

Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis

**Le passage d'une littérature didactique  
à une didactique littéraire?**

*La place et le rôle du texte littéraire dans les cours de français au collégial*

Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation

Par  
Sébastien Ouellet

Décembre 2005

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI  
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

## Avant-propos

Ce projet de recherche n'aurait pas été possible sans la fréquentation quotidienne des centaines d'étudiants et de collègues enseignants du collégial qui, par leur contact, m'ont permis de développer un regard particulier sur l'enseignement de la littérature. Je souhaite aussi manifester mon plus grand respect envers les professionnels qui ont accepté de se prêter au jeu des entrevues. Sans leur patience et leur disponibilité, la recherche n'aurait pas eu lieu.

Je tiens à remercier sincèrement mes collègues, amies et amis, en particulier Marie-Pierre, Katia, Mehdi, Samuel, Odile, Gaëlle, Vicky, René, Anne-Marie, Michèle, Amélie, Caroline, France, Daniel, Nancy, Pascal, Marie-France et toutes les personnes qui ont participé, par leurs encouragements, à la réalisation de ce projet. Je remercie également les membres de ma famille : Gaétan, Jean-François, Maude, Victor, Andrée-Anne, Marco, Marie et particulièrement Francine pour l'immense travail de révision linguistique. Aussi, je salue le support des professeurs qui m'ont guidé dans ce travail, en particulier celui de M. Gérard Langlade et de M. Jacques Daignault. En terminant, je tiens à souligner l'exceptionnelle contribution de mon directeur, M. Jean-François Boutin, pour son grand professionnalisme, sa disponibilité et pour toutes les petites choses qui font une grande différence.

# TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS .....	II
TABLE DES MATIÈRES.....	III
LISTE DES FIGURES.....	VII
LISTE DES SCHÉMAS.....	VII
LISTE DES TABLEAUX.....	VIII
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES.....	X
RÉSUMÉ .....	XII
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE .....	5
1.1 GENÈSE ET ÉVOLUTION DU PROBLÈME.....	5
L'éducation au Québec.....	5
Les orientations et les programmes d'enseignement.....	6
La formation collégiale.....	6
La didactique actuelle : retour au cours classique? .....	10
La crise des années 1960.....	12
Le discours didactique des cégeps.....	14
1.1.1 Situation actuelle .....	16
L'ORIENTATION SOCIOHISTORIQUE .....	17
LA PRATIQUE DES DISCOURS SCOLAIRES .....	20
1.2 BUTS ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE .....	23
OBJECTIFS.....	24
1.3 CADRE THÉORIQUE .....	27
1.3.1 LITTÉRATURE : LES THÉORIES DE LA LECTURE.....	27
La perspective phénoménologique.....	27
Georges Poulet : l'intimité confortable .....	29
Mikel Dufrenne : participation et contemplation .....	29

LES THÉORIES DE LA LECTURE .....	30
Maurice Blanchot : l'Oeuvre.....	31
Roland Barthes : l'évanouissement du lecteur.....	33
Umberto Eco : la coopération interprétative.....	35
Ingarden : précurseur de l'école de Constance .....	36
LES THÉORIES DE LA RÉCEPTION.....	39
Hans Robert Jauss : la réception de l'œuvre .....	40
Wolfgang Iser : l'effet de l'œuvre .....	41
BAKHTINE : LE DIALOGISME .....	44
1.3.2 LA LECTURE LITTÉRAIRE .....	49
La lecture littéraire : une définition .....	49
L'ÉCOLE DE LOUVAIN .....	49
Le processus de la lecture littéraire .....	49
STÉRÉOTYPIE .....	55
1.3.3 LES THÉORIES ÉMERGEANTES DE L'ÉCRITURE .....	58
Enseigner l'écriture .....	58
Comment faire écrire? .....	61
Les écrits d'invention .....	63
1.3.4 LA THÉORIE DE L'APPRENTISSAGE : LE SOCIOCONSTRUCTIVISME .....	65
Le constructivisme .....	65
Le socioconstructivisme.....	68
Les compétences.....	71
1.4 CONCEPTS EN JEU .....	74
Interaction et représentation .....	74
Polysémie, co-construction et sens .....	75
Didactique de la littérature .....	77
1.5 QUESTION DE RECHERCHE.....	82
1.6 HYPOTHÈSES .....	83
Hypothèse finale .....	87

CHAPITRE II : MÉTHODOLOGIE.....	88
2.1 CONTEXTE DE RÉALISATION.....	88
Documentation.....	88
Validité de la démarche .....	89
Limites .....	90
Séquence temporelle.....	91
Les variables.....	92
Variables non-contrôlées .....	92
2.2 POPULATION.....	94
Échantillonnage .....	94
2.3 DOCUMENTATION ET COLLECTE DES DONNÉES .....	98
2.3.1 LES PLANS CADRES .....	98
2.3.2 LES ENTREVUES DE GROUPE .....	100
2.3.3 DISCUSSION .....	101
2.4 L'ANALYSE DES DONNÉES.....	102
2.4.1 LES PLANS CADRES DES DÉPARTEMENTS DE FRANÇAIS .....	102
2.4.2 LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS .....	102
Verbatims.....	103
Encodage et analyse .....	103
2.4.3 ANALYSE PAR OBJECTIF .....	104
CHAPITRE III : RÉSULTATS.....	107
3.1 PRÉSENTATION DES PARTICIPANTS.....	107
Présentation du département A .....	108
Présentation du département B .....	109
Présentation du département C.....	110
Présentation du département D.....	112
3.2 Plans cadres.....	112
3.2.1 ANALYSE DES PLANS CADRES .....	117
Plans cadres du cours 601-101-04 <i>Écriture et littérature</i> .....	117
Plans cadres du cours 601-102-04 <i>Littérature et imaginaire</i> .....	119
Synthèse.....	120
3.3 ENTREVUES .....	121
Caractérisation de l'enseignement.....	121
3.3.1 PRÉSENTATION DES TABLEAUX .....	122
3.3.2 RÉSULTATS DES ENTREVUES .....	123

Analyse de l'objectif 1.1-1 .....	127
Analyse de l'objectif 1.1-2 .....	128
Analyse de l'objectif 1.2 .....	129
Analyse de l'objectif 1.3 .....	131
Analyse de l'objectif 2.1-1 .....	134
Analyse de l'objectif 2.1-2 .....	134
Analyse de l'objectif 2.2 .....	135
Analyse de l'objectif 3.1-1 .....	138
Analyse de l'objectif 3.1-2 .....	140
Analyse de l'objectif 3.2 .....	143
Analyse de l'objectif 3.3 .....	146
Analyse de l'objectif 4.1 .....	149
Analyse de l'objectif 4.2-1 .....	153
Analyse de l'objectif 4.2-2 .....	157
Analyse de l'objectif 4.2-3 .....	160
Analyse de l'objectif 5.1-1 .....	163
Analyse de l'objectif 5.1-2 .....	164
Analyse de l'objectif 5.2-1 .....	167
Analyse de l'objectif 5.2-2 .....	167
Analyse de l'objectif 5.2-3 .....	168
Analyse de l'objectif 6.1 .....	171
Analyse de l'objectif 6.2 .....	174
CHAPITRE IV : DISCUSSION .....	176
L'approche sociohistorique .....	181
La pratique des discours scolaires.....	185
Vérification de l'hypothèse finale .....	194
CONCLUSION .....	196
Recommandations.....	202
ANNEXES A – LES DEVIS DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION.....	209
ANNEXE B – LES PLANS CADRES .....	218
ANNEXE C – LES ENTREVUES : VERBATIMS .....	234
BIBLIOGRAPHIE .....	314

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : La communication selon Jakobson.....	77
Figure 2 : L'interaction littéraire selon le point de vue du lecteur .....	78
Figure 3 : La relation didactique en littérature.....	80

## LISTE DES SCHÉMAS

Schéma 1 : Le phénomène littéraire : une co-construction.....	81
---	----

## LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : LES ITEMS DES ENTREVUES.....	105
TABLEAU 2 : DÉPARTEMENT A.....	107
TABLEAU 3 : DÉPARTEMENT B.....	109
TABLEAU 4 : DÉPARTEMENT C .....	110
TABLEAU 5 : DÉPARTEMENT D .....	111
TABLEAU 6 : SYNTHÈSE DES PLANS CADRES – 601-101-04 <i>ÉCRITURE ET LITTÉRATURE</i> .....	113
TABLEAU 7 : SYNTHÈSE DES PLANS CADRES – 601-102-04 <i>LITTÉRATURE ET IMAGINAIRE</i> .....	115
TABLEAU 8 : RÉPONSES OBTENUES POUR LES OBJECTIFS 1.1 ET 1.2 .....	124
TABLEAU 9 : RÉPONSES OBTENUES POUR L'OBJECTIF 1.3 .....	130
TABLEAU 10 : RÉPONSES OBTENUES POUR LES OBJECTIFS 2.1 ET 2.2 .....	132
TABLEAU 11 : RÉPONSES OBTENUES POUR L'OBJECTIF 3.1-1 .....	136
TABLEAU 11 : RÉPONSES OBTENUES POUR L'OBJECTIF 3.1-2 .....	139
TABLEAU 12 : RÉPONSES OBTENUES POUR L'OBJECTIF 3.2 .....	141
TABLEAU 13 : RÉPONSES OBTENUES POUR L'OBJECTIF 3.3 .....	144
TABLEAU 14 : RÉPONSES OBTENUES POUR L'OBJECTIF 4.1 .....	147
TABLEAU 15 : RÉPONSES OBTENUES POUR L'OBJECTIF 4.2-1 .....	151
TABLEAU 16 : RÉPONSES OBTENUES POUR L'OBJECTIF 4.2-2 .....	155
TABLEAU 17 : RÉPONSES OBTENUES POUR L'OBJECTIF 4.2-3 .....	159

## LISTE DES TABLEAUX (SUITE)

TABLEAU 18 : RÉPONSES OBTENUES POUR L'OBJECTIF 5.1 .....	161
TABLEAU 19 : RÉPONSES OBTENUES POUR L'OBJECTIF 5.2 .....	165
TABLEAU 20 : RÉPONSES OBTENUES POUR L'OBJECTIF 6.1 .....	169
TABLEAU 21 : RÉPONSES OBTENUES POUR L'OBJECTIF 6.2 .....	173
TABLEAU 22 : LES TYPES D'ENSEIGNANTS CONCERNANT L'HISTOIRE LITTÉRAIRE ET LE CONTEXTE SOCIOHISTORIQUE.....	183
TABLEAU 23 : LES TYPES D'ENSEIGNANTS CONCERNANT LES DISCOURS SCOLAIRES.....	186
TABLEAU 24 : LES TYPES D'ENSEIGNANTS CONCERNANT L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES.....	191

## LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

ÉUF :	Épreuve uniforme de français
MÉQ :	Ministère de l'Éducation du Québec
ZPD :	Zone proximale de développement

« Je n'arrive pas à réinventer le code de ce message; et faute de le traduire dans mon langage, j'écris dans l'espoir insensé qu'à force de paraphraser l'innommable, je finirai par le nommer. Pourtant, j'ai beau couvrir de mots ce hiéroglyphe, il m'échappe et je demeure sur l'autre rive, dans l'imprécision et le souhait. Coincé dans ma sphère close, je descends, comprimé, au fond du lac Léman et je ne parviens pas à me situer en dehors de la thématique fluante qui constitue le fil de l'intrigue. »

Hubert Aquin, *Prochain épisode*

## Résumé

Le problème à l'origine de cette démarche est soulevé par plusieurs intervenants québécois, qu'ils soient enseignants, écrivains ou chercheurs. Bon nombre d'entre eux remettent en question la place qu'occupe le texte littéraire dans l'approche par compétences, telle qu'elle est appliquée dans les cours de français au collégial. De plus en plus, le caractère subjectif du phénomène littéraire, dans la mesure où il suscite des interactions personnelles avec une œuvre, tend à être évacué au profit de visées utilitaires, c'est-à-dire qui ont comme principal objectif de développer des compétences professionnelles axées sur les besoins du marché du travail. Une telle orientation remet en question le rôle de la littérature et de la formation générale des étudiants.

Ainsi, le sens que prend le littéraire est déplacé, passant d'une source subjective d'exploration du langage et de soi, vers un contenu qui est maintenant présenté comme étant objectif. En effet, l'objet littéraire est désormais utilisé comme un prétexte neutre, présenté comme faisant partie de l'histoire littéraire et est accessoire à la pratique de discours scolaires (dissertations, commentaires). Ce rôle du texte littéraire est un fait confirmé par les programmes prescrits par le ministère de l'Éducation et les documents pédagogiques sur lesquels sont basés les plans de cours des enseignants. Finalement, ces éléments de la compétence sont évalués lors de l'*Épreuve uniforme de français* à laquelle doivent se soumettre tous les étudiants du Québec à la fin du parcours collégial.

En conséquence, l'objectif qui est visé par la recherche est d'évaluer les effets de l'utilisation actuelle du texte littéraire sur l'enseignement du français au collégial. Ainsi, cette recherche évaluative s'appuie sur les représentations et les effets décrits par les enseignants qui témoignent du rôle que joue le littéraire dans l'encadrement didactique actuel.

L'hypothèse de départ est que l'application actuelle de l'approche par compétences s'harmonise mal avec la nature même du phénomène littéraire, fondamental dans l'apprentissage d'une langue, et qui est également porteur de sens pour l'individu en

développement, lui donnant ainsi accès à une multitude de repères. L'approche didactique actuelle implique que l'écrit littéraire joue un rôle secondaire dans l'enseignement de la littérature.

Ce postulat remet en question l'entrée en littérature par le biais du contexte sociohistorique, qui regroupe les œuvres et les auteurs dans des courants littéraires, ainsi que la pratique de discours scolaires traditionnels. Ces deux orientations ont toujours occupé une place importante dans les pratiques didactiques reliées à l'enseignement du français. Au premier regard, une telle approche ne favoriserait pas l'appropriation du phénomène littéraire par les étudiants, une considération étroitement reliée à l'enseignement de la lecture littéraire et de l'écriture littéraire, deux concepts qui figurent au premier plan des théories contemporaines de la didactique de la littérature. Ces données sont confirmées à l'aide d'entrevues auprès d'enseignants de différents collèges. De nature qualitative, la démarche permet d'abord de tracer un portrait des représentations et des pratiques des enseignants. Puis, à partir de l'évaluation qu'en font ces derniers, il est possible de vérifier si les éléments mentionnés plus haut sont bel et bien problématiques. Finalement, les enseignants interrogés témoignent des effets de l'approche par compétences, telle qu'elle est utilisée actuellement.

## Introduction

À l'heure où les exigences reliées au professionnalisme et à la performance caractérisent le monde du travail, il apparaît que le secteur de l'éducation doit, plus que jamais, être au service des besoins sociaux et économiques qui caractérisent notre époque. Aussi, les approches pédagogiques proposées par le monde de l'enseignement sont-elles profondément marquées par cette réalité. L'avènement des compétences, depuis quelques années, en est le meilleur exemple. Guy Le Boterf (2003) propose une définition des compétences en s'appuyant sur les besoins prescrits par les entreprises de compter sur des employés faisant preuve d'autonomie. Par rapport à ce qui a longtemps caractérisé le marché du travail, un travailleur aura à prendre de plus en plus de décisions et faire preuve d'initiative plutôt que de simplement exécuter une tâche qu'on lui aura assignée : le professionnel doit savoir « naviguer dans la complexité » en fonction de repères plutôt que d'exécuter un plan préconçu » (Le Boterf, 2003, p. 38). Toujours selon Le Boterf, une compétence se définit donc comme étant un savoir-faire et un savoir-agir en situation de travail (Le Boterf, 2003, p. 57).

D'autres auteurs ont cependant cherché à prendre une certaine distance par rapport aux sciences du travail et ont voulu définir les compétences selon un point de vue éducationnel. Philippe Jonnaert effectue une mise en parallèle des principales avancées du socioconstructivisme dans les sciences de l'éducation, notamment à l'aide des travaux de D'Hainaut, de Gillet, de Perrenoud, de Meirieu, et de Palascio. Il en vient à proposer qu'une compétence se définit comme un ensemble de ressources qu'un individu mobilise en situation pour y réussir une action finalisée (Jonnaert, 2002, p. 34). Poursuivant dans la même voie, le ministère de l'Éducation du Québec définit la compétence comme un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation d'un ensemble de ressources (MÉQ, 2001). Implantées au collégial en 1994, et ce, pour la toute première fois, les compétences ont nécessairement modifié les approches pédagogiques, mais elles ont aussi transformé les disciplines qui sont enseignées au cégep.

Les approches par compétences ont d'abord été développées pour la formation continue puis adaptées pour l'enseignement professionnel et technique pendant les années 1980, principalement pour répondre aux besoins d'un marché du travail transformé par la mondialisation et la tertiarisation de l'économie (Le Boterf, 2003 ; Jonnaert, 2002). Ce n'est que quelques années plus tard, au début des années 1990, que l'approche par compétences a été adoptée au Québec. À cette époque, le besoin de renouveler l'enseignement collégial a donc fait en sorte que c'est dans les cégeps que les compétences ont d'abord été expérimentées. Il faut savoir que le régime des études collégiales se divise en deux voies : la formation technique, qui mène directement au marché du travail, et la formation générale, qui est préparatoire aux études universitaires. Si la formation technique s'est insérée d'une façon presque naturelle dans cette refonte, c'est parce que l'approche en question avait été conçue à l'origine pour faciliter l'intégration au marché du travail des techniciens et autres travailleurs spécialisés qui n'avaient pas à aller à l'université. Mais c'est non sans résistance qu'elle a aussi été appliquée à la formation générale, dont font partie les cours de français et de littérature, davantage associés à la formation de la personne qu'à la préparation au marché du travail.

C'est que l'enseignement d'une compétence met davantage l'accent sur les procédures et le savoir-faire que ne le faisait, par exemple, l'approche précédente qui était fondée sur des objectifs d'apprentissage. De tels objectifs jouaient le rôle de cibles à atteindre et étaient énumérés comme telles dans une liste qui figurait dans le programme et dans les plans de cours. L'un des principaux reproches faits aux objectifs d'apprentissage est qu'ils ne sont pas intégrés à une finalité globale, comme peut le faire une compétence par exemple. Aussi, parce qu'ils visent l'acquisition de comportements ou d'aptitudes souhaités, les objectifs ont été associés au behaviorisme et à une forme de conditionnement, approche fortement dévaluée au tournant des années 1990. Le changement d'approche institué en 1994 fait donc en sorte que les contenus, les savoirs, jouent un rôle différent dans la construction d'une compétence. C'est pourquoi le « contenu » littéraire, traditionnellement associé à l'enseignement du français, s'est trouvé profondément modifié avec cette réforme.

Il est important de rappeler que les cours de littérature ont traditionnellement été associés à d'imposants contenus, qu'ils soient formels, théoriques, linguistiques, biographiques et sociohistoriques. C'est pourquoi, encore aujourd'hui, il n'est pas rare d'entendre les enseignants parler de leur enseignement comme le fait de « donner de la matière » dans leurs cours. En ce sens, l'enseignement de la littérature au cégep est souvent associé à un enseignement magistral, stratégie qui n'est pas sans rappeler la formation universitaire qu'ont reçue les enseignants du collégial. Cela pourrait expliquer pourquoi l'arrivée des compétences a bousculé bien des conceptions. Étant affecté à la fois dans sa discipline et dans sa façon de l'enseigner, l'enseignant de français a donc vu son quotidien pédagogique marqué par de nouvelles situations. En effet, il ne s'agit plus de transmettre des « savoirs » qui feront l'objet de différentes vérifications lors des évaluations, principalement sommatives. L'approche actuelle l'amène plutôt à encadrer les étudiants dans le développement et la consolidation d'une compétence. Cette compétence devra être atteinte à la fin du cours et différents moyens seront utilisés pour s'en assurer : examens formatifs, projets d'intégration, activités hors-campus et évaluation finale.

De tels changements amènent l'enseignant à réfléchir sur la place qu'occupe la littérature dans ses cours. Pendant longtemps, la littérature a été définie comme un ensemble de textes dont les caractéristiques varient selon les époques et les genres. En ce sens, connaître la littérature, c'est connaître un ensemble de faits entourant la production du texte littéraire. L'enseignement de la littérature a longtemps été basé sur ce paradigme, et ce, même pendant les années 1970-1980, où l'accent a été mis sur la pédagogie de la communication, comme en témoigne la recherche menée par Melançon et son équipe (1993). Cependant, avec la réforme de 1994, la littérature n'est plus un savoir à acquérir comme tel, mais plutôt un outil pour développer un savoir-faire en français. Les savoirs littéraires, longtemps considérés comme une fin en soi, sont maintenant utilisés comme supports à l'apprentissage de discours scolaires. Ces types de discours, l'analyse et la dissertation, abandonnés depuis de nombreuses années, sont réintroduits dans l'enseignement par cette même réforme.

Un autre aspect déstabilisant pour l'enseignant est que celui-ci, dans sa pratique quotidienne, peut être confronté à des étudiants ayant d'importants problèmes de motivation et d'appropriation entourant la littérature. De tels problèmes ne sont pas nouveaux mais ils peuvent être amplifiés en regard de l'apparente inutilité de la littérature, et des compétences rédactionnelles qui y sont associées, face au développement de compétences professionnelles comme « maîtriser les techniques de soudure » ou « concevoir un programme informatique ». Formulées ainsi, ces compétences peuvent apparaître plus tangibles aux yeux des étudiants que celles de la formation générale, en particulier dans les cours où la compétence demandée consiste à « expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires de genres variés et de différentes époques »<sup>1</sup>. Aussi, une compétence de type professionnel est davantage présente dans les cours dits « de concentration » et elle est généralement appréciée par les étudiants qui veulent apprendre des choses « qui vont leur servir plus tard ». On le constate, l'avènement des compétences ne s'est pas fait sans modifier profondément la discipline, en particulier celle associée à la formation générale. En littérature, la persistance des phénomènes décrits plus haut, exprimée par de nombreux enseignants, permet donc de questionner à la fois les orientations et les pratiques didactiques actuelles.

---

<sup>1</sup> Compétence demandée dans le cours *Littérature et imaginaire* 601-102-04.

# Chapitre I

## PROBLÉMATIQUE

### 1.1 Genèse et évolution du problème

#### *L'éducation au Québec*

Le ministère de l'Éducation du Québec a été fondé en 1964, à la suite du rapport Parent qui recommandait un plus grand accès à l'éducation et la création d'un réseau d'écoles publiques accessibles à tous. Jusque là, les écoles primaires et les collèges classiques, destinés aux plus fortunés qui aspiraient à une profession, étaient gérés par le clergé. Les matières enseignées alors étaient fortement teintées du conservatisme qui avait toujours caractérisé la religion. Avec la Révolution tranquille des années 1960, l'éducation n'est donc plus une responsabilité religieuse. En 1966, le ministère de l'Éducation poursuit son entreprise de démocratisation et crée un réseau d'enseignement intermédiaire entre l'école secondaire et l'université : les collèges d'enseignement général et professionnel, communément appelés cégeps. Ceci amène une refonte complète des visées et des méthodes d'enseignement, le cégep constituant une initiative devant notamment rendre plus accessibles les études supérieures. Ainsi, les préoccupations sociales et linguistiques présentes au Québec se trouvaient à définir des objectifs d'enseignement.

Les programmes qui étaient nés avec les cégeps ont été en vigueur pendant les années 1970 et, avec quelques adaptations, jusqu'en 1984. De 1985 à 1993, la structure du ministère de l'Éducation a subi des modifications importantes sous l'impulsion des différents changements politiques, mais les visées de l'enseignement sont restées fortement influencées par les programmes des années antérieures. Jusqu'en 1993, le programme de français au cégep a également été fortement influencé par le grand intérêt porté à la linguistique et aux autres sciences du langage. Aussi, le Québec a-t-il vécu la grande remise en question des études littéraires qui a marqué les sociétés à cette époque.

