

Québec français



Le choix des textes littéraires **Une question idéologique**

Claude Simard

Number 100, Winter 1996

Enseigner la littérature

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/58692ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Simard, C. (1996). Le choix des textes littéraires : une question idéologique. *Québec français*, (100), 44–47.

PAR CLAUDE SIMARD *

Le choix des textes littéraires

UNE QUESTION IDÉOLOGIQUE ¹

Un des matériaux de base de l'enseignement littéral réside dans les textes d'écrivains qui y sont abordés. En didactique de la littérature, certains avancent cependant que l'essentiel tient moins aux textes étudiés qu'à la manière dont on les travaille en classe. Les méthodes pédagogiques importent indubitablement, car un texte merveilleux devient vite un pensum s'il est présenté de façon insignifiante. Il n'empêche que le choix des textes n'est pas indifférent, ne serait-ce que pour les idées qu'ils véhiculent, pour le prestige qu'on leur attribue dans la tradition culturelle ou, plus prosaïquement, pour leur pouvoir d'intéresser les élèves.

Le présent article se propose d'examiner les différents problèmes que soulève l'établissement d'un corpus littéraire en classe de français. Deux points doivent être entendus au départ. Le premier concerne l'impossibilité de cerner avec exactitude la littérarité, c'est-à-dire ce qui fait qu'un texte est littéraire. Les critères généralement utilisés nous ramènent à un pur processus de sélection sociale ou ils nous abandonnent à des traits d'ordre formel (autonomie du message, densité verbale, écart par rapport au langage ordinaire, vision métaphorique) qui peuvent très bien se rencontrer dans d'autres usages de la langue. Nous nous accommoderons ici d'une définition approximative selon laquelle les textes littéraires correspondent à des discours d'imagination à caractère esthétique. Le deuxième préambule porte sur le débat qui agite le monde de la didactique de la langue depuis les quinze dernières années à propos du poids relatif à donner aux textes utilitaires et aux textes littéraires. Cette question ne sera pas envisagée ici, car elle ne concerne pas directement le choix d'un corpus littéraire, mais, plus généralement, la place de la littérature dans l'enseignement de la langue.

Nous allons, en premier lieu, décrire les diverses positions qui s'affrontent lorsqu'on veut sélectionner des textes littéraires à des fins scolaires. Nous essaierons ensuite de dégager quelques principes pouvant contribuer à détendre les antagonismes en présence.

LES DIFFÉRENTES TENSIONS À L'ŒUVRE

La notion de corpus littéraire est traversée par un ensemble de quatre oppositions idéologiques qui découlent respectivement du clivage social, de l'époque des œuvres, de l'âge des lecteurs et de l'identité nationale. Nous les passerons chacune en revue en nous efforçant de mettre en évidence les interrogations qu'elles suscitent plutôt que de prendre parti pour l'une ou l'autre solution. Au lieu de décider péremptoirement, il est en effet beaucoup plus prudent et plus fécond de s'interroger d'abord.

L'opposition littérature savante/littérature populaire

Issue de la hiérarchisation de la société, cette opposition met en balance la culture d'une certaine élite intellectuelle et la culture du peuple. Discuté depuis toujours, le débat s'est cristallisé au Québec autour des essais polémiques d'un Jean Larose et d'un Jacques Pelletier. Grosso modo, la littérature dite « savante » comprend les œuvres reconnues qui jouissent de prestige du fait que des instances telles que la tradition, la critique ou l'édition leur prêtent de hautes qualités. Le concept de patrimoine littéraire est souvent évoqué à propos de cette littérature légitimée. En revanche, la littérature populaire, même si elle peut connaître de grands succès de librairie, est moins valorisée quand elle n'est pas tenue carrément pour inférieure. Elle comprend deux formes particulières : la *paralittérature* et la *littérature orale traditionnelle*.

