnement n'a pas été considéré comme une activité à mettre en oeuvre dans la classe de langue), les fonctions de réception viennent ainsi en premier lieu, ce qui montre que les rédacteurs ont tenu compte du caractère particulier de l'enseignement littéraire et prévu, comme il se devait, qu'on ne peut traiter tous les élèves comme de futurs écrivains. La pratique littéraire proposée suggère donc que les problèmes de lecture soient considérés les premiers dans un plan d'études.

*Sur le plan pratique*, une telle suggestion ne fournit pas de remède miracle à l'absence réelle de motivation d'un grand nombre d'élèves pour la lecture non seulement du texte littéraire, mais aussi de toute espèce de texte; et les professeurs n'ont pas tort de dire que le programme-cadre a rendu périmés certains instruments didactiques comme l'explication de textes et le manuel d'histoire de la littérature (avec ses compléments traditionnels: l'analyse et la dissertation littéraires) sans les remplacer, en un mot qu'il a eu le souffle particulièrement court au chapitre de l'exploitation des situations littéraires. Enfin, quand l'annoncement est toujours là au début comme à la fin du secondaire, il faut reconnaître que la situation n'est pas rose!

Pour plusieurs, il ne reste qu'une solution à ce problème: « montrer à lire » par des exercices de lecture à haute voix. Mais le programme-cadre a aussi parlé d'apprentissage global et il faudrait voir si une autre solution ne pourrait être trouvée là!

### L'apprentissage global (2<sup>e</sup> principe)

En insistant sur l'apprentissage de la langue comme instrument de communication, le programme-cadre s'inscrit dans le développement de la linguistique qui montrait déjà que la linguistique de la phrase devait être complétée par celle du discours:

*Nous en concluons qu'avec la phrase on quitte le domaine de la langue comme système de signes, et l'on entre dans un autre univers, celui de la langue comme instrument de communication, dont l'expression est le discours*<sup>(2)</sup>.

*C'est dans le discours, actualisé en phrases, que la langue se forme et se configure.*<sup>(3)</sup>

*On le sait, la linguistique s'arrête à la phrase: c'est la dernière unité dont elle estime avoir le droit de s'occuper (...) Et pourtant il est évident que le discours lui-même (comme ensemble de phrases) est organisé et que par cette organisation il apparaît comme le message d'une autre langue, supérieure à la langue des linguistes: le discours a ses unités, ses règles, sa « grammaire »; au-delà de la phrase et quoique composé uniquement de phrases, le discours doit être naturellement l'objet d'une seconde linguistique.*<sup>(4)</sup>

Pour que l'apprentissage de la langue puisse être fait « d'une façon globale et non en dissociant les éléments constitutifs de la langue » (p. 6) comme le veut le second principe, il faudra que l'on arrive à enseigner non seulement la phrase, mais aussi le discours, qui fait présentement l'objet de nombreux travaux de recherche (analyse du discours, narratologie, poétique, rhétorique, sémiotique textuelle et littéraire, etc.: tous néologismes et expressions qui ne sont tout de même pas si effrayants!). C'est ce que le programme-cadre peut avoir voulu suggérer en proposant un enseignement de la langue comme instrument de communication, mais on peut avoir des doutes à ce sujet car les paragraphes d'explication qui suivent l'énoncé du second principe traitent de l'apprentissage global sans parler explicitement du discours.

De toute façon, comme il ne saurait être question d'apprentissage global sans tenir compte des formes et comme la présentation des situations d'apprentissage y fait allusion (cf. p. 10), nous pouvons croire que le problème de l'enseignement

de la littérature se situe bien, dans le programme-cadre, au niveau de celui, théorique, de la définition linguistique du discours littéraire. Un texte de Barthes jette plus de lumière sur cette question.

*Il y a eu pendant longtemps (et il y a probablement encore aujourd'hui) des résistances à la conjonction de la linguistique et de la littérature. Ces résistances ont tenu au statut même de l'une et l'autre discipline dans notre société moderne. D'un côté, l'oeuvre littéraire, pendant longtemps, du moins en France, a retenu principalement par ses contenus; postuler (pour en tirer les conséquences) qu'elle est essentiellement langage — ce qui est matériellement évident — aurait alors passé pour une provocation formaliste et serait tombé sous le discrédit attaché, depuis la mort de la Rhétorique classique, à toute considération un peu soutenue de la forme: définir la littérature comme « du langage », ç'eût été offenser sa valeur humaine (humaniste), nier ou diminuer à la fois son pouvoir réaliste (protégé par l'alibi social, et dans certains cas, socialiste) et son pouvoir poétique (réputé dépendant d'une communication « intuitive », « sensible »). (...) D'un autre côté, en effet, la linguistique elle-même adhérerait parfaitement à l'image séparatiste que la littérature voulait donner d'elle-même; soumise à un sur-moi scientifique très fort, elle ne se reconnaissait pas le droit de traiter de la littérature, parce que pour elle la littérature se situait en grande partie en dehors du langage (dans le social, l'historique, l'esthétique).*<sup>(5)</sup>

À tous ceux qui tiennent à considérer la littérature comme un art (réaliste), cette citation de Barthes rappelle que son matériau est la langue et que la barrière que l'on veut souvent dresser absolument entre le discours « pratique » ou la communication courante et le discours littéraire n'est peut-être pas aussi opaque qu'on le croit.