## *Les orientations et les programmes d'enseignement*

En 1994, devant le besoin exprimé par bon nombre d'acteurs sociaux de combler les lacunes du régime pédagogique, le ministère de l'Éducation met de l'avant un nouveau programme au collégial. On remarque dès lors une volonté de ramener en force les études littéraires, sans doute en réaction aux reproches souvent formulés à l'endroit des cours de français au cégep : facilité des cours, manque de structure des cours, non pertinence de l'apprentissage par la communication, pratiques pédagogiques douteuses, moyens d'évaluation questionnables, etc. Après les années fastes de la linguistique, de la communication et de la pédagogie humaniste, c'est le retour attendu des études littéraires que l'on dit rigoureuses.

### *La formation collégiale*

La formation collégiale est maintenant structurée de façon à ce que les différents programmes de formation, qu'ils soient préuniversitaires ou techniques, comportent deux types de cours : les cours propres à la formation spécialisée, soit les cours de concentration, et les cours de formation générale tels la philosophie, l'éducation physique, le français et l'anglais. Le Ministère présente ainsi ces derniers :

« La formation générale est partie intégrante de chaque programme à titre de formation commune, propre et complémentaire. Elle a une triple finalité, soit l'acquisition d'un fond culturel commun, l'acquisition et le développement d'habiletés génériques et l'appropriation d'attitudes souhaitables. Ces trois aspects visent à former la personne en elle-même, à la préparer à vivre en société de façon responsable et à lui faire partager les acquis de la culture. » (MÉQ, 1994a).

Les cours de français s'inscrivent dans cette démarche :

« La formation générale en français a pour objet autant d'élargir les connaissances dans les domaines littéraire et culturel que d'améliorer la maîtrise de la langue, maîtrise qui constitue la base de l'apprentissage dans tous les domaines du savoir. De plus, cette formation vise à développer les capacités d'analyse, de synthèse et de critique indispensables au travail intellectuel [...]. » (MÉQ, 1994b).

Telle que formulées, ces intentions pédagogiques amènent, selon beaucoup d'observateurs, un changement important dans le rôle accordé au texte littéraire dans l'apprentissage de la langue. Intégrant une approche pédagogique qui vise l'atteinte de compétences précises, ce nouveau programme décrète que les œuvres littéraires deviennent officiellement le support à la production de discours scolaires :

« [...] la littérature est au cœur de l'acquisition des compétences intellectuelles et des apprentissages langagiers. L'étude des œuvres et des textes littéraires permet de reconnaître des éléments du langage littéraire, de situer les œuvres et les textes en question dans leur contexte culturel et sociohistorique et d'en dégager les significations. Cette étude s'exprime dans la rédaction de commentaires et d'analyses de textes littéraires et de dissertations explicatives ou critiques » (MÉQ, 1994b).

On peut donc considérer que les courants littéraires servent de toile de fond, en quelque sorte, à l'enseignement par compétences. Par la même occasion, on vise la sauvegarde d'un héritage culturel, héritage principalement « français » puisque deux des trois cours de français misent sur l'histoire de la littérature en France. Ce faisant, on suppose que la fréquentation d'un héritage culturel permet l'intégration de valeurs importantes :

« La fréquentation constante de la littérature permet d'établir des liens entre des œuvres, des époques et des idées. Elle permet aussi à l'étudiant ou l'étudiante de s'inscrire dans une culture vivante, actualisée et diversifiée. Elle lui permet enfin de favoriser le développement d'habitudes de lecture et une plus grande ouverture à la culture. » (MÉQ, 1994b)

La littérature, par le biais des courants littéraires, fait donc partie du contexte de réalisation dans lequel se développent les compétences discursives et culturelles. Aussi, on semble prendre pour acquis que la fréquentation des œuvres appartenant à la tradition va participer au développement de compétences intellectuelles :

### « Résultats attendus »

Tout étudiant ou toute étudiante qui a atteint les objectifs de formation générale en français, langue d'enseignement et littérature, pourra rendre compte que :

sur le plan des acquis cognitifs, il ou elle sera capable :

- d'analyser, d'expliquer et d'apprécier des textes littéraires, ainsi que d'autres types de discours, et d'en rendre compte par écrit de façon cohérente, organisée et dans une langue correcte;
- de reconnaître des procédés littéraires et langagiers et d'en apprécier la contribution dans le projet d'un texte » (MÉQ, 1994b).

Lorsqu'on regarde de plus près les prescriptions ministérielles, il est possible de relever les passages consacrés aux aspects problématiques qui ont été soulevés dans cette recherche. Pour le premier cours de littérature française (601-101-04), les orientations significatives pour cette recherche sont :

#### « Énoncé de la compétence :

Analyser des textes littéraires appartenant aux courants littéraires et en rendre compte dans un texte cohérent et correct.

#### Éléments de la compétence :

- [...] Repérer, dans des textes, des manifestations thématiques et stylistiques des courants littéraires.
- Rédiger une analyse littéraire.

#### Contexte de réalisation :

- [...] À l'occasion de la rédaction d'une analyse littéraire d'un minimum de 750 mots. [...]

#### Précisions :

- Exploration des sens actuels des œuvres marquantes de l'héritage littéraire.
- [...] Thématiques et procédés stylistiques des courants littéraires.
- Contextes sociohistoriques des œuvres étudiées.
- [...] Structure de l'introduction d'une analyse littéraire, structure du paragraphe, structure définitive du développement, structure de la conclusion, [...].

Corpus : Anthologie : extraits d'œuvres de la littérature francophone représentant les courants littéraires étudiés [...] » (MÉQ, 1994c).

De la même façon, les orientations pour le deuxième cours de littérature française (601-102-04) sont :

« Énoncé de la compétence :

Situer les représentations du monde proposées par des textes appartenant aux courants littéraires et en rendre compte dans une dissertation explicative.

Éléments de la compétence :

- Analyser la représentation du monde proposée par des textes appartenant aux courants littéraires.
- Déterminer la conformité et les écarts des représentations du monde des textes par rapport aux modèles des courants littéraires.
- [...] Rédiger une dissertation explicative. [...]

Contexte de réalisation :

- [...] À l'occasion de la rédaction d'une dissertation explicative d'un minimum de 1000 mots.
- À partir de textes issus de courants littéraires et de sujets déterminés. [...]

Précisions :

- Exploration des sens actuels des œuvres marquantes de l'héritage littéraire.
- [...] Contexte sociohistorique des œuvres étudiées. [...]
- Principes et techniques de la dissertation explicative : plan analytique, démonstratif, progressif, discursif.
- Structure de l'introduction d'une dissertation, structure d'un paragraphe, structure définitive du développement, structure de la conclusion. [...]

Corpus :

Anthologie : extraits d'œuvres de la littérature francophone représentant les courants littéraires étudiés [...] » (MÉQ, 1994c).

Les orientations du Ministère se concrétisent dans les plans cadres que chaque département de français produit et que les enseignants utilisent pour élaborer leur plan de cours. Ensuite, l'enseignant organise ses cours de façon à mettre en œuvre son plan de cours. L'auteur de la recherche possédant une expérience significative de l'enseignement du français au collégial, il est possible de savoir que, dans les faits, une bonne partie des cours de français est consacrée à l'histoire littéraire et la rédaction de textes scolaires traditionnels.

### *La didactique actuelle : retour au cours classique?*

La comparaison entre le système actuel et le régime du cours classique, qui caractérise l'enseignement au Québec à partir du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, ne peut être ignorée. Cela est confirmé par bon nombre des chercheurs qui se sont penchés sur un domaine de l'enseignement collégial québécois :

« [...] l'enseignement par séquence de cours – lui-même une adaptation de l'enseignement par genres littéraires [...] – a fait place à un enseignement par périodes et par mouvements littéraires. Dans ses principes, la nouvelle structure de l'enseignement collégial ressemble à la formation humaniste d'autrefois et les contenus rappellent ceux du cours classique où dominaient, après les auteurs grecs et latins, les auteurs français du XVII<sup>e</sup> siècle. » (Roy, 1988, p. 18)

Dans le même ordre d'idées, la recherche publiée par Joseph Melançon, Clément Moisan et Max Roy (1988) nous fait réaliser que, pendant ladite période, l'imitation de textes était le principal instrument de l'enseignement classique. Il suffit de se rappeler les noms des différentes classes de cette époque pour bien saisir l'essence des pratiques. Ce qu'on appelait « Élément latin, Syntaxe, Méthode, Versification, Belles Lettres, Rhétorique et Philosophie » constituait un champ d'études qui valorise la reproduction de textes modèles en accordant une attention particulière au concret, à la forme.

La constante intervention du maître était réglée pour éviter tout tâtonnement. Cela préparait l'élève à l'explication et à l'analyse de textes. Le maître donnait des

informations biographiques et historiques aux élèves, lesquelles étaient susceptibles de leur révéler le sens de l'œuvre. L'enseignant pouvait même aller jusqu'à proposer son interprétation en guise de piste de rédaction. On ne voulait pas que l'étudiant se perde dans des apprentissages spontanés et des analyses instinctives ou impressionnistes. Cette activité de *prélecture* que pratiquait le maître était en fait un prétexte à la rédaction que l'enseignant fournissait. Ce dernier alimentait le culte du modèle et du texte modèle en se basant sur un grand maître de la littérature, et il affichait une prédilection pour la beauté formelle. Toujours selon les mêmes auteurs, l'arrivée du manuel de littérature a quelque peu transformé ce rôle. Au fil des années, les anthologies sont venues remplacer les œuvres sélectionnées par le maître et ont permis un apprentissage autonome à l'aide de « morceaux choisis ». Ainsi, on peut admettre que l'enseignement de la littérature, plus autonome, a favorisé l'utilisation de la dissertation pour évaluer les apprentissages parce qu'elle était à l'image de la rhétorique : explicative, rigoureuse et normalisée. Il faut ajouter que la rhétorique était une technique argumentative très respectée qui trônait au sommet de l'enseignement classique. Elle était l'aboutissement de la formation humaniste. L'idée maîtresse de cette orientation est qu'apprendre à bien s'exprimer équivaut à apprendre à bien penser.

Aussi, toujours concernant le cours classique, les activités de composition « à la française » qui étaient proposées sont décrites comme des « exercices d'uniformité » par l'équipe de Melançon (1988). Jusque dans les années 1960, la dissertation littéraire rassemblait « toutes les caractéristiques du discours et [poursuivait] les mêmes buts que la rhétorique didactique du XIXe siècle. L'objet de ce discours était : un auteur, une œuvre, un personnage, un thème ou une école littéraire (Melançon et al., 1988, p. 60). À partir de là, il ne s'agit plus d'un discours littéraire, qui porte sur l'interprétation et le sens que prend une œuvre pour celui qui la lit, mais également au sens où le texte est le fruit d'un effort créatif et d'un désir d'originalité. Le texte obtenu est plutôt un discours *sur* ce qui entoure la littérature : l'histoire, la biographie de l'auteur, les aspects entourant l'écriture de l'œuvre, etc. (Galarneau, 1978, p.174)

Le prestige des grands auteurs et des grandes œuvres prend encore plus d'importance. Ceux qui les étudient deviennent des spécialistes. L'explication de texte du régime

classique est ainsi associée à une pratique conservatrice car les textes canonisés, c'est-à-dire les mêmes œuvres consacrées depuis longtemps, sont vus comme des outils de transmission et de conservation des valeurs établies. Pour ce faire, on accole des étiquettes aux auteurs et aux œuvres, qui sont perpétués par un système scolaire religieux qui les choisit en fonction de ses intérêts. À cette volonté de perpétuer les bons modèles sont incorporés des outils d'analyse comme le biographisme, l'équation homme-auteur<sup>2</sup> et l'illusion du réalisme de l'œuvre. Ainsi, les bonnes œuvres font office de documents sur lesquels on s'appuie pour expliquer le monde et le maintenir tel quel.

### *La crise des années 1960<sup>3</sup>*

Il est intéressant de constater que le régime actuel a également intégré des éléments de la révolution linguistique des années soixante. En effet, si l'on recule au plus fort de la période structurale, l'application de la linguistique à la littérature a aussi ouvert la voie à « une science appliquée de l'enseignement littéraire, une psychanalyse appliquée, un marxisme, un structuralisme ou une sémiotique appliqués » (Séoud, 1997, p.20). La linguistique appliquée à l'enseignement de la langue a donné lieu à une didactique spécifique, ce qui ne fut pas le cas en littérature. C'est que la littérature est perçue comme un phénomène culturel dans son sens le plus large, relié aux valeurs, tandis que la langue est vue comme « simple » moyen de communication. Cette dernière est favorisée par son apparente utilité. Autrement dit, la langue est neutre et fonctionnelle alors que la littérature pose un problème d'idéologie, d'identité et d'appartenance.

Il faut se rappeler que l'enseignement de la littérature a souffert d'une importante crise, simultanément à la montée de la linguistique. La conjoncture d'alors n'est pas sans rappeler celle qui prévaut actuellement : l'éclosion de forces économiques « [entraînant] un appel pressant à une main-d'œuvre de formation technique et scientifique, déterminant un recul de la formation en lettres » (Séoud, 1997, p. 22). Dans le même ordre d'idées, la multiplication et la démocratisation des moyens de communication

---

<sup>2</sup> Conception selon laquelle on considère pouvoir expliquer une ou plusieurs œuvres d'un auteur en s'appuyant sur des éléments de sa vie personnelle, en particulier ceux qui ont une dimension psychologique.

<sup>3</sup> L'ensemble de cette partie est directement inspiré de l'ouvrage d'Amor Séoud (1997). *Pour une didactique de la littérature*.

remettent en question « l'hégémonie traditionnelle de la littérature et le rôle de l'institution scolaire dans l'intégration à la culture. Aussi, la littérature apparaît comme « la source d'une certaine sélection sociale » (Séoud, 1997, p. 22).

En analysant attentivement les aspects déjà mentionnés, on peut voir que la crise idéologique de la littérature a été marquée par une tentative d'appliquer la science à son enseignement. Cette volonté de rendre l'enseignement de la littérature plus objectif conduit à lui donner une rigueur qu'elle n'aurait pas, en particulier parce qu'elle « favorise la subjectivité qui relève de la pensée spéculative qui n'est plus de mise » (Séoud, 1997, p. 23), surtout en ces années de recherches linguistiques. Cet aspect subjectif est perçu comme du « tâtonnement » imprécis qui crée un malaise chez les enseignants et les chercheurs qui ressentent un sentiment d'infériorité par rapport à leurs collègues scientifiques. On veut donc créer une science littéraire pour être sur le même pied que les autres domaines d'enseignement et donner au discours professoral la même aisance, la même validité (Doubrovsky, 1971, p. 17). Mais une telle science littéraire, calquée sur la science linguistique, s'intéresse surtout au fonctionnement du texte, pas nécessairement au sens. Ceci fait en sorte que la littérature est considérée simplement comme un texte. Mais la scientification de la littérature lui confère également une légitimité socialement acceptable, car elle élimine toute idéologie, elle neutralise ses représentations culturelles et ses utilisations conservatrices.

Bientôt, on voit apparaître l'utilisation d'une foule de domaines « scientifiques » dans l'enseignement de la littérature. À partir de la psychanalyse et du marxisme, on élabore la psychocritique et la sociocritique, mais aussi on profite de « l'effervescence linguistique » pour intégrer des méthodes structurales et sémiotiques pour créer un ensemble de « méthodes littéraires ». Repoussant les pratiques traditionnelles, les nouvelles approches « rivalisent en scientificité » dans l'enthousiasme général. On a donc pensé que le salut de l'enseignement se réaliserait par l'utilisation des sciences disponibles (Séoud, 1997, p. 25), mais

« on va s'apercevoir qu'on s'est d'autant plus trompé que l'intervention des sciences a réduit la littérature, en fin de compte, à n'être qu'un champ d'expérimentation des méthodes qui lui sont affiliées. Si c'est le psychanalyste qui fait l'analyse, le sémioticien ou le sociologue

s'empresse de contester sa visée théorique. Alors les analystes professionnels parlent entre eux avec leur propre langage et font de la science, et non de la littérature, le seul véritable objet de leur intérêt » (Bonney, 1988, p.37).

### *Le discours didactique des cégeps*

L'équipe composée de Melançon, Roy et Moisan a également publié *La littérature au cégep (1968-1978), le statut de la littérature dans l'enseignement collégial*. Présenté en 1993, l'ouvrage fait état d'une recherche basée sur les plans de cours des enseignants des cégeps pendant les dix années qui ont suivi leur implantation. L'enquête révèle que les objectifs formulés dans les plans de cours de cette époque sont révélateurs d'une grande disparité entre les institutions. Ici, il y a une rupture très nette avec le cours classique puisque les productions demandées ne sont jamais des dissertations ou des commentaires. Il s'agit plutôt de créations appartenant au type de texte étudié : chapitre, essai, nouvelle, mise en scène, jeu, personnage, etc.

Ce type d'apprentissage permet d'intégrer les « contraintes internes d'un genre littéraire ou d'un média d'information » (Melançon et al., 1993, p. 105). De plus, la conformité à un genre littéraire y est particulièrement exploitée comme instrument d'analyse. L'analyse des auteurs permet également de constater que « le corpus se constitue de types d'œuvres conventionnels » (Melançon et al., 1993, p. 160) et laisse moins de place aux formes littéraires singulières et difficilement « catégorisables ». On remarque que les œuvres qui représentent des « valeurs sûres » sont maintenues dans leur fonction humaniste : Villon, Ronsard, Montaigne, Racine, Molière, Voltaire et Rousseau. Avec la laïcisation de l'enseignement, de nouveaux auteurs sont proposés dans la même veine : Balzac, Baudelaire, Flaubert, Hugo, Rimbaud, Stendhal, Verlaine et Zola. Les découvertes dans le domaine de la linguistique ont aussi favorisé l'utilisation des ouvrages du type « Études » qui privilégient les analyses scientifiques consacrées à une œuvre. De plus, de tels ouvrages « soulignent la complète désuétude de la pratique d'analyse qui avait marqué la formation classique » (Melançon et al., 1993, p. 253).

On remarque que les instances décisionnelles utilisent l'appellation *cours de français* au lieu de *cours de littérature*, ce qui détermine dans une certaine mesure le rôle de la littérature comme prétexte à l'acquisition d'une compétence linguistique. Ce que les auteurs soulignent avec justesse, c'est que « les cours tentent de faire acquérir une base littéraire [...] en privilégiant des objectifs linguistiques, dont une plus grande maîtrise de la langue, ainsi que des visées personnelles et sociales » (Melançon et al., 1993, p. 276). Ainsi, la littérature n'apparaît pas comme le principal objet d'étude mais plutôt comme un *pré-texte* permettant l'enseignement de la langue (Balibar, 1974) puisque les objectifs culturels et littéraires se retrouvent majoritairement subordonnés aux préoccupations linguistiques et sociales. Ce qui fait que la littérature n'est pas enseignée pour elle-même parce que d'autres finalités se sont ajoutées au désir de la formation humaniste classique : une compétence langagière facilitant l'accès au marché du travail et une intégration culturelle à la spécificité québécoise. Toujours selon les auteurs de la recherche (Melançon et al., 1993), cette littérature « instrumentale » véhicule un discours didactique qui cherche à transmettre une attitude discursive à l'égard du monde : par la lecture, on veut développer la capacité de décoder le monde de la même façon qu'on décode un texte.

On peut retenir que le recours aux manuels ou aux *Études* portant majoritairement sur la littérature française constitue une pratique dérivée de la formation classique. Le discours didactique, comme les pratiques d'enseignement, ne s'est donc pas radicalement renouvelé (Melançon et al., 1993, p.267). En fait, la conception de l'objet littéraire est, en quelque sorte, maintenue. C'est pourquoi, l'esprit du discours didactique des premières années des cégeps exprime davantage une évolution sociale qu'un renouvellement des pratiques d'enseignement. Ce qui ressort de cette analyse est que l'implantation des cégeps est marquée par l'apparition de nouvelles finalités qui se juxtaposent à celles déjà en place. En ce sens, le discours didactique s'inscrit d'une certaine façon en continuité avec le discours classique. On peut donc affirmer que l'enseignement de la littérature au cégep témoigne à la fois d'une rupture socio-historique, parce qu'elle instaure des pratiques nouvelles, et d'une continuité didactique parce qu'elle maintient le statut accessoire de la littérature dans l'apprentissage d'un autre objet qui est la langue (Melançon et al., 1993).

### 1.1.1 Situation actuelle

La situation qui prévaut actuellement n'est donc pas sans rappeler l'influence des périodes et des idéologies passées. Toutefois, le problème qui apparaît présentement fait référence aux situations vécues par bon nombre d'enseignants et amène à questionner la place du texte littéraire dans l'approche par compétences, telle qu'elle est appliquée actuellement dans les cours de français au collégial. Il y a tout lieu de croire que l'enseignement qui vise l'atteinte d'une compétence discursive, telle que cela est exprimé par le Ministère, détourne l'étude de la langue de l'aspect littéraire au profit d'une perspective davantage utilitaire, c'est-à-dire ayant comme objectif principal de développer des compétences à visées professionnelles, et ce, au lieu de miser sur le potentiel du phénomène littéraire. Au niveau psychologique, la littérature en tant que production écrite par l'étudiant et comme expérience de lecture comporte une dimension exploratoire intéressante. Il en va de même au niveau développemental : l'étudiant apprend à se connaître, à reconnaître ses goûts et ses valeurs, au fil de ses lectures et de ses productions écrites (Dumortier et Plazanet, 1990, p. 9). Le potentiel langagier du texte littéraire semble aussi intéressant. Le dialogisme de Bakhtine et les théories de la réception sont des exemples où le texte littéraire n'est pas envisagé sous une perspective textuelle. Ces concepts sont plus proches d'une vision globale, donc davantage « langagière », que d'une vision strictement linguistique ou communicative.

Les orientations actuelles, c'est-à-dire l'utilisation du contexte sociohistorique et la rédaction de discours scolaires, concrétisent des choix idéologiques et peuvent traduire un besoin de retourner à des pratiques valorisées socialement. Aujourd'hui, on peut remarquer que toutes les institutions, mêmes si elles composent un ensemble hétérogène, partagent le même objectif d'uniformisation clairement établi par le Ministère et prescrit par les programmes. Concrètement, la situation globale fait en sorte que l'on se retrouve avec des compétences, d'abord acquises et évaluées dans des institutions différentes, mais qui présentent toujours les mêmes procédés d'analyse et de rédaction. Ceux-ci sont utilisés, ou appliqués, de façon similaire, pour ensuite être évalués globalement lors de l'épreuve dite uniforme à la fin du parcours collégial. Cet encadrement didactique permet ainsi d'atteindre une certaine uniformité, que certains

spécialistes ne manquent pas de nommer « nivellement », qui peut sembler attrayante du point de vue de l'évaluation et de la gestion des études. Cependant, à la suite de plusieurs auteurs, on peut se demander si elle est profitable pour le développement de la personne, pour la valorisation et la pleine utilisation du texte littéraire, ainsi que pour l'atteinte d'une compétence langagière. À partir du programme de français au collégial (1994), on peut définir les éléments qui seront évalués lors de la présente recherche : l'introduction à la lecture des œuvres par l'orientation sociohistorique et le développement de l'écriture par la pratique de discours scolaires.

