

Québec français



La littérature au secondaire. Rapport soumis au ministère de l'Éducation (2^e partie) Le travail de lecture et d'écriture

Réjean Boily, Cécile Dubé, Jacques Fournier, Louise Goupil, Ginette Lacoste et Jean-Claude Gagnon

Numéro 27, octobre 1977

Communication écrite

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/56660ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Boily, R., Dubé, C., Fournier, J., Goupil, L., Lacoste, G. & Gagnon, J.-C. (1977). La littérature au secondaire. Rapport soumis au ministère de l'Éducation (2^e partie) : le travail de lecture et d'écriture. *Québec français*, (27), 21–23.

LA LITTÉRATURE AU SECONDAIRE

(2e partie)

Le travail de lecture et d'écriture

Rapport du comité de l'AQPF dont le mandat a été prolongé dans les Accords de collaboration 1976-77.

La première partie du travail de ce comité a été publiée dans Québec français n° 23, oct. 76, p. 17-19.

Elle avait été présentée et discutée dans un atelier du congrès d'octobre 1976.

Pour des raisons de disponibilité, le groupe s'est trouvé réduit en nombre cette année; le M.E.Q. a, quant à lui, nommé un nouveau délégué, Ginette Lacoste.

Après avoir considéré, dans son premier rapport, les modalités d'introduction du texte et de l'oeuvre littéraires en classe de français langue maternelle, le comité a voulu approfondir cette année les *conditions pratiques de l'apprentissage du travail de lecture et d'écriture* qu'il avait rapidement énoncées au premier temps d'une réflexion plus prompte à parcourir l'ensemble de la question qu'à développer l'une ou l'autre de ses parties.

Il ne s'agira pas de proposer une série de réponses-recettes qui ouvriraient la voie à des programmes-éclairés ou qui lanceraient les enseignants dans une nouvelle épopée du genre programme-cadre tome 2. Il paraissait plus opportun, dans les circonstances actuelles, de proposer quelques hypothèses de travail permettant l'aboutissement, à la fois chez l'enseignant lui-même et dans la classe de français, de cette confrontation qui subsiste entre la conception traditionnelle de la littérature et une conception axée sur la pratique du texte qu'on dit littéraire.

Ces hypothèses de travail, qui touchent aux aspects concrets de l'initiation à la pratique littéraire ou, plus précisément, au travail de lecture et d'écriture, supposent en premier lieu un changement de perspective chez l'enseignant lui-même en fonction de la littérature. C'est d'ailleurs pourquoi la réflexion théorique devrait nécessairement accompagner toute tentative d'expérimentation: appliquer les recettes ou les procédés pédagogiques avant

d'avoir assimilé les fondements d'une telle pratique conduira forcément à l'échec.

1. UN CHANGEMENT DE PERSPECTIVE POUR L'ENSEIGNANT

On peut comprendre les résistances manifestées par plusieurs enseignants devant l'éventuelle adoption d'une conception de l'enseignement de la littérature fondée sur l'initiation au travail de lecture et d'écriture. Tout paraît à réinventer quand, formé à une conception « réaliste » (le texte littéraire comme représentation de la réalité) de la littérature et à une esthétique servant à qualifier de littéraires les textes écrits dans le « beau style », on se retrouve devant une approche plus « matérialiste » présentant le texte comme objet de langage dont la valeur est relative à ses utilisateurs ou à une époque donnée, à une civilisation déterminée.

On a longtemps, dans les milieux pédagogiques, présenté le texte littéraire comme ce texte « poli », au vocabulaire recherché, aux tournures savantes, aux figures ronflantes... Et pourtant, quand on fait le tour du patrimoine littéraire, combien d'oeuvres sont présentées dans une langue simple et facile, dans une langue que tous peuvent saisir et savourer parce que chacun peut y reconnaître sa propre langue! Le problème réside donc dans la conception qu'on se fait de la littérature et du littéraire qu'on ramène trop exclusivement à la langue en oubliant qu'il s'agit surtout d'un phénomène de langage.