La paralittérature se rattache au phénomène de culture de masse propre aux sociétés modernes. Elle est à l'origine d'une opposition secondaire entre *genres nobles* et *genres mineurs*. Le roman policier, la science-fiction, le fantastique, le roman sentimental de type Harlequin, la bande dessinée, etc., font partie des genres dits « mineurs ». Ces sortes d'écrits ont fait timidement leur entrée dans l'institution scolaire depuis les années 1970.

Pourquoi le système d'éducation devrait-il accueillir les genres dits « mineurs » ? Ne serait-il pas plus profitable de laisser le champ libre aux œuvres considérées comme les biens culturels de l'humanité ? L'acculturation des jeunes n'exige-t-elle par qu'ils connaissent les textes des auteurs renommés et s'en inspirent ? Oui, mais par ailleurs, est-il acceptable que l'école évacue un pan entier des ouvrages de fiction ? À quel titre pourrait-elle le faire ? Peut-on croire que, dans l'immense réservoir de livres d'intrigue policière, de science-fiction, de B.D. et autres, rien de valable n'existe ? Si on veut tenir compte des univers des jeunes, peut-on refuser de traiter des genres qui de toute évidence leur plaisent beaucoup, ne serait-ce que pour les prévenir au moins contre la facilité et le conformisme de certaines publications de masse ?

Disparues avec la révolution industrielle et technologique, les sociétés traditionnelles ont créé, elles aussi, leur propre littérature en marge de la littérature officielle. Cette autre manifestation de la littérature populaire se distingue par son caractère oral. À part des expériences centrées sur le conte dont la plupart gommement l'oralité, la littérature traditionnelle n'a pas connu de grand développement pédagogique. Les chansons, les contes et les légendes du folklore dorment dans les bibliothèques universitaires et retiennent surtout l'attention de quelques spécialistes ou de quelques pédagogues convaincus.

Qu'est-ce qui justifie cet oubli ? Si, à propos de la littérature savante, on peut invoquer l'idée d'un patrimoine à transmettre, les œuvres de la tradition orale à laquelle se rattachent *L'Iliade* et *L'Odyssée* ne forment-elles pas également une richesse culturelle dont les jeunes pourraient bénéficier ? L'oralité dont elles émanent ne pourrait-elle pas sensibiliser les élèves à la puissance de la voix dans l'actualisation du littéraire ? Ne pourrait-elle pas leur offrir l'occasion d'une pratique communautaire, conviviale, de la littérature à côté de la pratique actuellement dominante de la lecture solitaire ?

L'opposition littérature classique / littérature moderne

Précisons tout de suite que la littérature classique se réfère ici aux œuvres du passé en général et non pas seulement à celles du XVII^e siècle.

La querelle des Anciens et des Modernes semble en bonne partie s'être apaisée aujourd'hui. En effet, les autorités scolaires comme la plupart des enseignants n'hésitent plus à mettre au programme des œuvres d'écrivains contemporains. On pourrait même dire que, contrairement à l'enseignement traditionnel tourné presque exclusivement vers la littérature du passé, l'école actuelle a tendance à négliger les époques antérieures au profit du présent. Certains s'inquiètent de cette perte du sens historique et prônent une réactivation de la tradition littéraire dans l'institution scolaire.

L'opposition entre littérature classique et littérature moderne recoupe l'antagonisme précédent entre littérature savante et littérature populaire. En effet, les œuvres légitimées correspondent en bonne partie à celles qui ont traversé le temps et qui ont été par conséquent élevées au rang du patrimoine littéraire.

Dans l'enseignement, quelle place ménager aux textes du passé, ceux du Moyen Âge comme ceux des Lumières ou du XIX^e siècle ? Ne permettent-ils pas de dialoguer avec les générations précédentes et de se confronter à leurs visions du monde ? Selon l'expression de Danièle Sallenave, peut-on couper les jeunes de ce « don des morts » ? D'autre part, comment pourrait-on bien comprendre la poésie moderne ou les formes actuelles du roman si on n'a pas été mis en présence d'exemples de leur évolution ? Comment situer en contrepartie la littérature en marche, celle qui se fait sous

Peut-on croire que, dans l'immense réservoir de livres d'intrigue policière, de science-fiction, de B.D. et autres, rien de valable n'existe ?

nos yeux ? Dans quelle mesure convient-il de présenter la culture vivante dans laquelle baignent les jeunes et à laquelle ils sont plus à même de participer ?