### **L'orientation sociohistorique**

Depuis le décret de 1994, on a orienté les cours de façon à étudier les courants littéraires par période historique en mettant l'accent sur les caractéristiques des mouvements et des écrivains importants, exactement comme le proposait le cours classique. Après coup, on peut évaluer l'incidence que ce phénomène de retour en arrière (Bordeleau, 1995) a eu sur l'appropriation du littéraire par les étudiants, appropriation primordiale et donnant un sens à l'étude des œuvres. On peut penser que l'enseignement par période historique a été motivé par le besoin de structurer et de baliser l'enseignement, notamment à cause des problèmes inhérents à la grande liberté dont jouissaient les enseignants avant 1994, liberté qui comportait un risque certain d'éparpillement quant au corpus étudié, à la qualité de l'enseignement et causant un problème de validité dans l'évaluation finale, puisque celle-ci, tout comme l'enseignement, variait beaucoup d'un cégep à l'autre et d'un enseignant à l'autre. Devant faire face à des récriminations de plus en plus nombreuses face à la qualité du français écrit des étudiants et n'ayant pas de profil précis des étudiants sortant en français, l'institution scolaire en est venue à adopter l'idée d'un enseignement uniformisé et d'une épreuve uniforme de vérification des compétences.

L'enseignement actuel marque le retour officiel à un corpus historique. Il s'agit d'une décision qui repose surtout sur le besoin de fournir un contexte stable, une « toile de fond », à l'analyse des textes et au développement des compétences discursives. Peut-

on aussi parler d'une certaine nostalgie de la rigueur traditionnellement associée au cours classique? Chose certaine, l'approche sociohistorique, délimitée par des courants canonisés, laisse de moins en moins de place à l'initiative de l'enseignant, à ses intérêts et à ses valeurs, parce qu'elle cherche à objectiver l'enseignement d'un phénomène fortement subjectif. On peut croire qu'elle neutralise les initiatives du genre « soyez personnels » pour laisser la place à des directives comme « respectez les critères ». On peut aussi penser que la volonté d'associer l'histoire et la littérature exprime un besoin d'expliquer simplement et objectivement la création de l'œuvre. En effet, l'institution littéraire est un phénomène qui repose sur l'histoire et la sociologie tandis que la création de l'œuvre relève davantage de la psychologie et c'est la fusion de ces deux disciplines dans une seule, l'histoire littéraire, qui crée l'illusion d'une science objective (Barthes, 1979, p. 139).

Le survol qui est maintenant pratiqué est très encadré, soit par le recours à des anthologies, soit par un balisage des courants selon des repères qui appartiennent à divers domaines autres que l'activité littéraire (histoire, politique, sociologie) : découverte de l'Amérique, règne de Louis XIV, Révolution française, etc. En pratique, cela se traduit bien souvent par un effleurement des dates et des événements importants validés par leur sélection perpétuelle. Sous prétexte que l'histoire présente un contexte objectif, on officialise des choix porteurs de valeurs et d'une idéologie qui ne peuvent être que subjectives. Si l'histoire littéraire est importante pour certains, c'est peut-être parce qu'elle fait durer une vision idéalisée, c'est-à-dire la grande richesse des périodes passées où la littérature jouait un rôle de premier plan. Aujourd'hui, les choix des différents départements, même s'ils sont distinctifs, révèlent pourtant un même conception et une même utilisation du littéraire, utilisation qui a certainement des répercussions sur le sens que lui donnent les étudiants. Pour plusieurs auteurs, « l'histoire littéraire présente un paradoxe : écrite pour les lecteurs, c'est pourtant dans la perspective de l'auteur qu'elle se plaît à étudier les œuvres littéraires » (Weinrich , 1989, p. 39).

Intégrés à la grande Histoire, les courants littéraires sont introduits comme faisant écho à la vision du monde qui caractérise chacune des époques. Ainsi, la littérature du XVIIIe

siècle français est présentée, selon l'institution d'enseignement, comme appartenant au « Siècle des philosophes », ou « Siècle des Lumières », ou encore au « Rationalisme ». Les cours seront alors orientés vers une analyse des textes en fonction de leur fidélité au courant présenté, avec toutes les variantes que comporte l'une ou l'autre des dénominations choisies. À ce compte, l'enseignement peut-il encore se targuer d'objectivité? Ce qui nous amène à poser certaines questions fondamentales : Doit-on, ou peut-on, enseigner la littérature de façon objective? L'orientation sociohistorique n'exprime-t-elle pas elle-même un discours distinctif *sur* la littérature? L'enseignement de la littérature ne devrait-il pas mettre davantage l'accent sur l'entrée en littérature par *l'expérience* de lecture de l'œuvre, en misant sur la dimension polysémique et interactionnelle de la littérature, c'est-à-dire sur la réception de l'œuvre plutôt que sur son contexte de création? Les deux approches ne sont pas nécessairement incompatibles mais c'est le déséquilibre en faveur du contexte de production qui porte à réfléchir.

La situation actuelle nous amène donc à reconsidérer le rôle accordé à l'histoire littéraire, qui apparaît comme un « discours sur le littéraire », distinct du phénomène littéraire en tant que tel. Une telle remise en question soulève une pratique fortement enracinée chez les enseignants, soit de « livrer un exposé clés en main » sur l'histoire littéraire ou sur une œuvre (Armand, 1993, p.163). En insistant sur le caractère subjectif de l'enseignement, Jean-Louis Dufays met en évidence les choix auxquels sont confrontés les enseignants. Souvent, les décisions et les orientations qui sont choisies sont déterminées à partir de valeurs et de convictions personnelles qui confèrent à la lecture, et à l'enseignement du français, une nature distincte des autres matières. À partir du moment où une approche préconise l'application de moyens « objectifs » d'enseigner la lecture, ou l'utilisation de la « valeur intrinsèque » d'une œuvre en particulier, cela équivaut à « sombrer dans un discours idéologique incompatible avec une démarche didactique lucide » (Dufays, 1996, p.99).

## La pratique des discours scolaires

Présentement, l'histoire littéraire est accessoire à la production de travaux écrits. Souvent considérée au départ comme hermétique par les étudiants, la littérature est présentée comme étant extérieure à la personne, comme si elle avait une existence indépendante des individus, ce qui la fait apparaître telle une sorte de science inaccessible réduite au rôle d'objet. Doit-on s'étonner que la littérature soit perçue comme étant opaque quand elle est utilisée comme un contenu à mémoriser et à réutiliser dans une dissertation plutôt qu'un langage à apprivoiser et à intérioriser? La littérature, porteuse de sens, agissant comme un champ d'exploration du langage et participant à la formation de la personne, trouve de moins en moins sa place. Cela expliquerait en partie que les étudiants ne s'y retrouveraient pas toujours et ne verraient pas de sens à l'étude de la littérature, le sens étant une condition essentielle à l'apprentissage. Ainsi, l'utilisation des textes littéraires fait en sorte que le rôle de l'œuvre littéraire est déplacé, passant d'une source qui est par définition subjective à un contenu qui se prétend objectif, c'est-à-dire un accessoire « neutre » appuyant la pratique de discours scolaires (dissertations, commentaires). Ce déplacement est un fait confirmé par les devis et les programmes prescrits par le ministère de l'Éducation (MÉQ, 1994a,b,c).

Les étudiants qui réussissent les cours de français et l'Épreuve uniforme de français (ÉUF) savent apparemment reproduire ou réutiliser des modèles scolaires, du moins selon les résultats récents, impressionnants, de l'ÉUF (MÉLS, 2004; MÉLS-2005). En effet, les statistiques du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport révèle des taux de réussite frôlant les 87% année après année. Les modèles scolaires qui sont évalués sont les mêmes qui sont enseignés pendant tout le parcours collégial. Cependant, doit-on considérer que les étudiants qui ont intégré ces discours ont atteint une compétence langagière? L'enseignement actuel fait-il une place appropriée à une lecture et une écriture qui sont proprement *littéraires*? Est-ce que la pratique de l'écriture est conditionnée en vue d'une appropriation du langage? Est-ce que la meilleure façon d'utiliser la littérature est de s'en servir comme un prétexte à la compétence discursive?

Dans différents milieux, on remarque une certaine remise en question de « l'instrumentalisation » de la littérature, en particulier dans les recherches didactiques récentes. Comme le fait Gérard Langlade (communication au 9<sup>e</sup> colloque international de l'AIRDF, Québec, 2004), on peut donc se questionner sur les conséquences de la priorité accordée à l'apprentissage des discours scolaires. Suite à la reconfiguration de l'enseignement du français, à la fin des années 1960, le texte littéraire perd son statut dominant dans l'enseignement de la langue pour faire place à la notion de discours, notion plus large associée à la communication, qu'elle soit littéraire ou non. Le statut du texte littéraire s'en trouve alors transformé, étant intégré à la multitude de textes utilisés socialement. En conséquence, les textes littéraires « apparaissent aujourd'hui, dans les programmes, les manuels et les pratiques de classe, comme des supports indifférenciés de la maîtrise des discours et non comme des espaces discursifs particuliers où le lecteur entretient des rapports originaux entre le monde réel et le monde construit par la fiction littéraire » (Langlade, 2004, p. 3). Par l'omniprésence des outils d'analyse issus de la linguistique, qui visent principalement « le repérage de catégories qui renvoient aux types de discours, [...] la maîtrise des discours conduit ainsi à l'acquisition d'objets d'enseignement élevée au rang d'objectif fondamental de la lecture des œuvres » (Langlade, 2004, p. 3).

Finalement, le caractère singulier de la personne humaine est au centre de ce questionnement. Une vision humaniste du développement, qui ne doit pas être confondue avec l'humanisme littéraire, place l'être humain au centre des préoccupations de toute recherche en sciences de l'éducation. La littérature est traditionnellement associée à l'humanisme dans son acception la plus large. La tradition humaniste, telle qu'on la connaît depuis le 19<sup>e</sup> siècle, repose sur un système socialement organisé qui mise à la fois sur l'éducation et sur l'observation de certaines valeurs morales conservatrices. À l'opposé, la *psychologie humaniste* est née, de manière informelle, dans les années 1950, autour de spécialistes qui désiraient resituer l'homme au centre de la psychologie, devenue de plus en plus scientifique, froide et déshumanisée. L'objectif était de se démarquer à la fois de la psychanalyse orthodoxe et du comportementalisme (behaviorisme), accusés l'un et l'autre de traiter l'homme en *produit* et de l'avoir réduit à un *objet* d'étude, au lieu de mettre l'accent sur son statut de

*sujet* responsable de son développement. C'est à ce niveau que l'enseignement actuel de la littérature, faisant du texte un objet externe à l'étudiant, ne considère pas son statut de sujet, niant par le fait même sa subjectivité, ses valeurs, ses sentiments et sa créativité (Thomas, 1994, p. 475).

La psychologie humaniste reconnaît le caractère unique de la personne et « considère que la vie doit être vécue subjectivement, comme elle se présente » (Thomas, 1994, p. 476). Cependant, elle ne permet pas de constituer un socle théorique satisfaisant pour la recherche en cours, et ce, en raison de ses applications scolaires maintes fois marginalisées depuis la fin des années 1980. Elle agit plutôt à titre de conception de l'être humain, conception que ne contredisent pas les théories actuelles en éducation comme le socioconstructivisme. Ainsi, la psychologie humaniste ne sert pas uniquement « d'inspiration » à la recherche. Sur le plan littéraire, cette approche psychologique comporte une parenté certaine avec les philosophies phénoménologiques et existentialistes qui abordent la personne sous toutes ses dimensions, principalement en ce qui concerne leur but avoué de participer au développement du *moi phénoménal* (Blouin et Bergeron, 1997, p. 62). Ce sont justement ces philosophies qui fondent les théories littéraires et didactiques qui agissent à titre de cadre de référence pour la majeure partie de la présente recherche.

## 1.2 Buts et objectifs de la recherche

La présente recherche peut se définir comme étant une démarche descriptive et évaluative. Dans un premier temps, elle consiste en une analyse des orientations didactiques formalisées dans les devis ministériels et les plans cadre des départements de français. Ensuite, la recherche s'appuie sur la description et l'évaluation que font les enseignants de l'approche par compétences pour proposer un bilan final qui fait ressortir des éléments problématiques. Finalement, la recherche propose des pistes de réflexion et d'intervention qui portent à la fois sur les orientations générales et les pratiques spécifiques. Ainsi, on peut formuler quatre buts généraux (Chenail, 2000) :

- Critiquer les pratiques actuelles

La recherche consiste d'abord à questionner la place du littéraire dans l'approche par compétences appliquée dans les cours de français au collégial. L'objectif qui est visé est de décrire les pratiques et d'évaluer les conséquences de l'approche par compétences, telle qu'elle est appliquée depuis 1994.

- Combiner diverses opérations et méthodes

La triangulation, c'est-à-dire la mise en œuvre de différents procédés complémentaires, est privilégiée. La présente démarche comporte : l'analyse des documents d'orientation (plans cadres, programme), la réalisation d'entrevues de groupes (focus group), de même que l'étude des écrits (ce que dit la recherche). À partir des récentes découvertes en didactique de la littérature, il est possible d'analyser les résultats des entrevues et de proposer des solutions pour améliorer l'enseignement de la littérature au cégep.

- Confirmer les hypothèses avancées

L'hypothèse principale est que l'approche par compétences s'harmonise mal avec la nature même de la littérature car elle implique un enseignement dans lequel celle-ci joue un rôle secondaire pour les étudiants. Ce postulat remet en question le regroupement et la classification des courants littéraires, l'utilisation du corpus historique (courants) et la pratique de genres scolaires qui prévalent actuellement. Cette hypothèse est à la base des autres hypothèses présentées plus loin.

- Changer l'approche didactique

Conséquemment, la critique formulée au moyen de l'évaluation des enseignants vise à modifier les orientations pédagogiques actuelles et à améliorer l'enseignement du français et de la littérature au collégial. Cela permettrait à la littérature de jouer un rôle différent dans l'enseignement/apprentissage du français.

Il est important de préciser que la recherche vise à faire l'évaluation de l'enseignement, c'est-à-dire de l'approche pédagogique en vigueur et des activités qui en découlent. De cette façon, il ne s'agit pas de procéder à l'évaluation des enseignants et de leurs pratiques. Les enseignants sont considérés comme des experts et la recherche est porteuse de l'évaluation qu'ils font de l'approche actuelle. Pour cette raison, les étudiants ne seront pas interrogés.

### **Objectifs**

On peut considérer cette démarche comme initiatrice d'une réflexion qui n'a pas encore été faite, du moins au niveau collégial, et qui donne une place importante au savoir des principaux intervenants : les enseignants. Il va de soi que la pratique d'enseignant de l'auteur sera fortement mise à contribution. Si l'on applique la même logique que les programmes de formation au cégep, on pourrait dire, métaphoriquement, que la recherche consiste en une évaluation formative parce qu'elle vise l'amélioration d'un programme. De telles évaluations sont régulièrement utilisées comme moyen de vérification en classe car les étudiants ont l'occasion de porter un regard attentif sur les apprentissages réussis et ceux qui restent à faire. Pour l'enseignant, qui peut symboliser la société, cela permet d'avoir un portrait instantané des membres de la classe. Il pourrait aussi s'agir d'une évaluation sommative puisqu'elle permet de porter un jugement final sur la qualité d'une approche suivant une période de temps, soit dix ans, selon laquelle l'enseignement devrait atteindre une certaine stabilité dans ses pratiques (Tourigny et Dagenais, 2000, p. 396-399). En classe, cela équivaut à l'examen de fin de session. De façon précise, six objectifs spécifiques sont identifiables :

#### Objectif d'ordre didactique

1- À l'aide des plans cadres élaborés par les départements de français, déterminer le rôle prévu de la littérature dans l'enseignement du français après une période de dix ans suivant la réforme qui a modifié son rôle.

#### Objectif d'ordre pragmatique

2- À l'aide des plans cadres et des entrevues de groupes avec les enseignants, tracer un portrait des représentations des enseignants quant à la nature de l'objet enseigné, de leurs intentions éducatives et de la fidélité de leur application dans les pratiques d'enseignement/apprentissage.

#### Objectif d'ordre descriptif

3- Établir une typologie significative des pratiques didactiques des enseignants, particulièrement en ce qui concerne l'histoire littéraire et la pratique des discours scolaires.

#### Objectifs d'ordre évaluatif

4- À partir du jugement des enseignants, ceux-ci étant des acteurs privilégiés, évaluer les effets de l'approche actuelle sur les pratiques didactiques afin de confirmer le statut instrumental de la littérature dans les buts poursuivis par l'enseignement collégial.

5- Analyser et évaluer l'application de l'approche par compétences à partir de ses fondements théoriques, des récentes découvertes en éducation et des entrevues.

#### Objectif d'ordre épistémologique

6- Proposer une définition de l'objet enseigné, soit le phénomène littéraire, à partir d'une revue des théories contemporaines et des éléments de définition consensuels. Ensuite, tracer un profil des objectifs poursuivis par l'enseignement de la littérature et décrire les rôles qui lui sont attribués dans l'apprentissage de la langue. Finalement, à la lumière des résultats obtenus et des recherches approfondies, proposer une évaluation globale, suivie de pistes de réflexion et de propositions didactiques.

En s'appuyant sur les objectifs visés par la recherche, il est possible de formuler des items qui prendront la forme de questions lors de la collecte de données :

- À partir d'un échantillon significatif de plans cadres, quel rôle est prévu pour la littérature dans l'enseignement du français?
- À l'aide des plans cadres et d'entrevues de groupes avec des enseignants, quelles sont les représentations des enseignants quant à la définition de la littérature et de son enseignement?
- Est-ce que leurs pratiques, selon eux, sont fidèles aux orientations prescrites dans les plans cadres?
- Quel profil peut-on établir des pratiques didactiques des enseignants, particulièrement en ce qui concerne l'histoire littéraire et la pratique des discours scolaires?
- À partir du jugement des enseignants, quels sont les effets de l'approche actuelle sur les pratiques didactiques individuelles?
- Est-ce que l'expérience des enseignants permet d'évaluer le statut de la littérature dans l'enseignement du français au collégial?
- Est-il possible de proposer une définition du phénomène littéraire à partir d'une revue des théories contemporaines et des éléments de définition consensuels?
- Peut-on tracer un profil des objectifs poursuivis par l'enseignement de la littérature et décrire les rôles qui lui sont attribués dans l'apprentissage de la langue?
- Quels rôles occupent la lecture et l'écriture dans l'apprentissage de la langue et de quelle façon peuvent-elles être intégrées à l'utilisation de la littérature?
- Finalement, à la lumière des résultats obtenus et des recherches approfondies, peut-on proposer des pistes de réflexion et d'orientations didactiques qui s'accordent à la fois avec la définition de la littérature et les bases socioconstructivistes de notre système?

## 1.3 Cadre théorique

Constituant le socle théorique sur lequel s'appuie la présente recherche, le cadre présenté tient compte des buts poursuivis par cette recherche : définir et comprendre le phénomène littéraire, analyser la didactique de la littérature selon les recherches récentes en lecture et en écriture et, finalement, évaluer l'approche actuelle fondée sur les compétences.

### 1.3.1 Littérature : les théories de la lecture

#### *La perspective phénoménologique*

La phénoménologie, l'étude des phénomènes, est un courant philosophique fondé par Edmund Husserl qui occupe une place centrale dans l'histoire de la philosophie. Elle se définit comme une science de l'expérience, reposant sur la définition de l'intentionnalité, qui affirme que la particularité de la conscience est qu'elle est toujours conscience *de quelque chose*. La conception de base des phénoménologues est de s'attarder *aux choses mêmes*. Ils illustrent ainsi leur désir d'appréhender les phénomènes dans leur plus simple expression et de remonter au fondement de la relation intentionnelle. Pour aborder la perspective phénoménologique, il faut nécessairement considérer la pensée de Jean-Paul Sartre à propos de la littérature, un prolongement de sa pensée philosophique, c'est-à-dire l'existentialisme. « L'existence précède l'essence » fonde la liberté et la responsabilité de l'homme, puisque celui-ci existe sans que cela le définisse en aucune manière.

L'existentialisme est donc une théorie qui affirme le primat de l'existence par rapport à l'essence. L'essence désigne ce qu'est un être, par la somme de ses actes, quelles sont ses caractéristiques universelles. L'essence universelle a pour but de définir l'être. Elle n'implique pas que celui-ci existe, mais il doit être possible. Par exemple, un individu a une essence, le cercle carré n'en a pas. Selon cette considération, l'essence ajoute la distinction que l'être n'est pas seulement possible, mais qu'il est projeté vers le néant,

soit qu'il est un être en devenir. Ainsi, l'être doit se faire continuellement, sinon il est condamné à l'absurde. Inspiré par cette vision du monde, on ne peut exister sans le monde, Sartre considère donc que l'œuvre littéraire ne peut exister sans le lecteur. Le concept de contingence apparaît comme la base de sa pensée littéraire : le texte est là mais il n'existe pas encore. Au lecteur de lui donner un sens, comme il lui appartient de donner un sens à sa vie.

Dans son essai *Qu'est-ce que la littérature?*, l'auteur décrit le travail littéraire comme ayant une durée équivalente au temps de la lecture, à la manière du mouvement créé par une toupie qui tourne. Pour lui, la lecture est en contact avec la réalité. L'acte créateur du lecteur comporte donc une limite et c'est à l'auteur que revient la possibilité de réaliser la liberté du lecteur. Le travail littéraire résulte alors davantage de la collaboration entre l'écrivain et le lecteur. La lecture est donc un procédé dans lequel « la conscience du vide » est sans cesse exploitée par le texte, ce qui amène la stimulation et la création d'images. Les images qui sont créées demeurent des représentations et n'ont pas le caractère « fini » des objets du réel. C'est pourquoi les représentations varient d'un individu à l'autre.

En conséquence, le langage, imprégné et formé de représentations, se présente comme une sorte d'antenne, tel un prolongement sensible de la personne, utilisé pour se protéger, comprendre et agir dans le monde. Dans cette perspective, le lecteur anticipe, émet des hypothèses qui seront confirmées, modifiées ou infirmées. De cette façon, le lecteur dévoile le texte; il crée par dévoilement. Le sens qui apparaît « n'est pas la somme des mots » (Sartre, 1948, p. 56), mais plutôt une totalité tout à fait nouvelle. Sartre va plus loin : « Le lecteur invente tout dans un perpétuel dépassement de la chose écrite. » (Sartre, 1948, p. 57) Finalement, l'objet littéraire n'a d'autre substance que la subjectivité du lecteur, qui objective ce que l'écrivain lui a laissé terminer. Les théories phénoménologiques de la lecture considèrent à la fois l'acte de lecture et la structure du texte pour expliquer le sens qui se dégage de la relation œuvre-lecteur.

### *Georges Poulet : l'intimité confortable*

La phénoménologie de la lecture (Poulet, 1967) s'attarde à l'activité inconsciente qui survient pendant la lecture. La *conscience lectorale* proposée par Georges Poulet fait référence à « l'invasion de la pensée du lecteur par la pensée de l'auteur » (traduction libre; Poulet dans Ray, 1984, p. 11) qui s'opère avec l'acte de lecture. Les deux pensées se confondent et le lecteur se les approprie pour créer un monde fictionnel. Par contre, le lecteur sait qu'il y a deux consciences qui se côtoient : le monde fictionnel et le monde réel. Le lecteur est conscient que les objets de sa création mentale sont provoqués par un autre sujet que lui. L'expérience de l'autre devient sienne. Ainsi, le travail de lecture, à partir de la même pensée de l'auteur, permet au texte d'avoir une nouvelle vie à chaque lecture. Cette sorte de souffle inconscient fait de l'expérience littéraire, celle du sujet lecteur, l'occasion d'un arrêt, d'un recentrage sur soi en tant que sujet. Le travail littéraire doit être distingué du rapport avec le livre ou le texte. Il s'agit plutôt d'une intention inconsciente de donner un sens à ce qui est lu à partir et en fonction de l'identité du lecteur.