*Sur le plan pratique*, l'état actuel des recherches en linguistique du discours ne nous autorise sans doute pas aux expérimentations « sans douleurs », mais nous pouvons illustrer les possibilités didactiques de cette approche par le cas du récit. En effet, plusieurs situations pratiques nous amènent à recourir aux formes narratives: on raconte en conversant, on lit des reportages dans les journaux, etc. Si l'apprentissage global inclut les formes, l'initiation au discours littéraire peut être faite par ce biais en premier lieu et l'effet de renforcement obtenu dans l'exploitation du discours « pratique » devient un grand atout dans celle du discours littéraire. Évidemment, cette possibilité didactique ne peut être exploitée par celui qui n'est pas initié à la linguistique du dis-

## AUX PRESSES DE L'UNIVERSITÉ LAVAL

*Une oeuvre capitale dans l'histoire de la poésie québécoise*



### De l'Ordre et de l'Aventure

*La poésie au Québec de 1934 à 1944*

par Jacques BLAIS

Une vue à la fois analytique et synthétique d'une période-clé du mouvement poétique québécois contemporain. En rattachant les oeuvres et les essais critiques à la vie même des idées et de la société, l'auteur observe dans la poésie québécoise, au terme des années trente, une mutation irréversible qui la conduit des dernières productions d'un néo-classicisme anachronique aux premières expérimentations de l'écriture surréaliste.

424 pages, \$12.

EN VENTE CHEZ VOTRE LIBRAIRE  
OU CHEZ L'ÉDITEUR:  
**LES PRESSES  
DE L'UNIVERSITÉ LAVAL**  
C.P. 2447, QUÉBEC G1K 7R4

cours et qui ne sait pas reconnaître les formes narratives<sup>(6)</sup>.

Si nous revenons au problème que nous avons laissé en suspens (cf. application du premier principe), nous pouvons maintenant dire que l'élève non motivé à la lecture n'a peut-être jamais appris à lire un texte en tenant compte de la forme. Plutôt que de le soumettre à des exercices techniques susceptibles de le rendre de plus en plus réticent à la lecture, il y aurait peut-être lieu de l'aider à trouver une motivation en lui apprenant à lire un texte jusqu'au bout, c'est-à-dire dans une démarche qui aille jusqu'à rejoindre ses intérêts du moment. Les plus récalcitrants au texte, avant d'être laissés pour compte, pourraient d'ailleurs être « rattrapés » en dernier ressort par l'audio-visuel ou par la narration figurative (bande dessinée, roman-photo, etc...) qu'ils ont sans doute l'occasion de « lire » et besoin d'apprendre à « mieux lire ». Mais nous touchons ici à des questions qui ont été abordées dans le troisième principe du programme.

### La littérature et la culture (3<sup>e</sup> principe)

« La littérature et la langue sont le reflet de la civilisation d'une nation » (p. 6), peut-on lire dans l'explicitation du troisième principe qui présente la langue comme « un agent privilégié dans la transmission et la transformation des valeurs de civilisation ». C'est donc l'aspect culturel du langage qui est ici en cause, langage qui comprend non seulement le « système de signes » que constitue la langue, mais aussi l'apport de plus en plus considérable de moyens de communication qui se développent parallèlement.

Il est curieux de constater à ce sujet que le style, considéré comme un élément constitutif de la langue dans le principe de l'apprentissage global, réapparaît dans le troisième principe à côté des formes, dont on n'avait pas encore tenu compte: « La pensée et la sensibilité (...) utilisent des formes et un style que le respect de certaines règles et la recherche de l'inédit classent dans une catégorie à part, appelée traditionnellement *littérature* » (p. 6). Il faut au moins dire ici que si le principe de l'apprentissage global avait été nuancé par la typologie des discours qui est au moins suggérée par la distinction des deux séries de situations d'apprentissage (discours qui font tous appel, selon leurs « besoins », aux possibilités stylistiques et formelles de la langue), la littérature aurait pu être considérée comme une catégorie un peu moins « à part »: ne la place-t-on d'ailleurs pas à côté et même avec les « moyens collectifs de diffusion — radio, télévision, disque, film, imprimé »?