L'opposition littérature générale / littérature de jeunesse

La terminologie manque pour désigner cette opposition liée à l'âge des lecteurs. À défaut d'une expression plus adéquate, l'adjectif « général »

veut signifier que la littérature qui n'est pas conçue spécifiquement pour les jeunes touche un public plus large réunissant aussi bien les adultes que les adolescents.

En référence avec l'idée que la littérature de jeunesse convient à des êtres qui n'ont pas atteint leur plein développement, le préjugé court qu'elle n'aurait qu'un intérêt mitigé et que son rôle se limiterait à faciliter le passage à la « vraie » littérature. Malgré tout, plusieurs éducateurs croient en sa valeur et ont déployé ces quinze dernières années de grands efforts pour la promouvoir à l'école.

Pourquoi la littérature de jeunesse ne pourrait-elle pas être pleinement reconnue, alors que les spécialistes du domaine y ont trouvé tant de textes de qualité ? Connaissions-nous suffisamment la littérature de jeunesse pour juger de sa portée pédagogique et culturelle ? N'offre-t-elle pas un moyen précieux de stimuler le goût de lire en raison des liens étroits que les textes qu'elle offre entretiennent avec les préoccupations des jeunes ?

L'opposition littérature nationale / littérature étrangère

L'enseignement littéraire est forcément marqué par la politique du fait que la littérature, sans doute plus que tous les autres arts, est vue depuis longtemps comme l'une des composantes de l'identité nationale. Selon cette conception, les œuvres littéraires attestent la singularité d'un peuple en reflétant son mode d'existence particulier.

Pour renforcer le sentiment d'appartenance des jeunes, certains comme Bruno Roy soutiennent que l'école doit mettre la littérature nationale au premier plan. Au Québec, on devrait donc privilégier la littérature québécoise.

Dans le cas du français, la question de la littérature nationale s'inscrit dans une double relation, avec la francophonie d'une part et avec le reste du monde d'autre part. Il paraît inapproprié de parler de littérature « étrangère » quand il s'agit d'une même aire linguistique telle que la francophonie. Le partage d'une langue crée des liens d'esprit au point qu'un Québécois pourra s'identifier facilement à la littérature française et l'intégrer à son héritage culturel. Le terme « étranger » doit donc être pris ici dans son strict sens politique de « ce qui vient d'un autre pays ». Au sein de la francophonie, la littérature française occupe une position dominante en

raison de son ampleur et de son rayonnement. Son ascendant est tel que, sur le terrain scolaire, elle peut devenir hégémonique. Qu'il suffise de rappeler qu'avant les années 1970 on enseignait au Québec presque uniquement la littérature française.

Quel rapport établir à l'école entre les littératures des différentes communautés francophones ? S'il est vrai qu'on ne peut s'ouvrir aux autres que si on a assimilé ses propres référents culturels, ne conviendrait-il pas de donner la préférence à la littérature québécoise ? Au contraire, la littérature française ne devrait-elle pas tenir une place tout aussi importante compte tenu de son indéniable richesse ? Si on veut que le concept de francophonie se concrétise et vive pleinement, si on désire favoriser le dialogue interculturel entre les peuples francophones, ne faut-il pas donner plein droit de cité aux littératures acadienne, belge, suisse, antillaise et africaine ?

La seconde facette de la question de la littérature nationale concerne toutes les autres littératures en dehors de l'espace francophone qu'on pourrait regrouper sous l'appellation générique de « littérature universelle ».