### *Mikel Dufrenne : participation et contemplation*

Dans *Phénoménologie de l'expérience esthétique* (1953), Mikel Dufrenne accorde lui aussi une place importante dans la « pensée réflexive » qui survient lorsqu'un sujet et un objet sont confrontés. L'intention qui en découle peut prendre deux formes : la présence unificatrice du sujet et de l'objet, et la phase réflexive avec laquelle le sujet se distancie de l'objet (Ray, 1984, p. 24). C'est dans ce passage, qui illustre la dialectique typiquement humaine, que l'imagination intervient pour créer les représentations qui seront conceptualisées à partir du monde réel. En ce qui concerne la littérature, le rôle de l'imagination est de compléter l'existence fictionnelle des personnages et des événements tout en gardant une certaine distance. Cette distance est nécessaire à la relation de participation – contemplation dans laquelle est plongé le lecteur/spectateur. Ce dernier participe au monde fictionnel à la condition d'être attiré et intéressé par le spectacle, ce qui nous permet de faire une analogie avec le théâtre. Avec Dufrenne, l'imagination a aussi la « tâche » de maintenir et de constamment stimuler la mémoire

implicite de la trame narrative, de l'évolution des personnages, etc. Contrairement à Sartre, Dufrenne voit l'imagination comme un stade transitoire du processus de formation et de décodage des représentations. Au lieu d'être une plongée contemplative dans des images, l'imagination mène à la formation de la pensée conceptuelle.

### **Les théories de la lecture**

Il est impossible de proposer une seule théorie de la lecture car cette bannière exclurait le caractère singulier des théories qui peuvent être regroupées dans un courant, un mouvement, et non une théorie à proprement parler. Il faut donc présenter ce courant comme étant un ensemble de théories, certaines comportant des différences importantes, mais qui ont toutes un point en commun : le rôle actif du lecteur. Des précurseurs importants peuvent être reliés à cette perspective, ce qui permet de constater que l'orientation choisie pour la présente démarche repose sur un champ de la recherche qui occupe un rôle majeur dans l'évolution de la théorie littéraire.

Au cours du 20<sup>e</sup> siècle, la théorie de la littérature en est venue à s'intéresser davantage à l'homme plutôt qu'à l'institution, l'histoire ou la société. Au tournant du XX<sup>e</sup> siècle, elle refuse la psychologie et rejette l'héritage des siècles humanistes (Albérès, 1969, p. 354), c'est-à-dire la littérature « psychologique », qui sévit depuis 1600 environ et qui a pour matière les complications intimes d'un être humain un peu désaxé ou torturé. En effet, les sentiments comme point de départ à une histoire sont devenus valeurs littéraires au fil du temps. En réaction à ce phénomène, des écrivains tels que Maurice Blanchot, Nathalie Sarraute, Alain Robbe-Grillet et Michel Butor partent du principe que toute psychologie est un mensonge puisqu'on ne connaît pas le caractère de la personne (Albérès, 1969, p.355). Ainsi est né le Nouveau Roman, l'antiroman, soit « un récit qui refuse de prêter une cohérence à ce qui [...] n'en a pas : la vie psychologique et sociale » (Albérès, 1969, p.355).

Ces écrivains nouveaux refusent les fausses logiques, les récits pseudo-cartésiens, les analyses interminables et toujours remplies de sentiments imaginaires. Le monde n'est

ni signifiant, ni absurde, il est tout simplement. Cela favorise donc la présence de l'objet « qui s'impose de lui-même » et cette présence continue ensuite à dominer, par-dessus toute explication (Albérès, 1969, p.356). Ce surgissement des choses, cette présence, l'emporte sur le sens, même dans l'avenir quand une chose a été révélée. Il faut préciser que cette approche ne constitue pas une école de pensée clairement constituée : il n'y a ni chef ni concertation entre ces écrivains. Cependant, tous ont été inspirés par différents écrits, dont celui de Roland Barthes, *Le degré zéro de l'écriture*. Le désir d'explorer de nouvelles formes romanesques, de nouvelles approches narratives en particulier, se traduit souvent en romans de recherche où les personnages ne sont pas considérés comme participants à l'histoire, où la réalité objective n'est pas déformée par l'imagination des individus (Robbe-Grillet). Deux principes fondamentaux peuvent résumer ce mouvement : 1- rester objectif afin de traduire les sensations sans les interpréter, et 2- proposer une perspective non-traditionnelle du récit (effacement de l'intrigue et du personnage, ordre non-chronologique, développement surprenant). C'est donc dans cette mouvance que l'on peut inclure bon nombre d'auteurs qui ont remis en question les conceptions traditionnelles de la littérature.

### *Maurice Blanchot : l'Oeuvre*

La pensée littéraire de Maurice Blanchot s'inscrit également dans cette perspective, et cela est particulièrement visible dans son essai *L'espace littéraire* (1955). Dans cet ouvrage, Maurice Blanchot propose une vision singulière qui échappe aux critères ordinaires. Faisant une grande place à l'absurde dans l'explication qu'il fait de l'existence de l'homme, Blanchot ne s'écarte pas d'un certain « existentialisme », mais il ne croit pas que l'homme puisse s'échapper par l'action et exprime que toute quête en ce sens est vouée à l'échec car « la littérature et l'homme fuient vers l'avenir ». En ce sens, son ouvrage apparaît comme une tentative désespérée d'exprimer l'inconcevable : le néant qu'est la littérature doit mener à la création pure « qui se nie en se faisant » (Albérès, 1969, p.382). *L'espace littéraire* utilise abondamment l'allégorie et l'image pour illustrer son isolement : difficulté d'être, pour soi et pour les autres, où

l'auteur est au cœur même de choses. Encore aujourd'hui, <sup>de cette œuvre</sup> son influence se fait sentir (Boisdeffre, 1963, Pp. 192-193).

Blanchot insiste sur l'intention de lecture, tout comme Sartre mais d'une façon différente. Plutôt que de dire que le travail littéraire se constitue progressivement, à partir des différentes appréhensions, Blanchot considère que la lecture est un tout complet en soi « qui prend l'œuvre pour ce qu'elle est et, ainsi, la débarrasse de tout auteur [et] ne consiste pas à introduire, à la place, un lecteur. [...] La lecture n'est pas une conversation [entre le livre et le lecteur] » (Blanchot, 1955, p. 256). Lire devient un processus qui est libéré de l'auteur et de la réalité qui permet la constitution d'un espace littéraire distinctif « où rien n'a encore de sens » (Blanchot, 1955, p.258). Blanchot et Sartre ont en commun de mettre en évidence l'intersubjectivité de la lecture et de « l'intention littéraire » par lequel deux sujets, l'auteur et le lecteur, entrent en relation par le biais d'un objet, l'acte de lecture. Pour Maurice Blanchot, la littérature est aussi indépendante de celui qui lui donne vie : ouverte à toutes les consciences, à la communauté des lecteurs, elle ne peut appartenir à un seul individu, rejoignant ainsi la théorie des discours de Bakhtine.

Finalement, avec Blanchot, l'œuvre est dissimulée, cachée par le livre, et la lecture confirme sa nature ouverte. Comme beaucoup d'autres, il souligne la double subjectivité qui survient lorsque la lecture met en opposition deux identités et deux exigences apparemment incompatibles. La dialectique de l'œuvre exposée par Blanchot suppose que l'œuvre forme une unité déchirée entre l'auteur (créateur) et le lecteur (re-créateur), et c'est cette unité qui donne un semblant de vérité « dont on tire une vérité active » (Blanchot, 1955, p. 306). L'espace littéraire est celui où survient *l'Œuvre*, tel un « cercle pur », comme étant le moment où le monde extérieur est intériorisé. L'écriture, pareillement à la mort, s'inscrit comme une limite mais aussi comme un espace ouvert à l'indéfini, lieu de toutes les possibilités.

Face à cela, le lecteur sait que cette liberté de l'œuvre est hors de portée : elle est libre de lui et l'œuvre ne lui appartient pas (Blanchot, 1955 p. 267). Cette distance permet aussi la liberté du lecteur. C'est donc dans le rapprochement intime avec l'œuvre que le

lecteur l'achève, la réalise, par-delà celui qui l'a produite et l'expérience qui s'y est exprimée. Cette « appropriation dans la distance » fait de la lecture un acte innocent, mais aussi responsable et risqué. Blanchot parle de « l'horreur du vide » qui se traduit par ce besoin de « remplir » (Blanchot, 1955, p. 268). C'est pourquoi l'œuvre ne dure pas car elle survient toujours comme une première fois; chaque lecture est unique et l'œuvre n'est jamais définitive. Sartre et Blanchot, ont en commun de mettre en évidence l'intersubjectivité de la lecture et de l'intention littéraire » par lequel deux sujets, l'auteur et le lecteur, entrent en relation par le biais d'un « objet », l'acte de lecture.

### *Roland Barthes : l'évanouissement du lecteur*

Roland Barthes publie en 1968 un article intitulé *La mort de l'auteur* qui a un effet immédiat dans les milieux littéraires. Affichant un caractère résolument post-structuraliste, l'auteur se démarque par son opposition à Lanson et Sainte-Beuve, critiques jouissant d'un statut d'un grand prestige et qui accordent une grande place à l'auteur dans le jugement d'une œuvre. Cependant, pour Barthes, l'auteur n'existe pas, il est mort. Il constate que la tradition critique qui fonde les études littéraires fonctionne soit avec un microscope (biographisme, psychologisme), soit avec un télescope comme l'histoire (R. Barthes, 1994, p. 961). Or, Barthes se plaît à n'utiliser aucun des deux et tente de filmer la lecture, pour en arriver à proposer que le lecteur écrit le texte dans sa tête. Cette perspective est peu connue, car la tradition littéraire s'est surtout intéressée à l'auteur du texte littéraire, « considéré comme le propriétaire de son œuvre » (Barthes, 1994, p. 961). Soulignant que la logique de la lecture est encore mal saisie, Barthes en appelle à une théorie de la lecture; il affirme même que « la naissance du lecteur doit se payer de la mort de l'auteur » (Barthes, 1994, p. 961).

Dans bon nombre de ses écrits, Barthes propose que l'auteur cède sa place au lecteur, qui réécrit le texte pour lui-même. L'auteur n'est plus le seul tributaire du sens de l'œuvre, ce qui s'oppose à tout ce qui était conçu jusque-là dans les études littéraires. En effet, lorsqu'un auteur était consacré, tous ses écrits devenaient automatiquement

son *œuvre*. Par exemple, si l'on découvrait un brouillon écrit de la main d'un auteur, on pouvait l'inclure ou non, selon son écriture, dans *l'œuvre* d'un auteur (ex : « J'ai tout lu Hugo »). L'auteur est donc « construit » à partir de ses écrits, et non l'inverse. Ainsi, l'auteur n'est pas à l'origine des textes; les textes proviennent du langage lui-même. Le « je » qui s'exprime, c'est le langage, et non pas l'auteur. Le concept de représentation qui en résulte se définit comme « une figuration embarrassée par les autres sens » (Barthes, 1973, p.76). De la même façon, le lecteur n'est pas « un sujet innocent, antérieur au texte [...] ». Ce « moi » qui s'approche du texte est déjà lui-même une pluralité d'autres textes [...] » (Barthes, 1970, p. 16). Pour Barthes, lire n'est pas seulement qu'un geste gratuit qui complète l'acte noble de l'écrivain. Lire est un acte de langage : le lecteur écrit sa lecture, et cela est remarquable quand il lève la tête pour interrompre sa lecture. La tâche du lecteur est de trouver des sens, « de translater des système dont le prospect ne s'arrête ni au texte ni à moi [...] » (Barthes, 1970, p. 17). En outre, un texte pluriel se caractérise par l'oubli des sens révélés par les autres lectures. On ne peut faire la somme des lectures, ni accumuler les sens : « C'est précisément parce que j'oublie que je lis. » (Barthes, 1970, p. 19) Cette dimension se manifeste à travers la dimension ludique de la lecture :

« Ouvrir le texte, poser le système de sa lecture, n'est donc pas seulement demander et montrer qu'on peut l'interpréter librement; c'est surtout, et bien plus radicalement, amener à reconnaître qu'il n'y a pas de vérité objective ou subjective de la lecture, mais seulement une vérité ludique; encore le jeu ne doit-il pas être compris ici comme une distraction, mais un travail [du corps] à l'appel des signes du texte, de tous les langages qui le traversent et qui forment comme la profondeur moirée des phrases. » (Barthes, 1994, p. 962)

Dans *Le plaisir du texte* (1973), Barthes imagine « une esthétique fondée sur le plaisir ». Insistant sur la démarcation entre le plaisir (le contentement) et la jouissance (l'évanouissement) du lecteur, l'auteur n'hésite pas à invoquer une certaine communion des discours puisqu'il est impossible de vivre dans un texte fini, imperméable aux langages du monde : « Le livre fait le sens, le sens fait la vie. » (Barthes, 1973, p. 51) Il est donc impossible d'avoir un texte coupé de toute idéologie : « Le texte a besoin de son ombre : cette ombre, c'est *un peu* d'idéologie, *un peu* de représentation, *un peu* de

sujet : fantômes, poches, traînées, nuages nécessaires : la subversion doit produire son propre *clair-obscur*. » (Barthes, 1973, Pp. 45-46) Contrairement à la plupart des auteurs mentionnés auparavant, Barthes ne croit pas que le texte soit un dialogue, puisque l'auteur est mort, mais plutôt une sorte « d'îlot de plaisir » qui se rapproche du concept d'espace littéraire de Blanchot. Le brio d'un texte serait donc sa possibilité de jouissance et sa capacité de déstabiliser le lecteur, par sa capacité de le reconforter, de remettre en question ses valeurs, ses goûts et ses croyances, capacité « qui met en crise son rapport au langage » (Barthes, 1973, p. 23).

### *Umberto Eco : la coopération interprétative*

Pour Umberto Eco, la lecture est une activité qui consiste à prélever sélectivement des éléments micro ou macrostructurels, à les transformer en indices et à établir une ou des hypothèses de sens qui permettent au lecteur d'anticiper sur le sens à venir et de relancer le processus de prélèvement d'indices textuels (Eco, 1985). Les œuvres auraient donc différents degrés « d'ouverture » ou de « fermeture ». Ainsi, « un texte [ouvert] suscite d'infinies lectures sans pour autant autoriser n'importe quelle lecture possible. [...] Après qu'un texte a été produit, il est possible de lui faire dire beaucoup de choses [...], mais il est impossible [...] de lui faire dire ce qu'il ne dit pas » (Eco, 1992, p.130). En conséquence, il y aurait un lecteur modèle, induit par le texte à interroger l'œuvre à l'infini. Eco va même jusqu'à proposer que l'œuvre peut et devrait prévoir son propre lecteur modèle (1992, p. 27). L'auteur distingue le lecteur sémantique, qui remplit naïvement le texte de sens, et le lecteur critique, analyste structural des interprétations possibles, qui représente le lecteur idéal. La coopération interprétative qui s'opère entre le texte et le lecteur fait en sorte que ce dernier actualise le contenu en y inférant des significations : « Le texte est donc un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis [...]. » (Eco, 1994, p. 63) Umberto Eco considère que le lecteur idéal se comporte comme un chercheur de trésor qui trouve son plaisir à relever les défis intellectuels que propose l'œuvre (Barsky, 1997, p. 141).

L'auteur William Ray (1984) utilise le terme *intention* pour désigner l'acte conscient du lecteur, ce qui ne concerne en rien l'intention de l'auteur, ce qu'il veut dire. Ce concept « d'intentionnalité » prend en considération qu'un sujet (lecteur) donne une signification à un objet en étant conscient de cette réciprocité constitutive de l'acte de lecture. L'acte littéraire résulterait donc de cet état de conscience prévalant entre l'auteur et le lecteur. À partir de ce paradigme, des auteurs ont élaboré des théories considérant « le travail » littéraire du lecteur sur le texte. William Ray précise que les perspectives proposées par l'École de Constance vont en ce sens et jettent les bases d'une véritable conception de l'écriture, de la lecture et de l'interprétation.

### *Ingarden : précurseur de l'école de Constance*

Dans son livre *L'œuvre d'art littéraire*, publiée en français en 1983, Roman Ingarden propose lui aussi une approche phénoménologique de la littérature. Bien que son travail ait été diffusé pour la première fois dans les années 1940, on constate qu'il influence directement les recherches menées par W. Iser entre autres. Proposant une analyse à tendance phénoménologique, sa méthodologie repose sur un ensemble d'étapes, de phases et de catégories servant à expliquer le phénomène littéraire selon une perspective « interne », c'est-à-dire qu'il se concentre sur les mécanismes de la pensée complexe plutôt que sur les conditions de réception d'une œuvre littéraire. Le concept de concrétisation est à la base de son travail. Selon lui, le travail littéraire prend naissance dans l'intention de l'auteur, mais celle-ci agit seulement comme une base au développement du phénomène sur deux niveaux : le contenu idéal qui se retrouve dans les phrases de l'auteur et la forme réelle des signes qui composent le texte. Aussi, l'œuvre n'est pas un assemblage d'éléments rassemblés au hasard, mais un tout dont l'unicité s'enracine dans des couches spécifiques. Concrètement, quatre phases sont employées par Ingarden pour illustrer le processus par lequel passe le lecteur :

1. l'étape sonore, ou phonétique, de la formation des mots;
2. l'étape où les unités de sens sont ordonnées, agencées;
3. l'étape de schématisation;
4. l'étape de la représentation objective.

L'essence de l'œuvre littéraire est donc qu'elle est constituée comme un ensemble polyphonique, ou polystratique, dans lequel les couches se conditionnent entre elles. Ne pas tenir compte du statut polystratique de l'œuvre fait en sorte que l'on doive prendre les composantes isolément, comme le fait la linguistique par exemple. C'est aussi une analyse de ce genre qui mène à la distinction entre le fond, la forme, le genre. etc.

La faculté de représentation est au centre de ce processus, particulièrement en ce qui concerne le ou les moments où cette représentation survient. Elle est nécessaire à la conceptualisation des unités de sens et à la concrétisation matérielle de l'objet littéraire. Pour Ingarden, « les significations lexicales, les phrases et les unités de sens supérieures sont des formations qui procèdent des opérations de la conscience subjective » (Ingarden, 1983. p. 9). Inspiré en cela par une conception proprement husserlienne<sup>4</sup>, l'auteur insiste lui aussi sur le caractère phénoménale de l'œuvre d'art littéraire qui n'est pas motivé par des préoccupations psychologisantes, comme c'est souvent le cas pour l'histoire et la critique littéraire, toutes deux ancrées dans la tradition des Belles Lettres et qui sont affaire de conviction, de jugement, et aussi de préjugés.

Ingarden définit le littéraire comme « une structure fondamentale commune à toutes les œuvres, [indépendante] de sa valeur » (Ingarden, 1983. p. 25). Aussi, les œuvres littéraires sont-elles à la fois des objets réels, produits à un moment donné et ayant une durée, et des objets idéels, c'est-à-dire ontologiquement autonomes et potentiellement atemporels. Cette double dimension, matérielle et idéale, trouve son sens dans la notion de représentation : les représentations de l'auteur correspondent à ses expériences, souvenirs, impressions, perceptions, qui sont matérialisés dans des signes. L'œuvre n'est pas immédiate à l'auteur puisque le lecteur dispose seulement de ses propres représentations, qui ne sont pas identiques à celles de l'auteur. Ainsi, le vécu de l'auteur cesse d'exister au moment où l'œuvre qu'il a créée commence son existence car elle est le résultat de sa pensée, de son libre-arbitre qui sélectionne ses représentations. Seuls subsistent les signes, unités de sens, que le lecteur sémantise avec ses propres représentations. À mesure que le lecteur concrétise l'œuvre, les

---

<sup>4</sup> Voir p. 26.

signes, puis les phrases, apparaissent comme des unités temporelles interdépendantes, telles des scènes qui se succèdent : chacune est préparée par la précédente.

À partir des conceptions d'Ingarden, on peut dire du lecteur qu'il a recours à l'œuvre comme à un stimulus extérieur qui déclenche en lui certains états psychiques. Il s'adonne ainsi à son propre vécu : plus ses sentiments sont profonds, plus il peut oublier tout le reste, et plus l'œuvre lui paraît estimable. Cet « effet de lecture » révèle donc un acte de subjectivisation propre à une « attitude esthétique du lecteur » qui est plongé dans une œuvre *phénoménalement* invisible. Cependant, aucune concrétisation ne va aussi loin que l'œuvre « potentielle » (Ingarden, 1983. p. 286). Le degré d'indétermination d'une œuvre modalise sa concrétisation, qui reste subjective puisque temporelle et basée sur des schèmes incomplets laissés par l'auteur. Les deux unités, l'auteur et le lecteur, sont engagés dans une relation d'intersubjectivité où s'actualisent de part et d'autre, des objets intentionnels et des significations lexicales.

On le constate, bon nombre des ces approches littéraires sont teintées, parfois fortement, d'un certain structuralisme annonciateur de la remise en question des années 1960, et ce, sans pour autant se cantonner dans une conception purement linguistique de l'objet littéraire. Elles laissent entrevoir l'apparition d'un paradigme différent de ce qu'avait connu la théorie littéraire précédemment, c'est-à-dire le passage d'une conception univoque de l'œuvre littéraire à une définition phénoménale qui donne à l'œuvre un caractère ouvert où écrivain et lecteur sont engagés dans un processus de réciprocité. Au cours des années 1970 et 1980, des auteurs tels Wolfgang Iser et Hans Robert Jauss vont être au centre des théories littéraires de la réception, théories qui sont au cœur des plus récents développements de la didactique de la littérature, et ce, même si elles présentent des éléments divergents, parfois même opposés. Cela est fort probablement attribuable au fait qu'il ne s'agit pas d'une école, d'un mouvement concerté, mais bien d'une mouvance plus large qui englobe différentes perspectives théoriques qu'il faut considérer de façon complémentaire car, prises isolément, elles peuvent se révéler parfois incomplètes (Barsky, 1997).

## Les théories de la réception

Curieusement, la nature du phénomène littéraire apparaît aujourd'hui de plus en plus incertaine puisque ce « doute » survient après l'influence de nombreux courants de pensée pour lesquels la définition du littéraire était évidente, que l'on pense au formalisme, au structuralisme, au marxisme et à la psychanalyse. Des auteurs plus récents, comme H. Weinrich (1989) ont émis l'idée que toutes les littératures depuis l'Antiquité s'appuient sur une esthétique de la réception. La poétique aristotélicienne, qui a longtemps orienté toute la littérature européenne, est une esthétique de l'effet. Les genres sont déterminés par les effets qu'ils produisent sur le public, ou encore à partir de ses attentes. À l'origine, la tragédie grecque devait susciter la terreur et la pitié chez le spectateur (Weinrich, 1989, p. 41). Il serait faux de prétendre alors que toutes les œuvres, de tous genres, supposent toutes des lecteurs identiques. Jusqu'au XVIIIe siècle, les littératures ont toutes été, de près ou de loin, fondées sur cette esthétique de l'effet. C'est l'esthétique romantique de l'inspiration, au XIXe siècle, qui s'en est éloignée le plus.

