

## [Émile Bessette]

Émile Bessette

Volume 10, numéro 3 (57), mai-juin 1968

Les écrivains et l'enseignement de la littérature

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/60340ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

### Éditeur(s)

Collectif Liberté

### ISSN

0024-2020 (imprimé)

1923-0915 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

### Citer cet article

Bessette, É. (1968). [Émile Bessette]. *Liberté*, 10(3), 37-41.

*émile bexette:*

On me demande de vous parler des méthodes d'enseignement des lettres présentement en usage au Québec. Je serai donc très bref et m'efforcerai de décrire une situation contestable, à mon avis, plutôt que de définir une méthode idéale d'enseigner la littérature. Je pourrais rappeler que le meilleur professeur n'est pas celui qui enseigne *une* méthode, qu'il doit y avoir autant de méthodes que de professeurs et d'auditoires, mais tout cela n'exempte pas d'avoir de la méthode au moment d'enseigner. Bien des étudiants réduiraient volontiers mon sujet à néant en décrétant que leurs professeurs de littérature n'ont tout simplement pas de méthode. C'est facile, et injuste. Je tenterai donc d'énumérer les voies suivant lesquelles la littérature est dispensée dans nos écoles, en particulier aux niveaux collégial et universitaire, parce qu'il peut en surgir des remarques fécondes de la part des enseignants et des écrivains. Description fort sommaire, toutefois, et incomplète, que je laisserai incomplète sans ambages, car, à mon avis, la question fondamentale à l'heure actuelle n'en est pas une de méthodes, mais d'objectifs et de contenu.

La part faite aux variations indéfinies attribuables aux individus, on peut ramener nos cours de lettres à quelques patrons assez reconnaissables, du moins nos étudiants semblent-ils les reconnaître aisément. Il me paraît utile de décrire la situation non seulement avec les yeux du professeur, mais aussi avec ceux des étudiants. C'est partir de la réalité.

Il y a, bien sûr, le cours d'histoire littéraire; histoire circonstancielle des auteurs et des oeuvres. C'est une formule bien connue. On me dit qu'elle se réduit encore dans quelques collèges au résumé de Castex et Surer, ou autres manuels du genre. Chez nous, on l'applique surtout à l'étude de la littérature française; très peu à celle de notre littérature. Cette approche suscite un intérêt fort mitigé chez les étudiants.

Il y a aussi le cours de littérature-prétexte. Prétexte à philosophie, sociologie, politique, psychologie, morale, etc. . . . Au fond, est-il de nature différente du premier, qu'on pourrait appeler cours-prétexte-à-faire-de-l'histoire? Reconnaissons qu'il s'agit le plus souvent, dans ce cas, d'histoire littéraire.

Le cours-prétexte donne souvent lieu à ce que je nommerais des cours à grandes idées. C'est le cours qui ouvre des horizons! Séduisant d'abord, je constate qu'il déçoit à la longue beaucoup d'étudiants. La raison en est peut-être qu'à l'occasion de l'étude de tout auteur ou de toute période, il tend à s'enfermer dans les mêmes grandes idées, celles qui sont chères au professeur: le tour d'horizon devient le tour du propriétaire. Ou bien est-ce parce qu'en fait, ce cours ne propose guère d'objet de recherche précise et réalisable à l'étudiant et ne fait pas vraiment appel à son concours?

A côté de ce cours «olympien», on trouve parfois le tout petit cours de littérature, minutieux, attaché tout entier à l'établissement d'un point particulier: une date, une source, une aventure . . . C'est généralement une variété du cours d'histoire littéraire.

Dans un autre ordre, celui de la critique, on peut distinguer le cours de critique exclamative. Il consiste essentiellement dans la lecture d'extraits ponctuée d'exclamations élogieuses ou réprobatrices, volontiers superlatives. C'est la version la plus simple du français par les textes. Au moins l'auteur y a-t-il quelque assurance d'être lu.

Distinguons encore le cours d'explication de textes, ou plutôt à base d'explications et d'analyses littéraires. Il revêt des formes multiples, de l'explication lexicale ou philologique à l'inventaire des idées et des sentiments exprimés, des techniques et des procédés de style employés, et jusqu'à une analyse intégrée de tous les éléments de l'oeuvre, dans le but d'en saisir la genèse et le fonctionnement. Une espèce de re-création de l'oeuvre, comme on le dit souvent de la lecture. C'est, en effet, ce que certains appellent dans un mouvement d'indulgence des «lectures», et non des cours. Ce ne sont pas les étudiants, mais des professeurs qui font cette distinction.

D'autres cours font penser à la métallurgie, la petite métallurgie, et pourraient être qualifiés d'usinage de l'oeuvre littéraire. Par des procédés comparables au laminage ou à l'étirage, on réduit toute création littéraire à l'horizontale ou à la verticale; ou bien on forge des grilles, qui, appliquées avec force, s'il le faut, comme la perforeuse, sur toutes œuvres, les découpent toutes en pièces semblables, et par conséquent utilisables dans des constructions de l'esprit, qui peut aussi nous abstraire de toute réalité d'ordre littéraire.