Quelle place faire à la littérature universelle ? Du point de vue culturel, elle constitue une fenêtre ouverte sur le monde entier, mais sous l'angle linguistique et esthétique, n'y a-t-il pas des désavantages inhérents à la traduction ? Les textes traduits ne risquent-ils pas d'estomper les procédés de création verbale, particulièrement en ce qui touche la poésie : une fois traduit, un poème existe-t-il encore ?

Qu'on la regarde sous l'angle de la francophonie ou du monde entier, l'opposition entre la littérature nationale et la littérature étrangère relève de la dynamique complexe de l'identité et de l'altérité. Pour se former, l'être humain doit-il se nourrir principalement de ce qui vient d'ailleurs ou de ce qui vient de son milieu ? Au fond, quel est le rôle de la différence culturelle pour l'appropriation du littéraire chez l'élève ?

QUELQUES BALISES POSSIBLES

Compte tenu du temps réduit² consacré à l'étude du français dans la scolarité obligatoire et devant l'infinité des textes littéraires, il est impensable de tout voir, il faut forcément faire des choix. Voici quelques principes susceptibles d'éclairer la sélection des textes pour la classe de littérature. Cherchant à dépasser la perspective idéologique ou sociopolitique dans laquelle les antagonismes qui viennent d'être exposés enferment l'enseignement littéraire, les propositions qui suivent sont conçues plutôt dans l'optique d'une didactique visant à familiariser les élèves avec le phénomène littéraire en tant que tel et moins dans ses rapports à la société ou en fonction du marché des cotes culturelles.

1. Faire confiance à la diversité

Le grand défi qui est lancé à la didactique moderne de la littérature est de rendre compte en classe de l'extraordinaire variété de la production littéraire. Cette voie s'impose non pas tant parce que la diversité des textes a plus de chances de satisfaire les goûts des publics scolaires hétérogènes

Qu'on la regarde sous l'angle de la francophonie ou du monde entier, l'opposition entre la littérature nationale et la littérature étrangère relève de la dynamique complexe de l'identité et de l'altérité.

Pour se former, l'être humain doit-il se nourrir principalement de ce qui vient d'ailleurs ou de ce qui vient de son milieu ? Au fond, quel est le rôle de la différence culturelle pour l'appropriation du littéraire chez l'élève ?

d'aujourd'hui, mais surtout parce que, pour donner aux élèves une juste image de la littérature, il convient de leur présenter le plus de formes différentes dans lesquelles elle s'est actualisée à travers le temps, l'espace et les cultures.

Méfions-nous du corpus monolithique, fermé, exclusif, livré à la vénération, car il conduit à l'intégrisme littéraire qui, comme tout intégrisme, tue la curiosité en la remplaçant par le dogmatisme.

2. Bien distinguer le savoir encyclopédique sur la littérature et la lecture de textes littéraires

On assimile trop vite le fait de savoir que telle œuvre a été composée par tel écrivain et la fréquentation de l'œuvre en question. Un élève peut très bien répéter qu'Anne Hébert a écrit *Kamouraska* ou *les Songes en équilibre* sans jamais avoir lu une ligne d'elle. La mémorisation de titres, de dates, de courants aide certes à situer les référents littéraires, mais ce genre de connaissance n'a rien à voir avec la question du corpus littéraire. Il faut bien comprendre que la notion de corpus littéraire renvoie strictement aux textes à faire lire aux élèves, extraits ou œuvres intégrales.

3. Se guider avant tout sur les objectifs pédagogiques visés

Le choix des textes pour la classe de littérature devrait moins dépendre de considérations extérieures d'ordre idéologique que des contenus d'apprentissage que l'enseignant entend faire acquérir par ses élèves. Trois grands types d'objectifs sont à distinguer.

D'abord ceux qui concernent l'élargissement du savoir culturel des jeunes. En clair, il s'agit ici de les initier au « patrimoine littéraire » en leur proposant de lire des œuvres considérées comme marquantes.