La situation pédagogique à laquelle les professeurs de français sont actuellement confrontés les empêche d'utiliser plusieurs éléments qui ont contribué à leur propre formation. On n'a d'abord plus le modèle culturel et le système de valeurs que l'école tentait d'implanter par l'intermédiaire de la culture littéraire; et l'on n'a plus le matériel didactique (manuels d'histoire littéraire et de morceaux choisis) qui servait de support inconditionnel à tout enseignement, remplaçant même fréquemment ce qui aurait dû être une bonne préparation de classe. De fait, l'enseignant qui n'a pas vraiment lu autre chose que ce à quoi sa propre formation l'a initié se trouve fort démuné devant l'absence de ces outils que lui offrait l'appareil didactique du temps de sa formation; il ne reste souvent plus grand-chose à transmettre quand le professeur se trouve dans une école confrontée à la culture populaire, devant des adolescents qui ne peuvent se reconnaître ni dans la réalisation représentée, ni dans l'esthétique valorisée par ce qui est appelé la « grande littérature ».

Dans le changement de perspective que nous souhaitons, il s'agira donc de faire du texte (en général, et pas seulement du texte littéraire) l'objet de la recherche et de l'expérimentation pédagogiques, c'est-à-dire de l'intégrer à la démarche d'apprentissage par le biais du fonctionnement discursif du texte, de le faire vivre en classe comme il vit pour ainsi dire naturellement, comme un discours qu'on pratique et qui se réalise dans et par la lecture et l'écriture.

2. LIRE/ÉCRIRE

Il ne faut pas séparer ces deux apprentissages au secondaire car lire un texte, c'est le pratiquer, le ré-écrire en quelque sorte; c'est conjoindre le travail de lecture et d'écriture, opérer les mêmes types de raisonnement ou de rapprochement sur les plans dénotatif et figuratif, s'ouvrir à l'imaginaire et en un mot, affronter le signifiant comme envers nécessaire du signifié⁽¹⁾.

Certaines expérimentations montrent qu'il est possible, à partir d'un poème ou d'un conte, d'amener l'élève à dire son propre déchiffrement de ces discours. Ceci l'amène à comprendre comment s'écrit le poème ou le conte, à découvrir comment le signifiant (le mot, en particulier) sert de support au poème. Appelé à produire son propre discours non pas pour faire œuvre littéraire (ce qui fausse la perspective), mais pour reprendre à son compte ce travail sur le signifiant, l'élève peut alors faire immédiatement l'expérience du langage qu'il a découverte chez l'écrivain par le déchiffrement du premier discours. Son propre discours l'aide à découvrir l'œuvre et l'auteur: il démythifie tout et remet le lecteur au travail en n'en faisant pas qu'un dégustateur, il relance l'opération créatrice (opération: comme dans « opus — œuvre »).

Il faut insister fortement sur ce principe que le lire n'est pas séparable de l'écrire. Lire un roman pour être interrogé sur les faits, lieux ou dates, voire les personnages eux-mêmes, ne sensibilise guère au fonctionnement du discours. Se voir proposer un sujet de conte ou de nouvelle pose plus que le problème du sujet: la principale difficulté qui se trouve alors présentée à l'élève tient à la formulation du discours et à l'accord de cette formulation avec le sujet lui-même; s'il vient de lire un certain nombre de contes ou de nouvelles, il est probable que des modèles discursifs influenceront son choix (positivement ou négativement — et il n'est pas sûr qu'il va nécessairement imiter!).

Ainsi toute lecture d'un poème, d'un conte ou d'une page d'aventures est à la fois déconstruction d'un système de signes et construction ou re-construction de ce système, ou mieux pratique de ré-écriture, c'est-à-dire enfin travail dans et sur le langage. En lisant une page de Vigneault, un étudiant peut être amené à percevoir le jeu des images métaphoriques et à apprendre à lire/écrire un ensemble d'images semblables pourvu que la classe (le professeur en premier, bien entendu) l'incite à le faire en lui permettant de développer ces jeux métaphoriques. Il pourra aussi faire des rapprochements avec d'autres discours, passant du poème à la chanson ou au conte, et comprendre que les métaphores ne sont pas exclusives à la poésie versifiée, rimée...