Je n'ai pas distingué le collégial et l'universitaire. Au collégial, les approches sont à peu près les mêmes; sauf qu'il faut souvent procéder plus vite et qu'on y pratique moins l'usage. Mais ça vient... D'autant mieux qu'un certain nombre de jeunes licenciés trouvent fort commode de répéter au collègue dans la version traîtresse de leurs notes les cours reçus à l'université.

On pourrait prolonger ce catalogue; peu importe. Des questions importantes surgissent de ce tableau, même légèrement brossé. Qu'est-ce qu'un cours de littérature? se donne-t-il des cours de littérature dans nos facultés de lettres? Dans quelle mesure les diverses approches que nous employons sont-elles encore capables de susciter et de soutenir l'intérêt de l'étudiant québécois?

Le problème, essentiel en méthodologie, de la motivation est directement relié à celui des modes de transmission. Quelle que soit la méthode suivant laquelle on découpe ou propose la matière littéraire, on fait usage à peu près toujours de ces deux modes de transmission: le cours magistral ou expositif et les travaux pratiques, appelés souvent dans les collèges travaux de «recherche». Ces exercices sont quasi exclusivement, à l'université, des dissertations et des explications de textes. Au collège, il s'y ajoute des travaux plus étendus, des descriptions de thèmes littéraires, la plupart du temps. A moins qu'il vaille mieux définir cela des successions variables de résumés de lectures; le plagiat est fréquent dans ces lieux où il faut travailler vite et long.

Au cours magistral, le professeur monologue. Aux travaux pratiques, l'étudiant est à peu près laissé à lui-même. Ce sont les deux solitudes de l'enseignement des lettres chez nous. Les causes de cet état de choses sont connues. J'en rappelle quelques-unes: absence d'une analyse des programmes qui permette de distribuer rationnellement l'enseignement de la matière entre des formes expositives ou actives; pénurie de moyens: temps, locaux, instruments de travail, nécessaires pour favoriser et diriger sérieusement l'activité de l'étudiant; manque d'intérêt efficace et généralisé aux auxiliaires audio-visuels. Ici encore, on voudrait improviser; on vous demande, par exemple, à quelques jours d'avis, si vous accepteriez de donner un cours télévisé . . . Au Québec, on admet la génération spontanée, on ne finit plus d'y croire. On veut revivifier l'enseignement des lettres, et des sciences humaines en général, sans vouloir payer toute la note. On se rabat sur les réformes pédagogiques qui ne coûtent pas cher, ne dérangent pas les budgets actuels, et ne changent pas grand chose. Les étudiants, semble-t-il, n'ont pas encore réussi à faire entendre quelles sont les véritables priorités dans le développement des universités! Espérons qu'ils y arriveront; je me prends à penser parfois qu'on ne peut guère compter que sur eux! C'est normal, en un sens. Les universités sont des institutions non-lucratives: comme il se doit, elles compriment les dépenses le plus possible, mais se soucient assez mal du rendement véritable; elles n'ont pas de profits à réaliser. Dans ces conditions, tout l'effort d'imagination et de progrès est laissé au consommateur.

Mais toutes les réflexions qu'on pourrait faire sur les méthodes d'enseignement risquent d'être inutiles si l'on ne définit pas d'abord les objectifs généraux, et particuliers à chaque niveau, de l'enseignement des lettres au Québec, maintenant. Fixer d'abord les objectifs: vérité de La Palisse, sans doute, mais sans cesse oubliée. Et quand cette formulation fondamentale n'est pas complètement écartée, on a rarement la patience de réduire les opinions divergentes pour mener cette tâche jusqu'au bout et lui assurer quelque efficacité concrète. Pourtant, sans cette condition, toute action est vouée à la confusion et à l'échec. On pourra continuer, comme aujourd'hui, à suivre des

méthodes; on n'aura pas pour cela de la méthode, puisqu'on ne sait pas où l'on va. A quoi bon mettre rigoureusement, méthodiquement ses pas dans ceux d'un autre qui part d'ailleurs et va ailleurs? des écrivains? des critiques? des esthètes? des gens cultivés? des patriotes? On le conçoit bien, le problème des objectifs de notre enseignement pose celui de la société tout entière: dans quelle espèce de société voulons-nous vivre? Et par voie de conséquence, le problème de la place de l'université dans notre société québécoise. L'université doit-elle être un signe de contradiction, et, par définition, impartiale, désengagée, abstraite des contingences? Ou doit-elle être l'outil d'une société à bâtir? Doit-elle oeuvrer du dehors ou au dedans?

Je termine en invitant tout particulièrement nos écrivains à exprimer leurs opinions sur les problèmes que je viens tout juste de rappeler. Je suppose bien qu'ils préfèrent être lus plutôt qu'enseignés, mais il est certain qu'ils peuvent stimuler et renouveler la réflexion des professeurs sur les buts et les méthodes d'un enseignement dont ils apportent la matière même.