La deuxième catégorie d'objectifs liés au corpus se rapporte aux concepts proprement littéraires à mettre en lumière à travers les textes étudiés. Selon les notions ou les outils d'analyse avec lesquels il désire familiariser les élèves, l'enseignant choisira tel ou tel texte qui conviendra le mieux, qu'importe l'époque, l'origine ou la renommée de son auteur.

NOUVEAUTÉ
MAURICE SÉGUIN

Présentation de
Denis Vaugeois
(historien et éditeur)

UNE HISTOIRE DU QUÉBEC VISION D'UN PROPHÈTE

«Même s'il n'a pas occupé l'avant-scène des notables de l'histoire, Maurice Séguin a imprimé une direction nouvelle à l'historiographie québécoise et canadienne.»

Jean-Pierre Wallot, «À la recherche de la nation: Maurice Séguin», dans Robert Comeau, éd., *Maurice Séguin, historien du pays québécois*, Montréal, VLB Éditeur, 1987, pages 32, 61.

MAURICE SÉGUIN

UNE
HISTOIRE
VISION I

ISBN 2-7601-3946-8
(215 p.)

L'ouvrage paraît dans la
Bibliothèque d'histoire sous la direction
du professeur André Lefebvre,
professeur titulaire, Université de Montréal

GUÉRIN
littérature

Distributeur exclusif: A.D.G.
4501, rue Drolet
Montréal (Québec) H2T 2G2
Téléphone: (514) 842-3481
Télécopieur: (514) 842-4923

Le dernier type d'objectifs se rapporte au développement du goût et de l'habitude de lire des textes littéraires. En ce domaine, comme ce qui compte relève plus du plaisir que de la connaissance méthodique, le principal guide de sélection des textes se trouve dans les intérêts et les aspirations des jeunes eux-mêmes.

4. Ne pas oublier la personne de l'enseignant ou de l'enseignante

Tout le travail fait en classe est destiné au mieux-être des élèves. Cependant le moteur de la vie de la classe demeure l'enseignant ou l'enseignante. C'est souvent grâce à sa passion que se produit l'apprentissage. Il importe que les enseignants exploitent autant que possible des textes qui les rejoignent et qu'ils aiment eux-mêmes. Ils sauront d'autant mieux les faire découvrir et les faire apprécier par leurs élèves.

En abordant le rôle des enseignants, nous sommes conduits à examiner une dernière tension agissant sur la constitution d'un corpus littéraire, celle qui existe entre la liberté pédagogique des enseignants et l'autorité institutionnelle. Pour s'assurer d'un certain contrôle sur les textes lus en classe et veiller à une certaine homogénéité des lectures, l'État n'a d'autre choix que de dicter des répertoires officiels qui, selon le degré d'initiative laissé aux enseignants, équivalent à des listes d'œuvres obligatoires ou à un choix de suggestions de lectures dans lesquelles puiser. Si on se base sur le dernier principe énoncé ci-dessus, la solution à préférer au dirigisme ministériel est de laisser beaucoup de latitude aux enseignants quand ceux-ci sont eux-mêmes de grands lecteurs et des passionnés de littérature.

* Université Laval

Notes

1. La réflexion à la source de cet article a été amorcée à l'occasion du colloque international sur la lecture littéraire en classe de français qui a eu lieu du 4 au 6 mai 1995 à Louvain-la-Neuve.
2. Ce temps s'élargit si on intègre à part entière l'ordre primaire dans le processus d'initiation littéraire.

Références

- Larose, Jean, *L'amour du pauvre*, Montréal, Boréal, 1991.
- Pelletier, Jacques, *Les habits neufs de la droite culturelle*, Montréal, VLB éditeur, 1994.
- Roy, Bruno, *Enseigner la littérature au Québec*, Montréal, XYZ éditeur, 1994.
- Sallenave, Danièle, *Le don des morts. Sur la littérature*, Paris, Gallimard, 1991.