Depuis les années 1970, les théories de la lecture, principalement associées aux théoriciens de L'École de Constance (Barsky, 1997, p. 148), se sont imposées dans les recherches portant sur la littérature et la didactique de la littérature. Les théories de la lecture peuvent être divisées en deux catégories : internes et externes, soit les théories de la réception et les théories de l'effet. Ces deux approches peuvent parfois se compléter, comme le prouve la collaboration entre Jauss et Iser. Robert Barsky considère qu'une telle collaboration est souhaitable car les deux perspectives envisagées isolément présentent des faiblesses difficiles à ignorer (1997, p.59). D'une part, la notion de lecture modèle « programmée » (interne) ne considère pas suffisamment le profil du sujet lisant et ne rend pas compte de la diversité des codes (Barsky, 1997, p.59). D'autre part, la lecture ne se réduit pas à un phénomène purement subjectif. On ne peut ignorer « l'horizon d'attente » dans lequel il évolue. Il semble impossible de faire abstraction des représentations stéréotypiques quand on lit un texte de Rimbaud par exemple. Les groupes socioculturels produisent inconsciemment des

schémas, des stéréotypes, qui « programment » inconsciemment la lecture des individus, préalablement au texte (Dufays et al., 1996, p. 59).

### *Hans Robert Jauss : la réception de l'œuvre*

Réagissant lui aussi à l'hégémonie de l'histoire littéraire et de la critique traditionnelle, inadaptées à la littérature moderne, Jauss propose sa propre vision d'une véritable esthétique de la réception (1978). Voulant rétablir l'art dans sa fonction cognitive, l'auteur n'hésite pas à opposer « au langage asservi d'une société de consommateurs la perception esthétique comme instance de critique du langage et de création » (Jauss, 1978, p. 160). Ainsi, l'art demeure le meilleur moyen de présenter le monde, qu'il soit réalisé ou encore à l'état de projet. Trois principes ressortent de son ouvrage *Pour une esthétique de la réception* : la réception et l'effet produit par l'œuvre; les processus de tradition et de sélection; l'horizon d'attente et la fonction de communication. D'abord, il faut distinguer l'action de l'œuvre, l'effet produit par le texte, de sa réception par le destinataire. Il s'agit là des deux facettes du phénomène de concrétisation, qui fait apparaître l'œuvre comme une structure dynamique : « L'effet présuppose un appel ou un rayonnement venu du texte, mais aussi une réceptivité du destinataire qui se l'approprie. » (Jauss, 1978, p. 269)

De plus, la réception implique que le sens de l'œuvre se constitue « par le jeu d'un dialogue, d'une dialectique intersubjective [...] » (Jauss, 1978, p. 270). Ce jeu prend l'aspect d'une communication soutenue par la forme, qui agit comme une structure et maintient l'œuvre ouverte, et le sens que prend l'œuvre lors de sa réception, étant une réponse à l'appel du texte. Ensuite, l'auteur souligne que la tradition impose certaines limites à l'interprétation : « Toute tradition implique une sélection, une appropriation de l'art du passé au prix d'un oubli, partout où peut être constaté [...] un rajeunissement de l'expérience esthétique révolue. » (Jauss, 1978, p. 275) Ainsi, toute reproduction du passé, par l'écrivain ou le lecteur, est nécessairement partielle. De plus, le lecteur, imprégné du monde et des ses référents littéraires, participe à un processus de communication global, partagé entre le texte, le lecteur et la société. En considérant cet

aspect, on en arrive à définir un horizon d'attente, sociologiquement déterminé et conditionné par la fiction elle-même, qui est le fondement de la réception. De cette façon, la relation entre le texte et le lecteur prend l'aspect d'une fusion entre deux horizons d'attente : « [...] celui qu'implique le texte et celui que le lecteur apporte dans sa lecture » (Jauss, 1978, p. 284). On peut alors remarquer un certain souci historiciste de l'auteur, qui fait une large place aux conditions historiques de la réception d'une œuvre. Le public lecteur évolue, se modifie, et avec lui ses perceptions, ses prédispositions, ses interprétations et ses préoccupations.

L'art a une fonction de création sociale qui souligne sa fonction communicationnelle, qui n'a rien à voir avec la théorie de l'information puisque la création puise et propage dans tous les sens, indistinctement des horizons d'attente et des codes qui seront mis à contribution lors de la réception. Aussi, l'art communique en ce sens qu'elle initie des actions, qu'elle crée des normes, les transmet ou les transgresse, participant au renouvellement des horizons individuels et collectifs. De la même façon que Barthes, Jauss accorde à la jouissance esthétique une place importante dans la définition du phénomène de lecture. Véritable source de décentrement pour le lecteur, la littérature offre l'opportunité de se vivre dans d'autres univers grâce à l'expérience esthétique.

### *Wolfgang Iser : l'effet de l'œuvre*

Dans son ouvrage *L'acte de lecture* (1985), Wolfgang Iser s'attarde au problème de la théorie et de la critique traditionnelles, qui aspirent à révéler la vérité de l'œuvre (intention de l'auteur, message), fruit d'une seule interprétation, exercice critique valorisé par le passé mais qui est maintenant révolu pour aborder les œuvres modernes, difficilement classables. Ce questionnement l'amène donc à définir l'objet esthétique que représente l'œuvre littéraire : « Il faut désormais s'interroger sur l'effet, et non plus sur la signification des textes. » (Iser, 1985, p. 8) La problématique soulevée porte à remettre en question l'orientation de la didactique actuelle au collégial, qui privilégie l'étude d'un corpus historique plutôt que la littérature contemporaine. Iser, recherchant un accès à la littérature plus approprié au temps présent, propose que le

paradigme message/signification soit remplacé par le modèle effet/réception. Plus précisément, il faut se demander comment apparaissent les structures qui gouvernent l'élaboration du texte par le lecteur. Une telle proposition doit se défendre contre une vision archéologique de la littérature ou « le sociologisme simpliste qui voit dans le texte littéraire une simple allégorie du social » (Iser, 1985, p. 9). En effet, un texte littéraire n'est pas la reproduction documentaire du monde référentiel parce que la réalité, lorsqu'elle est répétée, est décalée, dépassée et déformée par la vision de l'écrivain. À l'intérieur de ce délai, le monde et l'écrivain continuent d'évoluer. Ainsi, le texte littéraire se présente comme une nouvelle représentation, qui forme sa propre réalité référentielle à partir d'un regard sélectif sur le monde. Ceci souligne le caractère événementiel du littéraire, amplifié par la combinaison des éléments sélectionnés; l'environnement textuel confère une nouvelle détermination sémantique et contextuelle au monde représenté.

Le lecteur renforce le caractère événementiel du littéraire car la reconstitution du sens qu'il effectue passe par la sélection et la combinaison de ce qui lui est présenté. C'est ce qui explique que la charge polysémique du texte est réduite par le lecteur, qui donne à l'œuvre son unicité, selon ses dispositions individuelles et ses codes socioculturels. C'est pourquoi il est indispensable de considérer les possibilités et les compétences du lecteur. Pour W. Iser, le texte se présente comme un modèle structuré pour orienter le lecteur dans sa représentation de ce qui n'est pas donné et qui provoque la création d'images. Ce sont justement les représentations mentales qui amènent le lecteur à donner un sens à l'objet, car elles n'ont pas d'identité en dehors de ce lecteur. Le sujet lisant ne peut donc pas être séparé de l'objet littéraire qui n'a de sens qu'avec lui. Il procède ainsi à une lecture qui n'est plus uniquement référentielle. À la manière d'un « mode d'emploi », les signes graphiques reproduisent, non pas l'objet directement, mais les conditions de sa représentation et de sa perception. Ils agissent comme des indications afin que soit re-construit l'objet signifié par le texte. Ainsi, le lecteur s'approprie, d'abord les signifiés, puis les énoncés et le texte, car ils font constamment appel à sa propre expérience.

De plus, la lecture est un processus dynamique conditionné par sa propre progression. L'interaction qui progresse amène le lecteur à réagir à ce qu'il produit, ce qui crée un

effet de réel constituant un « contexte événementiel ». L'ajustement du lecteur au répertoire de signifiés schématisés par le texte consiste alors à une adhésion, à une appropriation du texte. Ce processus intervient dans la conscience du lecteur et le rend, en quelque sorte, présent dans le texte. De cette façon, l'interaction œuvre-lecteur, telle qu'elle vient d'être définie, fait ressortir les contradictions impliquées par l'équation œuvre-auteur que fait la critique littéraire traditionnelle. Le modèle de la théorie de l'information à sens unique entre un émetteur et un récepteur exigerait des schèmes de représentations identiques entre l'écrivain et le lecteur.

Le processus littéraire tel qu'expliqué par Iser et de nombreux autres auteurs est plutôt bidirectionnel. La réception n'est pas garantie par un code commun ou un contenu prédéfini. Au contraire, le lecteur construit le sens en même temps qu'il reçoit le texte. Le texte provoque le sens en fournissant la partition et le lecteur (re)constitue l'œuvre. Ce serait cette construction du sens qui serait l'expérience du phénomène littéraire. Le potentiel de sens possibles révèle la charge polysémique d'un texte. C'est pourquoi « le potentiel de sens est partiellement utilisé » (Iser, 1985, p. 52). Tout comme Ingarden, W. Iser affirme que les représentations constituent l'objectivation subjective de l'idéal vers le réel. Malgré les reproches quant à la faillibilité d'une approche si fortement subjective, l'auteur n'hésite pas à s'en inspirer pour avancer que c'est l'indétermination du texte qui constitue sa principale richesse puisque « l'indétermination est la condition de l'interaction » (Iser, 1985, p. 55). À propos de l'objectivité réclamée par les théories scientifisantes, l'auteur montre clairement que « dire qu'un roman plaît parce que ses personnages sont réalistes, c'est attribuer à un fait vérifiable une appréciation subjective » (Iser, 1985, p. 56-57). En clair, cela ne rend pas le jugement objectif mais cela objective une lecture et des préférences bien subjectives.

Dans la perspective qui nous intéresse, il convient donc de se concentrer sur l'approche lectorale, qui confère au lecteur le pouvoir de décider de la valeur littéraire des textes. Le lecteur devient le système de référence qui dépasse les approches formalistes, structurales et sociohistoriques. Un texte littéraire ne peut agir tant qu'il n'a pas été lu (Iser, 1985, p. 13). On pourrait même affirmer que les textes sont « littérisés » par l'acte de lecture. Ainsi, « la question n'est plus de savoir ce qu'est la littérature comme

objet ou comme produit fini, mais ce qu'elle est en tant que projet ou représentation dans la tête de celui qui lit » (Dufays et al., 1996, p.65). Trois aspects participent à cet exercice de « littérisation » : l'abolition de la fonction référentielle du signe, la manifestation archétypale du texte et l'actualisation de toutes ses possibilités sémantiques. Le texte littéraire serait donc une forme de communication irrégulière qui s'appuie à la fois sur les structures dominantes de la société et les productions antérieures de la littérature. Dans le même ordre d'idées, Bakhtine considérait aussi cette forme d'influence dans le principe du dialogisme puisque le texte littéraire résulterait en partie de l'intégration des autres formes de discours.

### **Bakhtine : le dialogisme**

Étant antérieure aux théories de la réception, la théorie de Bakhtine, méconnue jusqu'en 1970, se situe dans un cadre plus large motivé par sa volonté de dépasser le formalisme et les perspectives linguistiques abstraites. Le dialogisme rejoint cependant bon nombre des principes associés aujourd'hui à l'acte de lecture. Dans son ouvrage *Esthétique et théorie du roman* (1978), les problèmes soulevés par Bakhtine expriment un besoin de redéfinir « l'art littéraire » car, selon lui, il y a absence d'une orientation esthétique générale. Ce faisant, il remet en question la primauté du matériau pour définir l'art puisqu'une telle perspective donne lieu à une esthétique « matérielle » fondée sur une méthode formelle qui se rapproche de l'empirisme. En effet, selon l'auteur, la forme exclut la dimension axiologique que comporte l'œuvre considérée dans sa globalité. Il faut alors départager l'objet littéraire, celui qui naît de l'activité esthétique, de l'œuvre matérielle qui est là pour le plaisir esthétique. Aussi, l'esthétique matérielle ne peut pas fonder l'histoire de l'art à cause de l'interaction de la création avec les autres domaines d'activité humaine. Donc, on ne peut pas considérer qu'il y a de séries isolées dans l'histoire, ni penser que les courants sont déterminés par l'histoire. Au mieux, on peut faire la chronologie des modifications (Bakhtine, 1978).

De la même façon que le matériau, le contenu de l'œuvre ne peut expliquer à lui seul son sens global. Le contenu, correspondant à un point de vue créateur, naît à partir des frontières de ce qui a été fait et s'insère dans l'unité du phénomène culturel (Bakhtine,

1978). Ainsi, l'œuvre n'est pas le résultat d'un fait brut et autonome. À cause de ce qui « était avant », l'acte culturel a toujours affaire à quelque chose de déjà apprécié devant lequel il doit se positionner axiologiquement. Cette réalité absorbée et conceptualisée donne lieu à l'acte cognitif qui ordonne les représentations : l'acte artistique n'est pas le résultat d'une collision fortuite, mais dans la tension de ce qui est consciemment déterminé. L'œuvre d'art (littéraire) se définit dans une réciprocité tendue avec la réalité, le monde, la société. L'activité esthétique crée sa réalité ; une nouvelle forme qui exprime une nouvelle relation axiologique avec la réalité. Le matériau participe aussi au mouvement axiologique et sémantique de l'acte; c'est le contenu axiologique de la réalité vécue sous toutes ses formes, c'est l'événement de la réalité objectivée et représentée où contenu et forme s'interpénètrent. Finalement, on peut considérer que chaque phénomène culturel, particulièrement l'œuvre littéraire, est concret et systématique, il occupe une position dans la réalité car d'autres phénomènes lui préexistent (Bakhtine, 1978).

Les principales idées de Bakhtine, qui sont regroupées dans son ouvrage *Esthétique et théorie du roman* (1978) ont été présentées par de nombreux chercheurs, dont Karl Canvat (1999), et peuvent se résumer ainsi<sup>5</sup> :

1- Le langage est d'abord une activité sociale à l'intérieur de laquelle « les genres sont des types relativement stables d'énoncés ». Cependant, Bakhtine définit l'énoncé d'une façon différente des écoles linguistiques. Un énoncé se définit d'abord par son contenu, son objet. D'après Karl Canvat, qui s'est penché sur le dialogisme de Bakhtine dans ses recherches en didactique de la littérature, le « style » consiste en la sélection que le locuteur opère parmi les moyens lexicaux et syntaxiques dont il dispose (1999, p. 66). Finalement, la « construction compositionnelle » se réfère à la structure de l'énoncé. Ces trois éléments sont indissociables et indispensables à la définition de tout énoncé. Bakhtine propose d'aborder les genres comme des types particuliers d'énoncés « qui se différencient d'autres types d'énoncés mais qui ont en commun d'être de nature verbale » (Canvat, 1999. p. 67).

---

<sup>5</sup> L'ensemble de cette partie s'inspire directement de l'ouvrage de Karl Canvat (1999), *Enseigner la littérature par les genres : pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*.

- 2- L'hétérogénéité discursive repose sur le dialogisme créé par l'interaction avec les autres discours : « Tout énoncé s'élabore en fonction d'une réaction-réponse du destinataire. » (Canvat, 1999, p. 67) Celui-ci, par sa présence, sa situation sociale, son statut, influence la forme des énoncés, leur genre, leurs procédés compositionnels et leur style (Canvat, 1999, p. 67). L'hétérogénéité des genres de discours est soulignée par des marques particulières : citations, notes de bas de pages, allusions, reprises de mots, etc. Le discours est donc un phénomène d'abord social.
- 3- Le genre apparaît comme une norme du discours qui prescrit, explicitement ou non, la structuration des énoncés, se comparant ainsi aux formes de base de la langue, aux unités syntaxiques et à la structure comme la grammaire : les genres ont, pour l'individu parlant, une valeur normative (Bakhtine dans Canvat, 1999, p. 68). Aussi, Bakhtine insiste « sur le caractère socialement construit et contraignant des genres », se distinguant ainsi de la conception de l'énoncé « comme acte individuel de volonté et d'intelligence » (Saussure, 1972, p. 30-31). Le genre devient une sorte de répertoire qui sert autant au locuteur (scripteur) pour former son discours et au locutaire (lecteur) pour le comprendre. Bakhtine fait la distinction entre les genres primaires, se rapportant aux échanges verbaux ordinaires, et les genres secondaires qui se rapportent aux discours littéraires, scientifiques ou journalistiques. Ceux-ci sont plus complexes, plus élaborés et « absorbent » les genres primaires pour les modifier. Précisons que ces parcours intertextuels se dessinent entre les textes du même genre. Ensuite des relations entre des genres d'un même discours sont établies : « Les relations entre discours ne sont jamais directes, mais toujours médiatisées par des transpositions. » (Rastier, 2001, p. 256) En ce sens, le roman se présente donc comme un moyen de transposition privilégié.
- 4- Le roman est « le genre du mélange des genres » où se manifeste le carnivalesque, c'est-à-dire l'affranchissement provisoire de la hiérarchie sociale par la déstabilisation des représentations habituelles. De la même façon, le mélange des genres dans le roman est la manifestation par excellence de la confrontation et de la

subversion des genres. Le roman est un genre carnavalesque puisqu'il souligne une multiplicité du discours, contestant ainsi « l'absolutisme idéologique ». Au cours de l'histoire, le roman s'est approprié tous les autres discours et est devenu un véritable laboratoire langagier : « Le roman pris comme un tout, c'est un phénomène plurilinguistique, plurilingual, plurivocal [composé de] certaines unités stylistiques hétérogènes, se trouvant parfois sur des plans linguistiques différents et soumis à diverses règles stylistiques. » (Bakhtine, 1978, p. 87) Parmi ces ensembles, on retrouve la narration, les dialogues, les passages semi-littéraires (lettres, journaux intimes), les discours d'auteurs (écrits philosophiques), les descriptions, les compte-rendus, etc.

Pour Bakhtine, le langage socialement construit est idéologiquement saturé, en tant que conception du monde, puisqu'il est lié aux processus sociopolitiques et culturels. Un énoncé vivant et significatif surgit à un moment historique et dans un milieu, un contexte. L'œuvre est donc la réplique à certains dialogues, qui sont eux-mêmes définis par d'autres dialogues. Dans ce processus de dialogisation, les mots du discours donnent forme à une image, c'est-à-dire à la représentation littéraire qui est sous-tendue par le jeu des intentions verbales qui se rencontrent. Ainsi, cette orientation, cette tension des discours fait en sorte qu'ils prennent une signification littéraire : « Le langage littéraire est un phénomène profondément original [...]. En lui, la diversité des discours devient diversité des langages. Il ne s'agit pas d'un langage, mais d'un dialogue de langages. » (Bakhtine, 1978, p. 115) En conséquence, la littérature n'est pas l'image de l'homme mais l'image de ses représentations et de ses langages. Robert Barsky résume bien la pensée littéraire de Bakhtine : « [Bakhtine] insiste sur le plaisir que procure l'interaction entre les personnages et le lecteur, plaisir éternellement renouvelé, puisque chaque lecture, située dans un lieu et un moment uniques, est différente. » (Barsky, 1997, p. 141)

Les théories de la réception et le dialogisme nous amènent à prendre davantage conscience du phénomène de lecture : c'est le lecteur qui produit le sens parmi une multitude de possibilités. La lecture donne un sens à l'œuvre et est une construction du lecteur, un jeu de construction où le lecteur n'est pas simplement le récepteur qui

participe et complète l'acte créateur, mais bien le facteur déterminant et confirmant la charge polysémique, donc littéraire, du texte. L'œuvre littéraire n'est qu'une potentialité si elle n'est pas lue (Nisin, 1959, *La littérature et le lecteur*). Toute la création théâtrale repose sur un enchaînement de lectures que font les comédiens et le metteur en scène pour créer une œuvre qui n'était que potentielle au départ. L'absence de sens d'un texte est compensée par le lecteur (Iser, 1985). L'absence, le manque et le vide apparaissent donc comme une richesse en littérature. Cela explique la déception remarquée chez beaucoup de personnes ayant visionné un film adapté d'un roman ou d'une pièce qu'ils avaient lus : ce n'était pas aussi bon que le livre, ce n'était pas comme ils l'avaient imaginé, comme ils l'avaient construit (Séoud, 1997, Pp. 51-52). La grande place qui est laissée à l'interprétation dans les théories présentées les font apparaître comme étant plus démocratiques que les autres. Mais ce qui en ressort davantage, c'est qu'elles mettent en évidence la difficulté « de faire entrer la littérature dans des catégories toutes faites, quelles qu'elles soient » (Barsky, 1997, p. 155).

### 1.3.2 La lecture littéraire

#### *La lecture littéraire : une définition*

La littérarité d'un texte ne doit pas être considérée selon ses conditions de production mais bien à partir de l'effet qu'elle produit au lecteur (Picard, 1997). Picard utilise trois positions dialectiques pour définir la lecture littéraire : conformité/subversion, sens/signification et faux/vrai. La lecture littéraire met au jour une subversion dans la conformité, elle effectue l'élection du sens dans la polysémie et constitue une modélisation par une expérience de réalité fictive. La lecture suscite également le réveil d'une « mémoire involontaire » qui ne relève pas nécessairement de la conscience éveillée mais aussi d'un « contrat inconscient » (Michel Picard, 1997). Aussi, cette seconde partie du cadre théorique sera-t-elle presque entièrement basée sur l'ouvrage de Jean-Louis Dufays et ses collègues, *Pour une lecture littéraire 1* (1996).

#### **L'école de Louvain**

##### *Le processus de la lecture littéraire*

Selon la plupart des auteurs associés à l'école de Louvain (Canvat, Dufays, Yerlès), lire c'est non pas recevoir passivement le sens du texte, mais bien construire du sens à l'aide de codes, de représentations et de connaissances. Une lecture littéraire serait non pas basée sur un seul concept, mais donnerait à explorer plusieurs dimensions d'une notion intrinsèquement plurielle (Dufays et al, 2005). La première conception d'une lecture littéraire équivaut à faire la lecture de textes littéraires. Une telle vision implique qu'un texte soit reconnu comme étant littéraire préalablement à la lecture, ce qui ne correspond pas à la posture lectorale de cette recherche. Ainsi, cette définition ne sera pas retenue pour l'établissement d'un socle théorique viable. Une autre conception apparaît convenir au cadre théorique proposé. Il s'agit de concevoir la lecture littéraire comme une activité de littérisation pendant le processus de la lecture. Ainsi, il est possible d'établir trois grandes caractéristiques d'une lecture *littérisante*. Elle est perçue par certains chercheurs comme un processus de distanciation du lecteur vis-à-

vis le texte. Sollicitant la faculté de compréhension du lecteur à l'aide d'une attitude de questionnement par rapport au texte, une lecture littéraire de ce type est « caractérisée par une exploration de toutes les virtualités du textes » (Dufays et al., 2005, p. 91). Les thèmes qui y sont associés sont la polysémie et la subversion, donc l'ouverture de l'œuvre à plus de sens possibles. Par ailleurs, d'autres chercheurs conçoivent que la lecture littéraire serait plutôt une activité par laquelle le lecteur, qui s'investit dans la fiction, accepte de participer à l'illusion référentielle.

Présentée comme un acte d'adhésion au texte, la lecture littéraire pourrait être comparée au bovarysme parce que le lecteur adhère au contenu fictif de façon émotive en sollicitant pleinement son sens de l'imagination. Finalement, la lecture littéraire peut être définie comme un mouvement de va-et-vient dialectique entre les deux pôles présentés précédemment, c'est-à-dire entre l'adhésion et le questionnement. Si certains éléments proposés par Picard offrent des contradictions (Dufays et al., 2005), il ne demeure pas moins que sa conception de base constitue un cadre viable pour la formalisation du concept de lecture littéraire.