Mais comment apprendre à lire les différents types de discours? Comment ne pas perpétuer cet éternel divorce entre des grands auteurs qui coûtent cher à lire et les futurs lecteurs/consommateurs que sont les étudiants? Ces questions renvoient à la fois au quoi et au comment lire, ou apprendre à lire?

2. Quoi lire?

Il ne saurait être question ici de faire un choix de textes au nom des enseignants, de dresser une nouvelle liste de morceaux choisis. Devant la quasi infinité de textes à choisir, il faut s'en tenir à des orientations générales.

2.1.1 Tous les messages

La classe de français ne devrait-elle pas devenir le lieu où l'on apprend à lire tous les messages: le récit d'un événement, la publicité écrite et parlée, la bande dessinée, la chanson, la poésie, etc...? Ce sont là des messages qui véhiculent, chacun à leur façon, des valeurs de civilisation. Faut-il en privilégier: les discours publicitaires récupérés par un roman de Godbout? la mythologie dans une chanson de Vigneault? le poème dissimulé dans la bande dessinée de Brétecher? les contes d'Andersen ou d'Anne Hébert? des *Sylvie* ou des Camus? Aucun de ces discours n'est à privilégier, mais le professeur attentif aux besoins de son milieu orientera le choix des textes selon le type de discours à faire lire/écrire en classe. Ce n'est pas une anthologie qui donnera la réponse au problème du choix: il faudrait plutôt choisir des œuvres permettant la plus large exploitation du langage possible.

2.1.2 Genres vs thèmes

Il y a sans doute des types d'apprentissage qui correspondent à l'âge mental des étudiants, mais il ne faudrait pas enfermer l'apprentissage d'un type de discours dans un seul niveau. Ainsi un conte mythologique pourrait se lire comme discours de base en sec. I et se lire/écrire à nouveau comme texte de pratique de la métaphore en sec. IV. Il est impensable qu'un étudiant ne s'interroge jamais sur la lecture des autres discours possibles contenus dans le roman qu'il est en train de lire (v.g. la poésie dans le roman). D'ailleurs, de même qu'on ne doit pas emprisonner les œuvres dans les genres, de même on ne devra pas les confiner à des thèmes.

On pourrait ainsi voir toute une classe prendre plaisir à rendre poétique un discours aussi neutre que l'information ou bien écrire un produit verbal où la publicité s'enchaînerait au narratif. Il s'agirait donc de lire des textes qui permettraient à l'étudiant de déchiffrer les codes des différents messages, de situer ceux-ci les uns par rapport aux autres et peut-être, à travers ces confrontations, de dégager des critères de « lit-

térarité » que la seule reconnaissance par la tradition ne peut fonder.

2.1.3 Texte et société

En donnant ainsi à l'étudiant différents types de textes, on lui permettra à la fois une lecture du texte et de la société dans laquelle il s'inscrit. L'étudiant pourra mieux assumer la société d'une manière critique puisqu'il devra se situer dans des cultures « historicisées ». Découvrir le moment de l'écriture du texte devient important et intéressant pour l'étudiant. Le texte se situant dans un espace-temps de production qui n'est pas l'espace-temps de la lecture, l'élève prendra plaisir à connaître l'auteur, les conditions particulières de production du texte ainsi que l'époque à laquelle il fait référence.

2.1.4. Le texte intégral

Vouloir éviter le carcan des morceaux choisis, comme on le suggère ici, ne fournit pas automatiquement la solution au problème du texte intégral dont on sait bien qu'il reste difficile d'accès dans les conditions actuelles de l'édition au Québec. Si l'on va jusqu'à suggérer la lecture de textes brefs mais complets plutôt que celle d'extraits arbitrairement découpés de textes trop longs, il restera préférable dans la pratique d'avoir parcouru des extraits dont on ne saurait se priver entièrement sous prétexte qu'ils sont tirés d'une œuvre trop longue à étudier au complet ou inaccessible.