Sur le plan culturel, par conséquent, ce que le programme-cadre « suggère » au sujet des moyens collectifs de diffusion, soit de « munir l'élève des instruments — connaissances, sens de l'observation, sens esthétique, esprit critique — qui lui permettront d'en profiter au maximum, sans en subir les inconvénients » (p. 6), peut être dit de toutes les manifestations du langage, de tous les types de discours. Et il faut prévoir une démarche d'enculturation qui mise sur les habitudes acquises pour les remettre en cause ou les exploiter plus à fond, car l'élève, qu'on l'admette ou pas, a déjà été incité par son milieu à faire un certain choix culturel sur le plan du langage, choix qu'il aura tendance à défendre s'il se sent agressé ou qu'il pourra remettre en cause après avoir aperçu l'intérêt, voire l'utilité, de le faire.

*L'art populaire est fondamentalement un art qui vise à montrer (par opposition à un art d'analyse ou d'investigation), il met en scène ce qui est déjà connu, partant du principe que la vie est passionnante en elle-même.*

*La passion du petit détail dans la description des gens et de leur condition est le premier trait qu'il faut prendre en considération pour comprendre l'art des classes populaires.*<sup>(7)</sup>

Comme le rôle de l'école dans la société moderne ne signifie plus nécessairement la formation d'une élite (avec tout ce que cela implique sur le plan social: exploitation des démunis, etc...), il faut que l'école « démocratisée » fasse les distinctions qu'impose cette évolution de la situation scolaire. Un élève « muni des instruments » qui lui permettront de prendre conscience de sa culture reste celui qui aura les meilleures chances de la renouveler, de la dépasser, non pas tant pour se valoriser socialement par rapport à « la masse » dont il se sent par ailleurs plutôt solidaire que pour satisfaire les nouveaux besoins qu'on aura fait naître en lui.

Sur le plan pratique, cette approche nous confie une tâche qui n'est sans doute pas de tout repos: il faut l'admettre et surtout s'y consacrer. Pour le professeur, cette tâche suppose en premier lieu qu'il se donne les connaissances nécessaires à l'analyse des manifestations du langage: une initiation à la sémiotique paraît à cet égard importante étant donné qu'elle permettrait de mieux apercevoir les caractéristiques respectives du texte « utilitaire » et du texte littéraire. Elle implique aussi qu'il renouvelle sa pratique pédagogique en tenant compte du rôle que l'école peut jouer dans la société moderne à côté des moyens collectifs d'information et d'expression. Dans ce contexte, la littérature conserve une place de choix en

classe de langue puisqu'elle demeure le moyen d'expression qui utilise le plus à fond les ressources de la langue; et si une initiation à la littérature implique que l'on doive passer par la para-littérature ou les moyens collectifs de diffusion, pourquoi faudrait-il croire qu'on y perd quelque chose en cours de route?

### Conclusion: la théorie et la pratique

Compte tenu de tout ce qui précède, on ne peut manquer de faire remarquer que le principe sur lequel se fonde le processus méthodologique du programme-cadre (« la pratique doit l'emporter sur l'enseignement théorique ») ne peut éluder la question de l'apport de la théorie à l'analyse, la planification et l'évaluation de la pratique. Plusieurs professeurs y verront une tâche ardue, mais nous croyons avoir bien montré qu'une linguistique de la phrase et une conception « esthétisante » de la littérature ne suffisent pas à relever les défis que suppose l'élaboration d'une démarche didactique d'amélioration de la pratique linguistique et « littéraire » des élèves. Et si partir de la langue de l'élève pour en faire un « instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée » suppose qu'on puisse en faire une analyse (compte tenu des problèmes théoriques et pratiques que cela suppose), il en va de même pour la littérature qui est déjà présente elle aussi, sous une forme ou une autre, dans la vie culturelle des élèves. Les problèmes sont peut-être encore plus délicats sur le plan du discours littéraire, mais ils n'en doivent pas moins être abordés tels qu'ils sont.

Jean-Claude GAGNON  
Université Laval

1. Nos citations du programme-cadre seront immédiatement suivies, dans ce texte, de la mention entre parenthèses des pages où elles figurent dans l'édition officielle du ministère de l'Éducation.
2. Émile Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, 1966 (1962), p. 130.
3. *Ibid.*, p. 131.
4. Roland Barthes, « Introduction à l'analyse structurale des récits », *Communications* 8, Seuil, 1966, p. 3.
5. Roland Barthes, « Linguistique et Littérature », *Langages* 12, Didier / Larousse, 1968, p. 3-4.
6. Pour ceux que la chose pourrait intéresser, l'auteur de cet article signale qu'il a récemment produit un essai d'expérimentation sur cette question: *Le récit au cours secondaire*, Monographie disponible au département de Didactique de la F.S.E. de l'Univ. Laval.
7. R. Hoggart, *La culture du pauvre*, Éd. de minuit, 1972.