D'abord, la construction du sens apparaît comme l'élément central de ce processus. Ainsi, à partir de Dufays et de son équipe (1996), on peut déterminer que la construction du sens implique quatre opérations distinctes :

- 1- L'orientation préalable, c'est-à-dire la préreception où le lecteur mobilise ses codes antérieurs et intégrés.
- 2- La compréhension locale, c'est-à-dire le « balayage visuel » du texte à partir du degré de lisibilité, dans une langue que l'on connaît et selon le niveau de langage que l'on peut lui attribuer.
- 3- La compréhension globale, qui s'élabore progressivement pour produire un sens global.
- 4- Les constructions du second degré, qui sont le résultat d'une « déception » du lecteur à l'égard de sa première lecture. Ainsi, une première projection des

stéréotypes canalisant les possibilités vers un même sens, donc une lecture de « compréhension », laisse aussi apparaître un autre type d'hypothèses appartenant à « l'interprétation ». Cette étape d'approfondissement donne lieu à de nouveaux schémas, inspirés de la biographie de l'auteur, de la psychologie, de la psychanalyse, etc., qui viennent se superposer aux premiers.

La modélisation de la lecture au plan psychoaffectif confère au texte des fonctions bien identifiées. Une première approche favorise une référenciation externe (la mimesis), dans le sens de la fonction référentielle de Jakobson par exemple. Un autre type de modalisation concerne la référenciation interne et intertextuelle, donc sa dimension « poétique » et esthétique (sémiosis) impliquant une distanciation du sujet lisant dans un exercice d'objectivation et de remise en question du texte. Loin d'être incompatibles, ces deux facettes sont impliquées dans une dialectique, un mouvement de va-et-vient opéré par le lecteur, alternant successivement entre l'adhésion et le questionnement, entre la lecture linéaire et le travail de reconnaissance stéréotypique.

Les théories exposées par Dufays et ses collègues tendent à démontrer que l'enseignement de la littérature devrait d'abord consister à l'enseignement d'une manière de lire, faisant ainsi passer la littérature d'un ensemble fermé et statique à un concept ouvert et dynamique. Ainsi, les auteurs de l'ouvrage posent une question fondamentale : Quelle est la place de la lecture littéraire dans la classe de français?

Dans le même ouvrage, on précise, que certains aspects, soit *rationnels*, soit *passionnels*, sont à la base de la lecture. Ces deux natures correspondent aux deux côtés du lecteur : « le lectant et le lu de Picard (1987), et le lisant de Jouve (1992). Les deux agissent en complémentarité. On peut dire d'une autre façon que l'acte de lecture sollicite à la fois « la lucidité et l'illusion (game/playing) » (Dufays et al., 2005, p. 128). Ainsi, « le premier souci de ceux qui ont pour tâche d'enseigner la lecture devrait donc être de veiller constamment à préserver cet équilibre » (Dufays et al., 2005, p. 128). Ici, on peut apporter quelques précisions concernant ces deux dimensions :

1- Les enjeux rationnels (game) : lire c'est s'instruire, en donnant accès au savoir. La littérature est médiatrice d'un savoir dont il faut tirer un maximum d'enseignement. Par conséquent, la lecture est nécessaire à certaines tâches :

A- Assimiler les règles de l'écriture.

B- Donner accès « à une réserve d'images, de figures, de schémas et d'histoires » qui permettront la construction de sens à partir de codes et de stéréotypes assimilés.

C- Nous aider à mieux comprendre le monde en nous ouvrant à d'autres points de vue, d'autres sociétés, à un témoignage des sociétés précédentes, donnant ainsi un sens à la vie actuelle (Sallenave).

D- Nous ouvrir à d'autres expériences que la nôtre, développant ainsi le sens de l'altérité et la conscience de la condition humaine.

2- Les enjeux passionnels appartiennent au mode du « playing » et de la participation au monde du texte. La lecture constitue une expérience unique :

A- Une expérience de décentrement par le divertissement qui « permet à l'esprit d'échapper aux contraintes parfois pénibles de l'existence individuelle » (Dufays, 2005. p. 128); les phénoménologues supposent que le monde fictionnel du lecteur est créé à partir d'intuitions, ce qui donne un rôle important à l'imagination. L'état de conscience du lecteur, en connaissant sa volonté de donner un sens à ce qu'il lit, vient compenser pour « l'absence immobile » de l'objet littéraire. L'attention ainsi portée vers l'objet, la perception du moi s'efface alors au profit de ce qui est lu.

B- Une expérience de centrement, « d'une plongée au cœur de soi-même » : l'accès à un autre monde intérieur dans des situations et des personnages est l'occasion de retrouver en soi des idées, des souvenirs qui seraient normalement restés « cachés ».

L'auteur part d'un principe énoncé par Umberto Eco : la lecture est une activité qui consiste à prélever sélectivement des éléments micro ou macrostructurels, à les transformer en indices signifiants et à établir une ou des hypothèses de sens qui permettent au lecteur d'anticiper le sens à venir et de relancer le processus de prélèvement d'indices textuels. (Eco, *Lector in fabula*, 1985, p.111 cité par Canvat, 1999) Ce jeu de prédiction et de rétroaction prend la forme d'une construction dont la cohérence sert de mesure pour jauger les ajustements de sens que le lecteur doit investir.

Une lecture proprement littéraire s'effectue sur un mode « non utilitaire ». D'abord, une telle activité met en évidence la charge polysémique du texte, comme un espace ouvert aux lectures plurielles, qu'elles soient limitées ou non (Canvat, 1999, p.112). Des recherches en ce sens permettent de déterminer que « les sens d'un texte se font et se défont sans cesse et il serait vain de vouloir les fixer : [l]'absence de signifié transcendantal étend à l'infini le champ et le jeu de la signification » (Derrida, 1967, p.411).

Ensuite, la lecture littéraire se caractérise par sa fonction modalisante, c'est-à-dire qu'elle prépare le lecteur au mode imaginaire qui se distingue de la réalité. Le lecteur sait que ce qu'il lit n'est pas la réalité et il décide de son plein gré d'y participer, et même de le construire, par des hypothèses et des prospections qui forment un tout cohérent bien qu'imaginaire, malléable et ouvert. Puis, une lecture « littéraire » implique un certain niveau de compétence culturelle qui fait prendre conscience de la dimension subversive ou conventionnelle du texte par rapport au monde et par rapport à ses propres valeurs. Une telle perspective de la lecture littéraire laisse entrevoir une conception axée sur la réception de l'œuvre, basée notamment sur les « trous » ou les « blancs » que le lecteur doit combler au moment de la lecture par sa connaissance du monde. Le lecteur crée alors un monde « alternatif » par rapport au monde réel qui a valeur de référence. On parle alors d'une lecture – construction.

Bakhtine, avec le principe du dialogisme, a orienté sa théorie sur toutes les interactions possibles que contient une œuvre. Cette intersubjectivité concerne à la fois l'auteur et son œuvre, ainsi que le contenu du texte avec les différents lecteurs. D'autres

chercheurs ont émis que ces relations révèlent « des contrats tacites » par lesquels s'ajustent le comportement et les représentations des participants (Canvat, 1999, p. 113). Une telle situation implique un effort de coordination, donc une sorte d'accord, qui régularise les échanges entre l'œuvre et le lecteur. Ce phénomène n'est possible que si les expériences antérieures ont été intériorisées. Autrement dit, un premier contexte de lecture doit être décontextualisé pour ensuite être recontextualisé, et ainsi de suite.

Ce type de convention peut être adapté à la théorie des genres. La conformité du texte produit par l'auteur à un genre donné est supposée et souvent attendue d'un lecteur/récepteur. Il s'agit également d'un pacte implicite qui conditionne à la fois la production des textes et leur réception. De plus, la communication de type littéraire est différée, contrairement à la communication orale. L'émetteur n'est pas présent lors de la réception du texte. Entre le moment de l'écriture et celui de la lecture, des informations sont « égarées », oubliées ou éventuellement ignorées par l'incompréhension et le malentendu. Pour cela, la communication littéraire comporte une forte tendance à l'improbabilité. Le genre littéraire sert alors à compenser en fournissant un cadre qui guide le décodage et les hypothèses du lecteur, limitant ainsi les risques d'incompréhension. Le genre participe au développement d'un horizon d'attentes en fonction duquel le lecteur pourra mesurer le degré de fidélité, d'écart ou de transgression du texte à l'égard du genre. Pour construire le sens du texte, le lecteur a recours à certaines structures (ex : thématico-narrative) qui articulent les discours, parfois par rétroaction, parfois par anticipation. L'inférence semble donc être étroitement reliée à la compétence de lecture. Guidé par le « topic » implicite ou explicite, le lecteur est préparé et conditionne sa lecture. La narration figure au nombre de ces structures et intervient dans l'établissement d'une « entente de lecture ». Il en va de même pour la mise en scène et les personnages, principalement à cause de leurs dimensions culturelles ou anthropomorphiques qui produisent un « effet de réel » et qui contribuent à nouer un pacte de lecture. À chaque genre sont donc rattachées différentes structures ou figures attribuables à une catégorie de texte.

## **Stéréotypie**

Les stéréotypes génériques et les règles du genre jouent donc un rôle primordial dans les apprentissages : une majorité de mouvements artistiques, philosophiques, sociaux et politiques ont mesuré la valeur de leurs objets par le respect des règles prédéterminées (Lotman, 1973, p. 396-397). La mobilisation d'une encyclopédie générique en construction affecte également les apprentissages des étudiants en littérature. L'incapacité à opérer un transfert de ces « normes génériques » peut aussi constituer un problème. L'enseignement de la littérature doit donc considérer ces phénomènes préalablement à la « médiation didactique » qui est opérée par le professeur.

La lecture littéraire, Telle qu'elle est définie par Dufays et ses collègues, se doit alors de faire appel à trois types de classement, trois types de savoirs. Il y a d'abord les stéréotypes. À partir des stéréotypes, on peut définir trois catégories « de littérarité ». D'abord, l'écriture « au premier degré » emploie le stéréotype sans distance pour s'assurer de la lisibilité du discours, de sa vraisemblance, de sa force persuasive, de son appartenance générique ou de sa valeur esthétique. Ces stéréotypes sont généralement associés à la littérature de masse (Dufays et al., 2005, p.70). À l'opposé, on peut identifier un mode d'écriture qui se distancie du stéréotype et qui cherche à créer un nouveau langage. En mettant l'accent sur l'écart, les tenants de cette écriture éprouvent une véritable hantise des lieux communs. Il faut préciser que cet écart est progressivement devenu la norme pour convenir de la modernité d'un écrit, et de sa valeur littéraire. Finalement, il y a un mode ambivalent qui oscille entre les deux, qui allie stéréotype romantique et cynisme par exemple, et qui se caractérise ainsi par son identité double. Bref, considérant ces conditions, une lecture littéraire se manifeste principalement dans l'ambivalence constitutive des stéréotypes.

Un stéréotype peut se définir comme « une structure, une association d'éléments, qui peut se situer sur le plan linguistique (syntagme, phrase), sur le plan thématique-narratif (scénarios, schémas narratifs et argumentatifs, personnages) ou sur le plan idéologique

(valeurs) » (Dufays et al. 2005, p. 100). Le mot stéréotype désigne un phénomène plutôt global alors qu'on utilise d'autres mots lors de situations plus précises, comme « clichés » pour le langage et « lieux communs » pour les idéologies. Pour identifier un stéréotype, on utilise les critères suivants (Dufays et al., 2005, Pp. 100-101) :

- 1- La fréquence. Le stéréotype est une figure répétée dans les discours et la société.
- 2- Le figement, l'ossification. À force d'être répété, le stéréotype amène le figement des termes et des expressions qui lui sont associés.
- 3- L'absence d'une origine repérable.
- 4- La prégnance du stéréotype dans la mémoire collective; sa durabilité.
- 5- Le caractère abstrait et synthétique. Le stéréotype est une simplification d'un ensemble plus élaboré.

On peut remarquer que bon nombre de ces facteurs évoluent graduellement dans le temps. On peut aussi remarquer que le concept de « stéréotype » comporte un caractère d'imprécision, autant en ce qui concerne sa formation, son identification, sa valeur et sa reconnaissance, car il implique nécessairement le jugement personnel et les représentations des individus qui y sont confrontés.

Certains clivages sont présents par rapport à l'utilisation des stéréotypes de nos jours. Il y a d'abord le clivage sociohistorique entre les intellectuels et les classes populaires : les uns les rejettent vigoureusement et ne l'utilisent généralement que de façon péjorative alors que les autres y adhèrent sans problème (ex : les romans d'amour populaires). Un autre clivage se remarque au niveau ethnique : chaque peuple, quel qu'il soit, a ses stéréotypes (Dufays et al., 2005, p. 101), qu'il suffise de penser à certaines figures emblématiques comme le Québécois porteur d'eau, L'Italien romantique ou l'Anglais flegmatique. Ceci confère au stéréotype un aspect « instable » car il est « le lieu privilégié des malentendus entre les générations, les classes socioculturelles et les peuples, et son extension s'avère virtuellement infinie » (Dufays et al., 2005, p. 101).

Force est d'admettre que les recherches en lecture littéraire offrent des orientations didactiques intéressantes. Le travail mené par l'école de Louvain regroupe de façon cohérente diverses approches et propose une perspective qui s'accorde tout à fait avec les orientations socioconstructivistes de notre système d'éducation. Cependant, il s'avère indispensable de rattacher plus directement bon nombre de ces théories à la réalité québécoise, en particulier au niveau collégial qui distingue notre système d'éducation de ceux existant dans les autres pays industrialisés.

### 1.3.3 Les théories émergentes de l'écriture

#### *Enseigner l'écriture*

L'écriture littéraire semble ne jamais avoir été autant accessible que présentement. Que ce soit à cause de la démocratisation des moyens d'édition, du nombre croissant de livres publiés, de la prolifération des « récits de vie » et autres témoignages, l'acte d'écrire de la littérature est revendiqué par un bon nombre de personnes. Toutefois, plusieurs chercheurs, dont Yves Reuter, font valoir qu'une didactique de l'écriture reste à construire. Si, dans la société, l'acte d'écrire semble aller de soi, il apparaît que son enseignement et son apprentissage nécessitent l'élaboration d'une didactique pour l'intégrer aux pratiques scolaires. À l'école, le modèle traditionnel est celui qui a le plus influencé les processus d'apprentissage. En effet, le modèle traditionnel pour apprendre l'écriture est basé sur l'imitation d'autres textes et la répétition de modèles. Par de telles pratiques, l'écriture est davantage considérée comme un objet d'apprentissage que comme un objet d'enseignement (Halté). Pour instaurer une véritable didactique de l'écriture, Reuter appelle à une véritable conception de l'écriture en tant qu'objet d'enseignement et propose de recourir aux théories récentes en éducation pour ce faire.

Dans *Enseigner et apprendre à écrire* (2000), Yves Reuter rappelle d'abord que, pendant longtemps, enseigner l'écriture consistait à enseigner la rédaction. Cette pratique favorise la mise en place de situations de communication pour provoquer la rédaction de différents textes : lettres d'opinion, discours argumentatifs, etc. Par exemple, pour accompagner l'écriture d'un texte, la mise en situation proposée sera : « Écrivez au Premier ministre pour le convaincre d'investir dans l'éducation ». De telles approches sont artificielles, aux dires de Reuter, et démontrent bien l'absence d'une véritable théorie textuelle à l'école. Pour palier à cette situation, l'auteur met en lumière l'apport significatif des théories psycho-cognitives et psycho-linguistiques à ce que pourrait être la didactique de l'écriture. Une première contribution pourrait résulter en une formalisation l'écriture, c'est-à-dire une véritable compréhension et une description du processus. Bien comprendre l'écriture, selon Reuter, serait de considérer :

- que l'écriture est une pratique socialement construite;
- que l'écriture est composée par les sphères socio-institutionnelles;
- que l'écriture implique qu'il y ait un ou plusieurs sujets scripteurs;
- qu'écrire consiste à produire du sens;
- que l'écriture comporte une dimension matérielle.

Pour qu'il y ait une compétence scripturale, on considère qu'elle devrait être composée de trois éléments : 1- les savoirs (linguistiques, sémiotiques, etc.); 2- les représentations et les valeurs qui favorisent un investissement personnel; 3- les opérations de planification, de textualisation, de scription et de révision.

Dans le même but de didactisation, la formalisation de l'écriture devrait s'accompagner d'une formalisation pédagogique. Il ne suffit pas de bien comprendre l'écriture pour bien l'enseigner. Pour favoriser un apprentissage signifiant, il faut aussi mieux expliquer et mieux faire comprendre ce processus. Il s'agit ici de concrétiser un réel souci « d'enseignement-apprentissage ». Nécessairement, dans le contexte actuel, cette formalisation devra être pensée en fonction de l'approche par compétences. Selon Yves Reuter, le cadre socioconstructiviste qui s'y rattache comporte une certaine souplesse théorique et une faisabilité opérationnelle. À partir des travaux de Vygotsky et de Bruner, l'ouvrage de Reuter propose une série de principes qui devraient s'appliquer à la didactique de l'écriture. Il s'appuie d'abord sur la zone proximale de développement, laquelle est l'écart entre ce qu'un apprenant peut accomplir seul et ce qu'il peut potentiellement réaliser lorsqu'il est aidé par un de ses pairs, par un adulte ou par un expert . La place fondamentale qu'occupe cette zone proximale de développement dans les pratiques socioconstructivistes s'oppose à la pédagogie traditionnelle, magistrale et transmissive. Celle-ci, favorisant l'exposé pour tous, ne tient pas compte de la singularité des étudiants, donc de leur ZPD, car tous ne progressent pas au même moment, au même rythme, au même endroit, et cela nie le caractère dynamique d'une didactique qui s'appuierait sur des assises socioconstructivistes (Reuter, 1996, Pp. 80-81). La zone proximale de développement constitue donc le principal concept qui mène à l'élaboration de toute didactique renouvelée de l'écriture.

Dans son ouvrage (1996), Reuter propose des approches pour instituer une didactique de l'écriture. La flexibilité associée au socioconstructivisme permet de combiner diverses méthodes, car l'enseignant a affaire à une diversité d'étudiants, à une diversité de problèmes et à une diversité de types cognitifs. En ce qui concerne l'enseignant, trois axes devraient entrer en considération lors de l'élaboration de son enseignement :

- 1- La prise en compte de l'apprenant, de ses représentations, de ses savoirs antérieurs, pour stimuler sa motivation et créer du sens vis-à-vis les apprentissages proposés.
- 2- La mise en évidence de l'utilité de l'écriture et des écrits : enquêtes, discussions, rencontres avec des écrivains, réflexions personnelles. Montrer que tous les apprentissages, dans toutes les disciplines, passent par l'écriture.
- 3- La construction du climat de la classe dans le but de rassurer, d'encadrer et de conscientiser les étudiants.

À propos de l'enseignement comme tel, un premier principe consiste à varier les démarches en classe : concrètes et abstraites, inductives et déductives, à guidage fort et à guidage faible. Les moyens concrets qui sont suggérés sont de favoriser les situations pratiques, avec une variété d'activités allant de très ouvertes à celles ayant plus de contraintes. Les situations de distanciation et de métacognition sont aussi importantes car elles participent à l'apprentissage par le biais de l'analyse et de l'auto-évaluation. Par exemple, la situation-problème présente de nombreux avantages : peu ou pas de routine, le problème constitue un obstacle cognitif menant à une tâche à accomplir, la mise en situation fait sens, etc. Il faut garder à l'esprit, en ce qui a trait à l'écriture, que la situation-problème fait en sorte qu'il n'y a pas une seule solution, qu'il n'y a pas une seule stratégie valable. Il faudrait donc privilégier des approches plutôt ouvertes et dynamiques. À ce propos, rappelons, comme le fait Reuter, que l'approche traditionnelle implique qu'il y ait un nombre restreint de situations d'écriture et, par le fait même, un nombre restreint de types d'écrits.

De façon pratique, l'enseignement traditionnel, puisque généralement magistral, favorise la mise en place uniforme de discours scolaires, discours normés, régularisés et plus facilement évaluables. Cela limite la transférabilité des acquis pour une raison exposée plus haut : l'aspect artificiel des situations d'écriture traditionnelles rend difficile l'attribution d'un sens aux apprentissages en cours. Ainsi, pour faciliter les transferts des acquis, il ne faudrait pas, selon ce que démontre l'ouvrage de Reuter, établir de catégories fixes. Dès le départ, il faudrait proposer divers types d'écrits et encadrer les étudiants dans l'intégration de la dimension langagière de l'écriture. Bref, montrer que le langage se compose d'une grande diversité de discours et mettre l'accent sur la compétence scripturale dans son ensemble. Cela favorise la mise en place d'exercices tels que la collecte de textes par les élèves, l'observation, l'analyse et l'écriture de textes existants mais à compléter.

### *Comment faire écrire?*

Certains auteurs proposent de faire écrire par le jeu, puisque la lecture est une activité ludique (Picard, 1987). Le langage apparaît naturellement comme une affaire de jeu, que l'on pense aux jeux d'invention caractérisant les enfants (verlan, devinettes, charades, comptines, etc.). Pourtant, il y a une apparente dichotomie entre littérature et jeu, entretenue par les institutions qui valorisent « le travail sérieux » au profit de la « gratuité » du jeu, qui appartiendrait davantage au divertissement. Beaucoup de genres qui appartiennent à la littérature aujourd'hui ont jadis été considérés comme des jeux (Picard, 1986, p.194). L'activité théâtrale, un genre considéré comme hautement littéraire, ne définit-elle pas le travail des acteurs comme un « jeu » (le jeu d'un acteur)? Les fameuses règles du théâtre classique ne sont-elles pas des « règles du jeu »? Même la littérature engagée est un jeu : « On écrit toujours dans et contre une culture. » (Séoud, 1997, p.51) Le travail de réécriture, la volonté de faire différent, de jouer avec les mots, d'être original fait en sorte que l'on joue « avec les textes de la tradition qu'on refuse » (Séoud, 1997, p.51). Dans le même esprit, l'écrivain joue avec les multiples sens possibles, parfois inconsciemment, que son texte peut produire.

Dans le même ordre d'idées, Yves Reuter s'intéresse à la façon de réaliser un enseignement-apprentissage de l'écriture littéraire. Il propose quelques pistes d'action intéressantes. Suivant les concepts exposés dans son ouvrage, celui-ci suggère de partir de quatre matériaux :

1- *L'histoire du sujet*. La sollicitation indirecte du sujet scripteur est préférable pour attirer l'attention de l'étudiant et pour établir un climat favorable dans la classe; l'aspect contraignant est moins présent. Le sujet prend conscience qu'on écrit à partir de soi et qu'il possède déjà un capital d'expériences, d'images, etc.

2- *L'imaginaire et la créativité*. L'éveil aux stéréotypes, aux mythes, aux figures, est canalisateur et déclencheur d'écriture. Reuter considère que la créativité est un mécanisme de pensée générateur d'idées et qu'elle est sous-estimée en didactique du français. La créativité est liée à l'art et s'oppose, en quelque sorte, à la cognition parce qu'elle serait peu rigoureuse. Cependant, bon nombre de recherches solides démontrent que la créativité fait partie des mécanismes cognitifs fondamentaux.

3- *Les savoirs théorico-réflexifs*. Ils permettent de transformer des textes (narratif en explicatif, littéraire en scientifique) afin de percevoir les différences structurelles. La réflexion est ainsi supportée par d'autres moyens que la prise de notes : exposés oraux, résumés, jeux, etc.

4- *Les jeux de la langue et de la textualité*. Il s'agit de la conscience de la matérialité de l'écrit : l'écriture et ses régularités génèrent et structurent les discours. On peut parler d'un mouvement dialectique entre la conscience et la non-conscience de ce qui s'écrit pendant qu'on écrit. Le scripteur sait qu'il écrit mais ne soupçonne pas nécessairement le résultat de son activité. Il peut s'attendre à écrire une nouvelle, un résumé, prendre les dispositions pour l'effectuer mais le résultat final ne sera pas identique à ce qu'il s'était représenté. La conscience de la textualité prend son sens dans les activités de réécriture et de complexification de ce qui est déjà écrit. À chaque fois qu'un texte est retravaillé, c'est la conscience et la connaissance d'un type de discours qui est plus grande. En ce sens, l'évaluation formative offre de nombreuses possibilités.