2.2 Comment lire?

Lire un texte, ce n'est peut-être pas seulement découvrir une histoire forcément intéressante, rencontrer un thème qui rejoint ses préoccupations ou être saisi par un style qui devient parlant. Pour l'élève, ce ne devrait pas être seulement, non plus, se préparer à répondre à des questions d'intelligence ou observer les caractéristiques d'un modèle à imiter dans une prochaine composition.

Il ne faut pas s'empêcher d'avancer parce qu'il manque encore une description exhaustive de l'acte de lecture; on peut seulement retenir que lire c'est, dans un premier temps, marquer le pas dans le déchiffrement d'une suite de mots et de phrases et découvrir le sens premier d'un texte en même temps que retenir les éléments qui vont servir à établir un sens global. Dans un second temps, qui se trouve imbriqué dans le premier à plusieurs égards, lire c'est aboutir à l'établissement d'un sens qui est donné par un texte en le mettant en confrontation avec sa propre expérience de la vie, mais peut-être sans doute surtout avec son expérience du texte qui prend place dans la vie et qui vaut autant parce qu'il est langage que par ce qu'il véhicule comme contenu. Pour décrire l'acte de lire, il ne faudrait jamais oublier

qu'on est en langage: de même pour l'enseigner, l'important est peut-être davantage de constamment se rappeler que le langage demeure un instrument pour l'homme autant par le contenant que par le contenu, et surtout pas seulement un objet d'apprentissage « enseignable » par fragments ou bribes détachées.

Il faut mentionner ici deux erreurs trop fréquentes:

1. on questionne sur l'arrière-texte et rarement sur le texte lui-même (qu'on pense à l'examen final où les étudiants déchiffrèrent les questions sans aller vraiment au texte);
2. on oublie trop les *faits d'écriture* (les personnes: « je-tu-il », l'énonciation, les embrayeurs,...).

Autrement dit, il serait peut-être temps de se dire que la question du sens (qu'est-ce que cela signifie?) ne va pas sans une autre question essentielle: « comment le texte est-il fabriqué? »

D'autre part, il serait inutile de soumettre toute une classe à la réinvention du langage au moyen d'un éventail de recettes présentées comme des exercices susceptibles de conduire à l'exploitation de l'imaginaire. L'enseignant n'a que faire de ces « recettes de créativité » car il a beaucoup plus besoin d'une réflexion linguistique qui vienne éclairer ses propres lectures et celles qu'il propose à ses élèves. Ainsi lire/écrire ne consistera pas seulement à donner un sujet-stimulus pour ensuite corriger une trentaine de textes.

Enseigner la langue en se servant du texte comme objet de langage obligera donc l'enseignant à faire autre chose que des mini-résumés sur la théorie du roman, même à faire plus que produire un type d'écriture par des « jeux poétiques » utilisés comme des recettes. Ces expériences ont d'abord et avant tout besoin d'une orientation donnée par un enseignant lui-même profondément en recherche et capable de se poser les questions qui concernent la lecture et l'écriture au moment où ces activités s'inscrivent dans la classe. Il sera évidemment impossible à tout enseignant qui refuse de lire un texte théorique sous prétexte qu'il n'apporte pas de réponse immédiate à ses problèmes pratiques d'enseignement, de se donner un tel objectif professionnel; de même pour celui qui ne se préoccupe pas de la production littéraire actuelle (combien sommes-nous à lire seulement les prix littéraires annuels?): une enquête à ce sujet expliquerait probablement beaucoup de choses sur la crise actuelle de l'enseignement littéraire car on peut difficilement apprendre à lire à des élèves quand on ne lit pas soi-même! Notre suggestion laisse donc supposer une formation continue pour tous les enseignants

qui doivent avoir une idée de la spécificité des discours tels que la poésie et la publicité, par exemple, ou qui devraient pouvoir se permettre une certaine recherche sur les différentes applications possibles dans leur classe de la triple dimension de communication, d'invention et d'organisation du langage.

3. SAVOIR/POUVOIR/AIMER LIRE

Il faudrait donc réussir à trouver les moyens de comprendre et manier les différents discours littéraires sans négliger les autres types de discours, ce qui n'est pas encore donné à quiconque le demande!

Cela suppose que les étudiants seront familiarisés avec les différents supports de lecture et qu'ils seront capables de s'en servir et de saisir les pouvoirs conférés par l'écrit dans des situations données. Cela suppose des exigences bien précises:

1. que l'expérience de la lecture et de l'écriture faite à l'aide de l'objet-texte soit vécue comme un plaisir. Savoir lire/écrire deviendra l'apprentissage d'un monde à décoder: établir la signification qui émerge constamment entre un monde présent et un monde futur, savoir envisager comment d'autres que l'étudiant ont écrit dans des conditions déterminées (historiques, économiques, idéologiques) de discours. Le plaisir du lire/écrire deviendra une pratique d'analyse et de création fondée sur le langage.
2. Si l'apprentissage de l'écriture semble constamment relié à l'apprentissage de la lecture, cela ne veut pas dire que les deux expériences sont indissolublement liées. Il faut pouvoir lire pour le plaisir de lire (sans nécessairement être soumis à un travail d'écriture). La lecture individuelle, autonome et silencieuse, dans les coins-bibliothèques par exemple, n'est assurément pas suffisamment valorisée par nos commissions scolaires, mais les enseignants ont aussi quelque chose à faire pour que la bibliothèque scolaire devienne plus attirante pour les élèves et mieux documentée.
3. La classe de français pourrait devenir un lieu de production où les textes des auteurs seraient des stimulus pour des expériences « d'écriture-lecture-écriture ». L'écriture deviendrait un plaisir puisqu'elle serait beaucoup plus expression qu'oeuvre d'écrivain. C'est en écrivant sur les textes d'une Gabrielle Roy ou d'un Saint-Denys-Garneau que l'étudiant s'approprierait leur langage en le faisant sien avant de fournir sa propre production. L'école n'a pas comme premier but de former des écrivains mais bien de former les lecteurs-critiques de notre littérature. La littérature ne sera plus seulement réservée à un cours optionnel mais bien à tous. L'enseignant dans une école démocratisée se doit de

donner à tous les moyens efficaces de maîtriser la parole et l'écriture.

RECOMMANDATIONS

Conscient des limites de son travail et convaincu de la nécessité de le poursuivre au moyen d'expérimentations suivies, le comité recommande en priorité:

1. la création de comités de recherche qui se chargeraient essentiellement de réaliser des expériences en conformité avec les orientations proposées dans ses deux rapports, de présenter l'analyse de ces expériences aux enseignants et de proposer des orientations précises pour la production de matériel didactique;
2. que ces groupes de recherche soient composés d'enseignants libérés à temps partiel (mi-temps, par exemple) et travaillant en relation avec des consultants: conseillers pédagogiques, didacticiens, psycho-pédagogues...;
3. que des expérimentations analogues soient conduites dans le cadre du P.P.M.F.;
4. qu'une véritable politique du livre soit enfin adoptée par le M.E.Q. en accord avec l'Union générale des écrivains; ceci afin que les oeuvres littéraires québécoises en particulier soient plus facilement accessibles;
5. que l'A.Q.P.F. organise des États généraux de l'enseignement de la littérature pour approfondir le sujet;
6. qu'on donne aux comités d'étude de meilleurs moyens concrets de travailler à la réalisation de leur mandat;
7. qu'on donne à tous les enseignants des moyens pour leur permettre de renouveler leur formation;
8. que la tâche de l'enseignant de français soit réévaluée en ce qui concerne le nombre de périodes d'enseignement et le nombre d'étudiants par classe.

Composition du comité

Enseignants

Réjean BOILY, CECQ
Cécile DUBÉ, Tilly
Jacques FOURNIER, CECQ
Louise GOUPIL, Jean-Talon

Déléguée du M.E.Q.

GINETTE LACOSTE

Personne-ressource

Jean-C. GAGNON, Univ. Laval

1) On pourrait conseiller ici deux volumes particulièrement éclairants pour les enseignants: Adam et Goldenstein, *Linguistique et discours littéraire*, Larousse, 1976 et le numéro 30 de la revue *Poétique* (avril 77) qui porte sur l'enseignement de la littérature.