## *Les écrits d'invention*

De « nouveaux » genres scolaires, c'est-à-dire des écrits d'invention (la lettre, la nouvelle, le poème, etc.) ont été réintroduits récemment dans les programmes du lycée et du collège (France). Ils viennent ainsi se distinguer des genres scolaires traditionnels comme le commentaire et la dissertation, qui sont des exercices de discours critiques. Au moment où les écrits d'invention ont été prescrits, les reproches et les réactions de rejet ont été vifs et nombreux. En effet, les écrits d'invention viennent bousculer les conceptions dominantes, ainsi que l'immobilisme réglementé et contrôlé qui caractérise souvent l'enseignement de l'écriture. Les recherches démontrent que l'écriture d'invention, réalisée à partir de « modèles » littéraires, d'auteurs connus et d'œuvres significatives, permet à l'élève de réaliser des apprentissages signifiants, comme élaborer une thèse en rédigeant un conte philosophique à la manière de Voltaire par exemple. Ces exercices se réfèrent davantage aux théories des textes et des discours qu'au champ de la rhétorique scolaire (Huynh, 2003). L'analyse ne s'effectue pas de la même façon mais elle se réalise pleinement dans la pratique de la littérature, et non seulement par l'observation.

La lecture n'est pas évacuée de ce type d'activité puisque l'élève se doit d'abord de bien saisir les éléments constitutifs du genre auquel il doit se référer pour produire son texte. On peut d'abord penser à une lecture littéraire, où appropriation et distanciation sont possibles. Cela favorise une lecture analytique, qui est nécessaire à la compréhension du type d'écrit littéraire à produire. L'écriture peut donc être vue comme un exercice de consolidation des concepts littéraires étudiés. Pour Barthes, l'écriture est simplement « la science des jouissances du langage » (Barthes, 1973, *Le plaisir du texte*, p.13). Certains opposants à cette pratique prétendent cependant que l'écriture des genres littéraires est anti-démocratique puisque les élèves issus des milieux favorisés, ayant accès à la culture, seraient avantagés. Si tel était le cas, il faudrait aussi considérer que les genres scolaires ne sont pas en décalage avec les pratiques socioculturelles des étudiants. Mais la pratique de la dissertation n'est pas plus « naturelle » pour eux que l'écriture d'un conte, bien au contraire. Aussi, le fait que les pratiques traditionnelles relèvent du domaine purement scolaire, à tous les niveaux de

formation, n'implique pas nécessairement que les élèves se les approprient aisément. Les études permettent également de réaliser que les genres scolaires traditionnels sont acceptés et confirmés par une majorité d'enseignants parce qu'ils sont stables, réglementés et régis par des critères connus. Huynh, consciente des difficultés que les écrits d'invention peuvent poser lors de l'évaluation, expose la grande diversité des écrits littéraires contemporains, par opposition à la stabilité des courants historiquement valorisés. Il est de moins en moins possible de catégoriser les écrits dans des courants et des écoles puisque la littérature d'aujourd'hui ressemble davantage à une mosaïque, où diversité et imprévisibilité sont considérées comme des richesses (Huynh, 2003, p. 32).

Pour actualiser l'enseignement de la littérature, il faut donc compter sur cette multiplicité des écrits, malgré le fait qu'il soit nécessaire d'encadrer cet exercice à l'aide de règles propres aux genres littéraires. Dans cette situation, l'enseignant doit faire appel à sa subjectivité. D'abord dans le choix des œuvres et des exercices qu'il prescrit. Ensuite, comme lecteur et évaluateur plutôt que comme correcteur des textes. C'est sans doute ce caractère personnel de la démarche, cette implication des sensibilités, qui rebute les enseignants réfractaires, car la personne qui évalue est amenée à remettre en question sa propre lecture et, surtout, sa propre écriture. Huynh décrit exactement les phénomènes propres à l'enseignement de la littérature. Elle permet d'identifier des processus d'écriture et de formuler clairement les aspects problématiques de l'enseignement du français par les genres scolaires. Elle confirme que l'enseignement par l'écriture littéraire donne une place importante à la subjectivité, en plaçant l'élève-rédacteur comme sujet, et qu'il permet une plus grande expression de soi, participant ainsi à son développement. Houdart-Mérot (2004) plaide plus précisément pour la pratique de la réécriture de textes littéraires, un exercice qui permet une appropriation du texte par les étudiants. Certes, la réintroduction des écrits d'invention dans les programmes du lycée français amène à repenser l'apprentissage de l'écriture au cégep et les théories émergentes de l'écriture constituent des bases solides pour élaborer cette réflexion.

### 1.3.4 La théorie de l'apprentissage : le socioconstructivisme

Dans cette partie, il est important de mettre en relation les aspects littéraires et didactiques traités précédemment avec les assises socioconstructivistes de notre système d'éducation. Il faut préciser que le socioconstructivisme n'est pas une méthode ni un courant pédagogique, c'est « un paradigme épistémologique de la connaissance » (Jonnaert, 2002, p. 64), c'est-à-dire un cadre de référence global à l'intérieur duquel se développent des approches et des méthodes cohérentes. Développées depuis de nombreuses années, on voit que les approches issues du constructivisme et du socioconstructivisme ont lentement mais graduellement influencé le monde de l'éducation au point de modifier profondément les approches et les programmes. Ces deux perspectives parfois opposées sont néanmoins présentes dans le paysage pédagogique québécois. Toutefois, pour cette recherche, le cadre socioconstructiviste apparaît comme étant celui sur lequel devrait s'appuyer toute tentative de réflexion didactico-pédagogique qui vise avec réalisme à contribuer à l'amélioration du système actuel.

#### *Le constructivisme*

D'abord, les théories psychocognitives, qui sont strictement constructivistes, mettent de l'avant un certain nombre de concepts clés, qu'il convient de comprendre. Les connaissances font partie du patrimoine cognitif du sujet, elles lui sont propres. L'étudiant les a construites et les a stockées dans son répertoire cognitif » (Jonnaert, 2002, p. 69). Les connaissances sont maintenues aussi longtemps qu'elles semblent viables pour l'individu. Pour ce faire, elles nécessitent une pratique réflexive de l'individu sur ce qu'il sait déjà. Cette réflexion sera supportée par une situation qui fait en sorte de placer les savoirs dans des contextes et non dans une situation neutre, décontextualisée et peu encline à donner un sens à l'apprentissage.

L'assise constructiviste considère que le sujet construit ses connaissances. Cela implique que la connaissance dépende surtout de l'individu : elle ne lui est pas transmise. À ce propos, rappelons que l'enseignement traditionnel a donné lieu à des

remises en question de la part des chercheurs et des praticiens de l'éducation. Si l'on s'attarde particulièrement à l'idée première qu'ont beaucoup d'enseignants à propos de leur pratique, il en ressort que bon nombre croient, ou croyaient, qu'enseigner, c'est transmettre exactement leurs connaissances. C'est justement cette croyance que contredisent les théories issues du constructivisme puis du socioconstructivisme. La connaissance qui est construite n'est pas une copie conforme de la réalité extérieure au sujet. Les connaissances sont subjectives, intériorisées à travers les expériences et les interactions avec les autres (Jonnaert, 2002, p.66). L'apprenant construit le monde en se construisant lui-même.

Si l'on se concentre sur le concept de compétence, on doit d'abord se référer à Piaget. Toujours dans une perspective constructiviste, celui-ci fait une place aux objets d'apprentissage. Ainsi, on considère que deux types d'apprentissage sont liés au développement intellectuel. D'abord, l'apprentissage spontané est celui qui favorise le développement des structures cognitives par l'intériorisation de l'action et de la parole selon les mécanismes d'assimilation et d'accommodation. Ces mécanismes sont en fait des phénomènes d'adaptation que le sujet en construction déploie pour intégrer des nouvelles connaissances : il assimile de nouveaux objets à son environnement et s'accommode aussi de nouveaux environnements. Cela va permettre de réaliser le deuxième type d'apprentissage, soit l'apprentissage social et scolaire. Un sujet se construit en construisant ses connaissances et, par le fait même, en reconstruisant, en structurant et en restructurant logiquement son environnement social. Cela n'exclut pas nécessairement les connaissances factuelles, considérées comme des savoirs codifiés, du processus d'appropriation, de construction et de développement.

Tel que mentionné plus haut, le constructivisme considère que la connaissance n'est pas le résultat d'une réception passive mais plutôt le fruit de l'activité réalisée. Une dimension fondamentale de l'assise constructiviste considère que le sujet construit ses connaissances par une activité réflexive sur ce qu'il sait déjà. Il peut ainsi adapter ses connaissances antérieures à la nouvelle situation à laquelle il est confronté. Toutefois, cette activité réflexive ne peut s'opérer que si les connaissances antérieures du sujet sont mises en interaction avec l'environnement physique. Pour que ses connaissances

s'adaptent, il faut une situation concrète à laquelle s'adapter. L'activité, dans sa dimension constructiviste, doit donc porter sur les connaissances qui sont mises en interaction avec l'objet d'apprentissage dans un contexte physique et social. Les résultats des opérations effectuées peuvent ensuite être analysés pour établir des liens de causalité entre les opérations et les résultats. Étant à la base de ces opérations, les savoirs codifiés font aussi partie du processus réflexif.

La dimension interactive de l'apprentissage se réfère aux situations auxquelles le sujet est confronté et à l'intérieur desquelles ses connaissances se heurtent à de nouveaux objets. L'interaction se produit entre ses connaissances antérieures et l'objet à apprendre, rencontré dans une situation contextualisée. De la même façon, le sujet est lui-même en interaction avec son milieu physique et social. En milieu scolaire, ces conditions signifient que l'élève doit être en situation contextualisée, situation où l'on retrouve le savoir codifié à apprendre. L'apprentissage passe donc par la capacité de faire interagir les connaissances antérieures et les connaissances à construire. Ces dimensions de l'apprentissage, les dimensions constructivistes et interactives, sont interdépendantes.

La troisième dimension est axée sur l'aspect social du processus de construction des connaissances. En milieu scolaire, les interactions sociales, essentielles au processus de construction des connaissances, sont principalement constituées d'échanges avec les pairs de même niveau. Ici, il est important de préciser qu'il ne s'agit pas de socio constructivisme car les échanges ne se produisent pas avec un expert mais bien avec d'autres apprenants. On considère toutefois que l'apprentissage est fortement déterminé socialement car, si le sujet construit lui-même ses connaissances, il en a la responsabilité face à lui-même et face à son milieu. Le modèle SCI (social, constructivisme et interactif) inscrit ces trois dimensions dans une dynamique où elles s'alimentent, s'articulent entre elles et se complètent. Chaque dimension prise de façon isolée ne peut expliquer à elle seule le processus de construction des connaissances (Jonnaert, 2002, Pp. 70-71).

## *Le socioconstructivisme*

L'examen des orientations, des programmes et des pratiques en éducation nous amène à mettre en évidence les travaux de Vygotsky et de Bruner, deux chercheurs largement cités et dont les concepts doivent être considérés de façon complémentaire aux théories littéraires et didactiques abordées dans les parties précédentes. Il est important de comprendre le processus de l'apprentissage pour poser un diagnostic complet sur l'enseignement. Le socioconstructivisme va aussi à l'encontre de l'enseignement traditionnel, car il invalide toute pratique de transmission des connaissances par l'enseignement magistral. De la même façon, les étudiants ne devraient pas être perçus comme des contenants vides que l'enseignant doit remplir de son savoir. Tout comme dans la conception constructiviste, le sujet apprenant construit activement ses connaissances selon un processus interne dans lequel ses représentations mentales se rapprochent de plus en plus de celles de l'adulte (Saint-Laurent et Boisclair, 1995, Pp. 3 et 4).

Ce phénomène de complexification progressive est caractérisé par l'intégration des nouvelles connaissances aux connaissances antérieures, intégration qui se réalise dans un mouvement dialectique entre les anciennes et les nouvelles connaissances. C'est dans l'activité de l'apprenant, donc dans les tâches qui lui sont présentées par l'enseignant qu'il apprend (Saint-Laurent et Boisclair, 1995, Pp. 3 et 4). De cette façon, l'étudiant est amené à construire lui-même ses savoirs en se référant à ses savoirs antérieurs. L'enseignant n'est donc plus considéré comme un distributeur de connaissances mais bien comme une personne ressource qui guide l'étudiant et qui propose diverses situations nécessitant l'activité de l'apprenant. C'est à travers une tâche et l'activité qui s'ensuit que l'étudiant construit ses connaissances.

Vygotsky insiste sur l'idée que la personne développe son savoir à l'aide des interactions sociales. Il propose que les interactions les plus profitables sont celles où l'étudiant agit avec un adulte expert, en l'occurrence un enseignant ou un spécialiste. Dans le cas où un enfant effectue une tâche avec l'un de ses parents, celui-ci l'encadre et l'aide à trouver des solutions si cela se produit dans une situation de résolution de

problèmes. L'enfant intègre et intériorise les expériences et les connaissances en les codant, en leur donnant un sens. Ainsi, il progresse vers une plus grande autonomie. Vygotsky propose que l'enfant puisse participer à des tâches sans comprendre entièrement ce qu'il fait, en autant que cela se produise à l'intérieur d'un espace potentiel appelé zone proximale de développement. Cette zone, mentionnée par Reuter dans la partie précédente, peut se définir comme étant la différence entre ce que peut accomplir un apprenant par lui-même et ce qu'il pourrait potentiellement faire s'il était aidé d'une personne plus compétente. Cette zone d'apprentissage est particulièrement sollicitée lors des résolutions de problèmes. Aussi, la ZPD n'est pas statique. Elle se déplace en même temps que l'enseignement-apprentissage. Au fil de ses apprentissages, l'élève repousse les limites de son potentiel de développement. Yves Reuter (1996) souligne la contribution de Bruner en mettant l'accent sur le concept d'étaiyage, opération dans laquelle un spécialiste aide un moins spécialiste que lui. Une telle perspective complète celle de la ZPD et peut même contribuer à en définir une, dans le cas où un enseignant dirige un apprenant vers un apprentissage potentiel auquel ce dernier ne pense pas. En ce qui concerne l'enseignement, le maître est donc appelé à jouer le rôle de tuteur, de spécialiste et d'entraîneur.

Appliquée au travail en classe, la notion d'étaiyage en situation de résolution de problèmes implique six étapes:

- 1- L'enrôlement, ce qui consiste à éveiller l'intérêt, à provoquer l'adhésion de l'étudiant envers la tâche.
- 2- La réduction des degrés de liberté, ce qui veut dire que le tuteur réduit la tâche ou qu'il comble les lacunes de l'apprenant.
- 3- Le maintien de l'orientation, ce qui inclut de veiller à préserver l'entrain et la motivation, ainsi que de ne pas répéter inutilement ce que l'on sait.
- 4- La signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche.
- 5- Le contrôle de la frustration : il faut que la résolution de problèmes soit moins éprouvante avec le tuteur. Son rôle est de dédramatiser les erreurs.
- 6- La démonstration : le tuteur présente des modèles de résolution de problèmes.

Un autre aspect impliqué par le concept de zone proximale de développement est présenté par Yves Reuter (1996) : le conflit sociocognitif. Utilisé comme outil d'apprentissage, le conflit entre des individus est une autre manifestation de la dimension hautement cognitive des interactions sociales. Le conflit, en situation de travail en équipe par exemple, crée un questionnement de l'individu à propos de ses représentations et ses pratiques. Ce questionnement favorise le progrès, car il oblige l'étudiant à décentrer et à tenir compte de plusieurs centrations. Ces opérations peuvent survenir au moment d'un affrontement sur les solutions. De telles situations sont aussi l'occasion de prendre conscience du point de vue des autres et de chercher la solution au conflit. Finalement, cela provoque l'obligation de dépasser son opposition pour coordonner les points de vue. Il s'agit alors d'une ZPD qui est déterminée par l'interaction avec des pairs.

Que ce soit dans l'une ou l'autre des expériences mentionnées, l'étudiant est influencé positivement par les dialogues et les interactions impliqués. Vygotsky avance que c'est le langage intérieur de la personne qui est le principal facteur de construction des connaissances. De cette façon, l'élève s'adresse à lui-même pour se donner une marche à suivre : « Comment procéder? », « Par quoi devrais-je commencer? », etc. De cette façon, la personne est engagée dans son apprentissage et est amenée à développer des comportements appropriés comme l'auto-questionnement et l'auto-évaluation. C'est aussi ce processus qui permet une autonomie graduelle. À mesure que l'apprenant prend conscience que ce qu'il s'est « dit » l'a fait réussir ou échouer, il augmente sa capacité à s'ajuster et à agir de façon autonome face à de nouvelles tâches.

En ce qui concerne plus particulièrement la présente démarche, l'intégration des compétences revêt donc un caractère résolument socioconstructiviste qu'il faut considérer pour une juste compréhension des phénomènes de l'enseignement, de l'apprentissage et de la littérature qui sont présents au Québec. À cet égard, Yves Reuter rappelle les principes fondamentaux d'une approche socioconstructiviste :

- 1- L'approche est centrée sur les apprenants, sur les acteurs, en tant que scripteurs et lecteurs.
- 2- L'apprentissage est conditionnel au sens; l'approche vise la recherche du sens pour l'individu.
- 3- Les sujets construisent activement des savoirs et des compétences; les savoirs ne sont pas transmissibles et les étudiants ne sont pas des contenants vides.
- 4- Il est important de tenir compte des compétences, des représentations et des savoirs antérieurs car les étudiants ne doivent pas être considérés comme des « pages blanches ».
- 5- Les savoirs ne sont pas isolés et les compétences se construisent à l'aide des interactions sociales.
- 6- Les résolutions de problèmes, les jeux de conflits et de confrontations provoquent le déséquilibre et le rééquilibrage du cadre de connaissances; les savoirs ne sont pas accumulés mais déstructurés et restructurés.
- 7- L'erreur est une marque de l'activité du sujet et non de défaillance. Elle ouvre à des interventions didactiques positives, et non des sanctions.

### *Les compétences*

Les orientations et les pratiques actuelles sont présentées selon une approche par compétences. En théorie, une telle approche s'inscrit dans un paradigme socioconstructiviste. Étant donné que les connaissances sont construites par celui qui apprend, les situations d'apprentissage doivent être significatives pour l'apprenant. Le concept de compétence ajoute à cette dimension que ces situations doivent également être pertinentes à l'égard des pratiques socialement établies. Ce facteur influence à la fois les connaissances antérieures de l'apprenant et celles à acquérir. Jonnaert est de cet avis :

« Ce sont en effet ces pratiques qui remettent les connaissances de l'apprenant en cause. Autrement dit, ce n'est plus le contenu disciplinaire qui est déterminant pour les apprentissages, mais bien les situations dans lesquelles l'élève peut utiliser ses connaissances viables comme ressources parmi d'autres, pour se montrer compétent en situation. »  
(Jonnaert, 2002, p. 76)

Ajoutons que ce qui est mobilisé par de telles situations est davantage un schème opératoire qu'un ensemble de connaissances :

« Un schème opératoire fait référence à une activité physique ou mentale réversible, intériorisée et coordonnée à d'autres schèmes pour constituer une structure d'action. Un schème est invariant pour une classe donnée de situations. Il porte sur des objets physiques ou des contenus cognitifs. » (Jonnaert, 2002, p. 49)

Aussi, pour vérifier l'adhésion des compétences au cadre socioconstructiviste, on peut considérer qu'une compétence ne peut être définie qu'en fonction d'un certain contexte social et professionnel : la compétence à administrer une usine, la compétence à gérer une situation d'urgence, etc. La notion de contexte devient alors primordiale : c'est dans des situations que l'étudiant puise dans son bagage cognitif, qu'il modifie et restructure des connaissances qui étaient déjà situées dans des expériences antérieures. La situation, ou le contexte, prend le dessus :

« Il ne s'agit plus d'enseigner des contenus disciplinaires décontextualisés (une suite de calculs à effectuer, une série de mots à orthographier) mais bien de définir des situations à l'intérieur desquelles les élèves peuvent se construire, modifier ou réfuter des connaissances et des compétences à propos de contenus disciplinaires. Le contenu disciplinaire n'est plus une fin en soi, il devient un moyen au service du traitement des situations [...] » (Jonnaert, 2002, Pp. 76-77)

Ce changement de paradigme est majeur dans l'évolution récente de l'enseignement. Cela fait en sorte que l'enseignement consiste à élaborer une situation et à encadrer l'étudiant pour qu'il gère efficacement une telle situation. Ainsi, on peut définir une compétence comme étant construite, située, réflexive et temporairement viable. De plus, la compétence remplit certaines fonctions : mobiliser et coordonner une série de ressources (cognitives, affectives, sociales, contextuelles, etc.); traiter une tâche avec succès; vérifier la pertinence sociale des résultats des traitements effectués dans cette situation (Jonnaert, 2002, p. 77).

La connaissance est considérée comme un processus constructif, tout comme la littérature. Les deux se réalisent dans un environnement interactif qui donne une

signification personnelle à l'expérience d'apprentissage, en l'occurrence à l'expérience de lecture et d'écriture. Les interactions d'une personne dans un contexte particulier influencent sa façon de construire ses connaissances. L'apprentissage n'est pas seulement sensible au contexte, il en est, jusqu'à un certain point, dépendant. C'est donc en situation active que l'on peut construire ses connaissances et développer des compétences. Le processus enseignement-apprentissage constitue une négociation et une construction de sens qui sont obligatoirement interactives. L'enseignant parle, agit. De la même façon, pour qu'il y ait apprentissage, l'élève doit nécessairement parler et agir. Cela illustre bien l'interaction qu'il devrait y avoir dans une classe mais on peut se demander si cela est compatible avec l'approche actuelle au collégial.

## 1.4 CONCEPTS EN JEU

### *Interaction et représentation*

Tel qu'il est maintenant explicité par bon nombre de chercheurs, le concept d'interaction intentionnelle, qui est initiée par l'écrivain mais réalisée concrètement par le lecteur, apparaît comme le fondement de l'activité littéraire : le scripteur propose quelque chose et le lecteur en dispose. Ce dernier donne une signification à l'objet intentionnel. La littérature se définit maintenant comme un phénomène et non comme un ensemble d'œuvres validées par l'institution littéraire et la tradition scolaire. Ainsi, le littéraire est le résultat d'une activité, d'une série d'interactions, directes et indirectes, entre l'écrivain, le texte, le lecteur et la société. S'appuyant sur leurs expériences subjectives du monde, les deux pôles, l'écrivain et le lecteur, comblent les absences du texte en sollicitant leurs propres représentations, figures formées par les différents discours rencontrés et les expériences personnelles ou collectives.

Plus concrètement, une représentation se définit comme une manifestation psychique d'une expérience individuelle (Ingarden, 1983), comme une objectivation subjective du vécu. Les représentations de l'auteur correspondent à ses expériences matérialisées dans des signes, soit le résultat de sa pensée, de son libre-arbitre. Mais ce que construit un individu lecteur, ce n'est pas tant une représentation du texte que ce qui est dit par le texte (G. Denhière, 1984, Pp. 21-22). Les représentations correspondent ainsi au contenu idéal du texte qu'il s'approprie. En lisant, le lecteur imprime une posture au texte, et c'est pour cette raison que ce dernier est vivant (Barthes, 1994, p. 963). L'œuvre n'est donc pas immédiate à l'auteur du texte littéraire puisque le lecteur dispose seulement de ses propres représentations, qui ne sont pas identiques à celles du créateur du texte. Seuls subsistent les signes, unités de sens, que le lecteur sémantise à son tour. C'est ce que Dufays appelle « une pratique double de la stéréotypie » (1994).

Ce dernier précise que la langue commune aux deux acteurs du phénomène littéraire est le premier stéréotype avec lequel ils sont confrontés. Ce système de stéréotypes,

composé d'unités signifiant-signifié, agit en « première ligne » et canalise les possibilités de représentations (Dufays, 1994). Eco va plus loin. Selon lui, l'auteur doit s'assurer qu'il partage à peu près les mêmes compétences que le lecteur auquel il s'adresse : « C'est pourquoi il prévoira un Lecteur Modèle capable de coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont lui, l'auteur, le pensait et capable aussi d'agir interprétativement comme lui a agi générativement. » (Eco, 1985, p. 68) Cependant, grâce à Bakhtine et Ingarden entre autres, on peut voir que ce qu'on appelle généralement code est en fait un système impliquant une grande variété de facteurs : le moment, le lieu et les circonstances de l'énonciation, la sémantisation des signes, les discours qui ont été intégrés par l'émetteur et le récepteur, le système de représentations, etc. Bref, la charge interprétationnelle d'un texte exclut sa réduction à un code unique qu'auraient en commun l'écrivain et le lecteur. C'est aussi ce qui explique pourquoi un texte peut être considéré comme un mode d'emploi au lecteur : l'auteur doit faire appel à la compétence interprétationnelle du lecteur plutôt qu'à sa connaissance des codes.

### *Polysémie, co-construction et sens*

Si on s'appuie sur les considérations de Vygotsky, le littéraire peut être considéré comme une co-construction. Cette perspective est aussi présente dans le dialogisme de Bakhtine, mais sans être explicitée comme telle. Selon Todorov, le phénomène littéraire est d'abord une construction « parce qu'il est impossible d'évoquer la vie humaine sans mentionner ce processus essentiel [...] [au] lecteur qui construit l'univers imaginaire à partir de ses informations à lui » (Todorov, 1975, p. 423). On peut aussi considérer qu'il s'agit d'une co-construction entre le texte et le lecteur, et non pas entre l'écrivain et le lecteur, car les informations auxquelles a accès ce dernier sont fournies par le texte. L'activité de lecture comporte donc une importante dimension co-constructive parce que ce processus qui survient entre texte et lecteur crée l'objet littéraire. Le texte devient *initiateur de construction*.

Aussi, le scripteur et le lecteur donnent naissance à un objet qui n'existe que dans un mouvement dialectique. Il s'agit en fait d'une relation d'interdépendance, car sans écrivain, il n'y a pas de texte, pas de signes, pas de matérialisation de ses représentations et de ses expériences. Il n'y a pas de « matière première ». De la même façon, sans lecteur, le texte n'est que possibilité, l'œuvre n'est pas achevée, les signes, les codes et les figures (représentations, stéréotypes) ne sont pas concrétisés. En conséquence, la lecture littéraire repose sur une expérience unique : à des lecteurs différents correspondent des lectures différentes, donc des œuvres qui apparaissent différemment. Même dans le cas où il s'agirait de la même personne mise en contact avec le même texte, le décalage entre les différents moments de sa vie entraîne chaque fois une lecture différente (voir fig. 2).

À mesure que le lecteur concrétise le texte, il dévoile une œuvre qui n'était que potentielle jusque là. L'œuvre ouverte proposée par Eco, Bakhtine et les théories de la réception nous amènent à prendre davantage conscience du phénomène de lecture : c'est le lecteur qui produit le sens parmi une multitude de possibilités. Une lecture donne un sens à une œuvre et elle est une construction du lecteur, un jeu de construction où le lecteur n'est pas simplement le récepteur qui participe et complète l'acte créateur, mais bien le facteur déterminant et confirmant la charge polysémique, donc littéraire, du texte; l'œuvre littéraire n'est qu'une potentialité si elle n'est pas lue (Nisin, 1959). L'absence, le manque et le vide apparaissent donc comme une richesse en littérature.

On peut en conclure que le texte littéraire se définit principalement par sa polysémie, c'est-à-dire la multitude de sens possibles qu'il renferme :

« [...] par-delà l'espace et le temps, par-delà même parfois les frontières de la langue [et de la culture], [le texte littéraire] peut parler à tout le monde. [...] Chaque lecteur peut légitimement, à la lecture, l'investir de ses propres sentiments, le voir, le vivre, le comprendre » (Séoud, 1997, p.15).

En vivant une aventure à laquelle il n'aurait pas accès, le lecteur s'approprie le texte par procuration. Cela s'oppose avec tout autre texte monosémique, à sens unique, qui se détruit dès que le sens ou la fonction prévue par l'émetteur est accomplie. À propos du

texte littéraire, il est même possible de « lui prêter un sens qui ne correspond ni à l'intention de l'auteur [...] ni au contexte historique de l'écriture » (Séoud, 1997, p. 15). Cet aspect est encore plus vrai à propos de la poésie, ce qui en ferait le genre littéraire le plus « pur » : c'est celui qui n'a aucun sens particulier, c'est-à-dire qu'il renferme un nombre incalculable de sens possibles. Ainsi, il existerait « une langue linguistique, celle de tout le monde, et une langue « non-linguistique », littéraire, [...] qui ne s'épuise pas, à la différence de la langue quotidienne qui disparaît » (Séoud, 1997, p. 45) dès que son contenu est livré. La littérarité d'un texte serait donc exprimée à travers les lectures plurielles et les diverses interprétations auxquelles il se prête, et n'a rien à voir avec l'aspect documentaire ou référentiel du texte (Naturel, 1995, p. 8). En conséquence, un texte littéraire cesserait de l'être quand son sens est fixé et épuisé (Kristeva, 1969).

### *Didactique de la littérature*

On peut maintenant établir que l'objet littéraire est construit par le lecteur, de même que le phénomène littéraire est le produit de son activité. Or, il apparaît que la didactique s'est inspirée du modèle de la communication (Fig. 1), modèle issu de la linguistique et qui, désormais, ne peut suffire à définir le phénomène littéraire ni son enseignement.

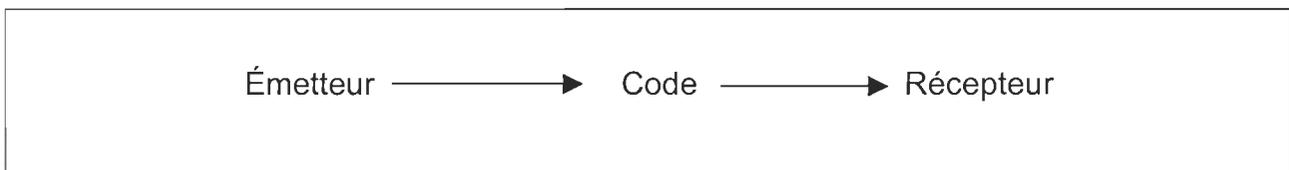


Figure 1 : La communication selon Jakobson.

Considérant que la lecture n'est pas un acte de communication, au sens ordinaire (Thérien, 1990, p. 71), le schéma impliquant un émetteur qui transmet un message à un destinataire à l'aide d'un code univoque ne peut donc pas s'appliquer au phénomène littéraire, dans lequel il est entendu que le message dont il est question doit faire face à de multiples codes et systèmes de référence associés à des destinataires qui sont différents de ceux de l'émetteur. C'est pourquoi une analyse linguistique du texte littéraire peut sembler très discutée (Thérien, 1990, p. 70).

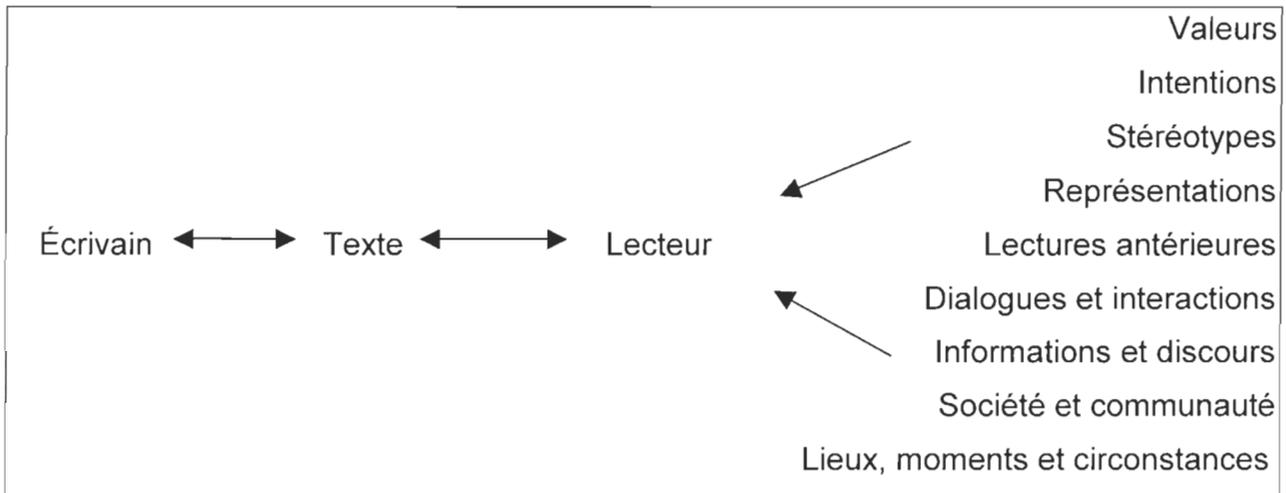


Figure 2 : L'interaction littéraire selon le point de vue du lecteur.

L'œuvre est la re-constitution du texte dans la conscience du lecteur. Le lieu de l'œuvre est le lieu de rencontre du texte, du lecteur et de ses influences. C'est dans cet esprit qu'intervient la créativité, que ce soit celle du scripteur ou du lecteur, comme étant une issue didactique signifiante. Les notions de jeu, de subjectivité et de confrontation y sont directement reliées. La didactique de la littérature ne peut vraisemblablement pas ignorer le caractère subjectif de l'activité littéraire. Même lorsqu'il y a tentative de la rendre objective, l'étude de la littérature est aussitôt confrontée à la compétition qui prévaut entre les méthodes scientifiques pour tenter d'expliquer un texte littéraire par le savoir que ces méthodes proposent.

Visiblement, on ne peut donc pas dissocier littérature et idéologies, furent-elles scientifiques : « Les désaccords pédagogiques cachent toujours, mais parfois assez mal, des désaccords idéologiques. » (Séoud, 1997, p. 41) Pour l'enseignement, la neutralité semble alors impossible car, comme dirait Sartre, « ne pas s'engager, c'est s'engager encore ». Cet engagement forcé par le caractère intrinsèque de la littérature distingue le français des autres disciplines scolaires. La solution amenée par Todorov aux questions de pédagogie est qu'il n'existe pas de réponse définitive et que, au contraire, la littérature, en tant que discipline, amène à se remettre en question de façon quasi permanente.

Cela est également vrai en ce qui concerne l'écriture. Traditionnellement, l'écriture a toujours été enseignée par imprégnation, par imitation, au moyen de la rédaction. Or, l'émergence relative de certaines pratiques amène à se questionner sur la place de l'écriture dans l'enseignement. En effet, l'hégémonie des discours scolaires est révélatrice d'une conception traditionnelle de l'écriture, à savoir qu'il s'agit d'une activité obligée, c'est-à-dire une action amenée par le besoin de rédiger un texte. Il en découlerait un apprentissage de l'écriture par la force des choses, sans qu'elle ne soit pour autant enseignée. Mais certains auteurs (Huynh, Séoud) proposent la mise en œuvre de nouvelles pratiques comme la création littéraire. Ainsi, l'écriture devient un véritable objet d'enseignement. L'écriture littéraire est même intégrée à l'enseignement de la littérature. De son côté, Yves Reuter souligne le besoin de formaliser l'écriture pour en arriver à une didactique de l'écriture qui se distinguerait de la didactique générale du français, entre autres parce que l'écriture doit être considérée comme une activité propre que l'on aurait avantage à mieux comprendre pour en exploiter les possibilités pédagogiques. À partir du cadre psycholinguistique et psychocognitif proposé par Reuter (2000), on peut concevoir qu'une éventuelle didactique de l'écriture littéraire soit également possible. Considérant que les paradigmes constructiviste et socioconstructiviste (Vygotsky, Bruner) qui fondent les programmes actuels comportent une certaine souplesse théorique, on peut penser qu'une didactique de la littérature serait donc constamment appelée à se renouveler, à rester « ouverte » au dynamisme de l'objet littéraire, ce qui sollicite une nouvelle dynamique en didactique. De cette façon, aucune science didactique immuable ne serait donc possible, comme cela est implicitement admis avec le modèle actuel (Fig. 1).

Finalement, les résultats des méthodes dites scientifiques, issues de la linguistique, ou encore ceux des méthodes traditionnelles comme l'histoire littéraire, sur les apprentissages des étudiants n'ont jamais été véritablement évalués. On reconnaît que ces théories sont davantage élaborées en fonction de l'enseignement ou de l'évaluation, et non à partir des besoins et des capacités de l'apprenant. La présente recherche devrait, au contraire, considérer l'apprentissage comme un élément indispensable à l'élaboration d'une didactique. Une plus grande considération du rôle de l'étudiant dans la relation didactique, illustrée par les trois pôles *enseignant-objet enseigné-apprenant*,

permettrait de miser sur la contribution de ce dernier à la relation didactique plutôt que de mettre l'accent sur la position privilégiée de l'enseignant comme source de connaissance. Les positions constructiviste et socioconstructiviste, qui orientent les approches contemporaines en éducation, misent sur le fait que l'étudiant participe à son apprentissage, qu'il ne constitue pas un ensemble « vide ». L'approche proposée par Reuter et bon nombre de chercheurs, qui se sont directement inspiré de Vygotsky, s'appuie sur certains principes de base : 1- elle est centrée sur l'apprenant. 2- elle mise sur la recherche du sens pour qu'il y ait apprentissage. 3- les sujets construisent activement leurs savoirs. 4- les savoirs se construisent dans les interactions sociales. 5- Les conflits cognitifs, les confrontations, les erreurs et la déstabilisation sont utilisés pour déstructurer/restructurer les connaissances antérieures des apprenants. En littérature, ces « connaissances antérieures » composant l'identité culturelle ne font pas obstacle à un apprentissage de la langue et auraient avantage à être utilisées pour placer l'élève au centre des préoccupations éducatives. En conséquence, toute tentative didactique en littérature devrait se faire à partir du point de vue du sujet apprenant (Fig.3), ce qui met en évidence les pratiques de lecture et d'écriture littéraires.

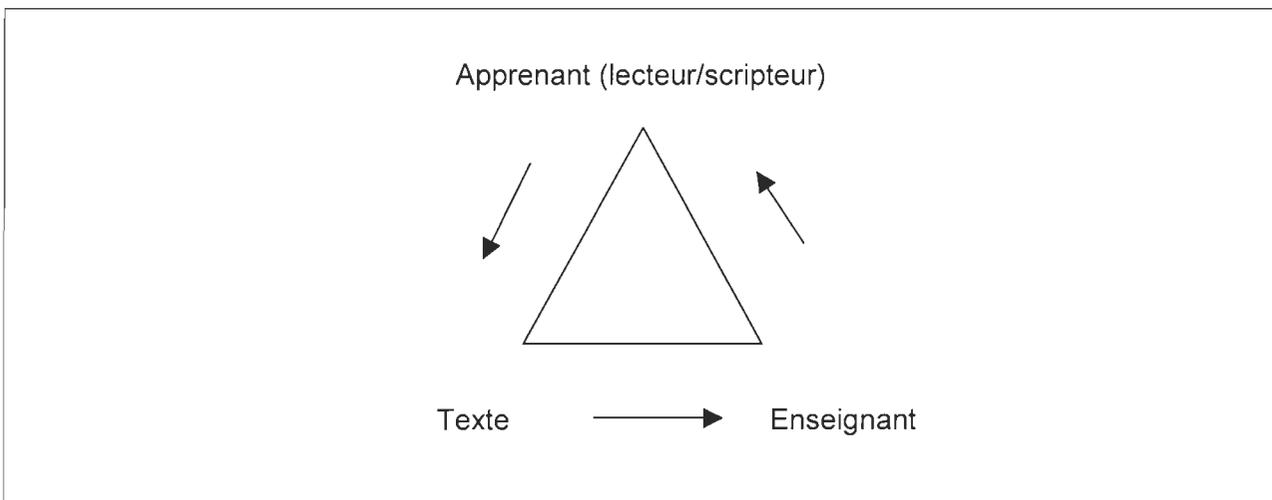
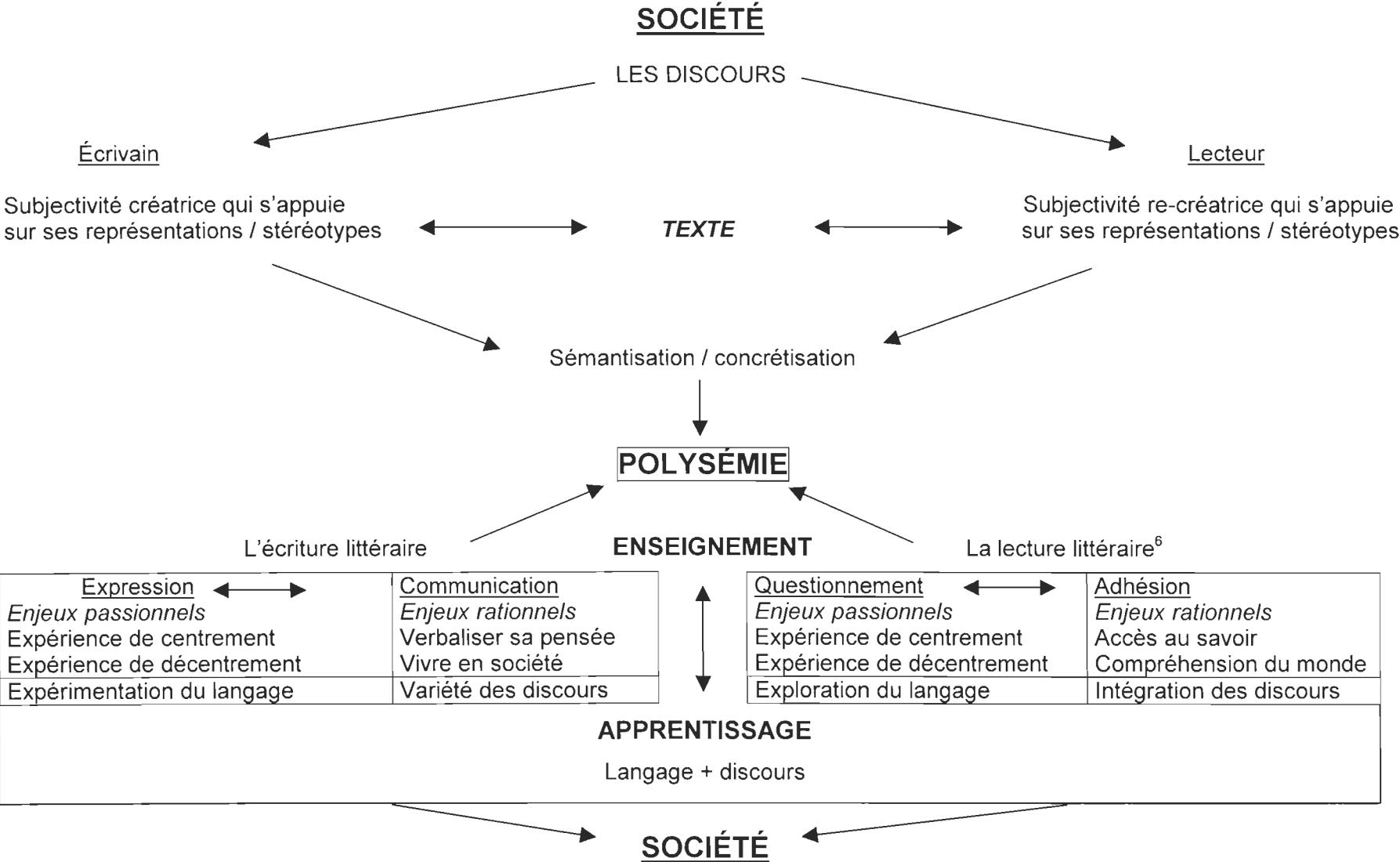


Figure 3. La relation didactique en littérature.

Schéma 1 : Le phénomène littéraire : une co-construction en enseignement-apprentissage



© Sébastien Ouellet, UQAR, 2005

<sup>6</sup> Selon Dufays (1996) et Picard (1987).

## 1.5 Question de recherche

Malgré le nombre élevé d'aspects qui pourraient être abordés, soit directement, soit indirectement, dans le cadre de cette recherche, il est possible de formuler une question de recherche qui circonscrit les éléments problématiques et théoriques qui ont été ciblés jusqu'ici :

**À partir du programme de français au collégial (1994), de plans cadres élaborés par les départements de français et de la pratique des enseignants, quelles sont les effets de l'approche par compétences, qui utilise le corpus sociohistorique et les discours scolaires, sur le rôle du texte littéraire dans l'enseignement du français?**

Ainsi formulée, la question oriente la démarche vers les deux dimensions qui sont soulevées dans la problématique : l'orientation sociohistorique et les discours scolaires. Toutefois, la question de recherche est assez générale pour permettre de soulever plusieurs hypothèses, ainsi que plusieurs sous-questions. Ce faisant, il est possible de décrire et d'évaluer un grand nombre de données. Finalement, le type de réponses attendu permet de bénéficier d'une certaine marge de manœuvre lors de l'analyse. Cet aspect est davantage explicité au chapitre II.

## 1.6 Hypothèses

L'hypothèse de départ est que l'approche par compétences, à cause de la façon dont on l'utilise, s'harmonise mal avec la nature même du phénomène littéraire, fondamental dans l'apprentissage d'une langue. L'enseignement actuel implique que l'écrit littéraire joue un rôle secondaire pour les étudiants. Ce postulat remet en question l'utilisation du corpus historique, basée sur le regroupement et la classification souvent contestée des courants littéraires, ainsi que la pratique de discours scolaires, plutôt associée à un exercice de communication qu'à une véritable pratique de la littérature. Au premier regard, une telle approche ne favoriserait pas l'appropriation des genres littéraires, la connaissance de la composition de l'œuvre littéraire, ni l'intégration des mécanismes « internes » de la lecture et de l'écriture proprement *littéraires*.

**Une première série d'hypothèses est consacrée à l'objet littéraire qui s'actualise dans le programme du Ministère, dans les plans cadres et les pratiques.**

1. Le programme du ministère de l'Éducation du Québec (1994-a,b,c) comporte plusieurs éléments qui pourraient s'avérer problématiques une fois notre recherche complétée. D'abord, on vise la sauvegarde d'un héritage culturel, héritage principalement « français » puisque deux des trois cours de français misent sur l'histoire de la littérature en France. Ce faisant, on suppose, à l'image du cours classique, que la fréquentation d'un héritage culturel permet l'intégration de valeurs importantes, qui ne sont pas précisées. Ensuite, la littérature est utilisée parce qu'elle offre un contexte d'apprentissage. Aussi, la formation vise à l'atteinte d'une compétence discursive de base pouvant être intégrée à la formation. Finalement, l'étudiant doit s'exercer dans des compositions « signifiantes » qui permettraient le développement de compétences intellectuelles :

« L'étude des œuvres et des textes littéraires permet de reconnaître des éléments du langage littéraire, de situer les œuvres et les textes en question dans leur contexte culturel et sociohistorique et d'en dégager les significations. Cette étude s'exprime dans la rédaction de commentaires et d'analyses de textes littéraires et de dissertations explicatives ou critiques. » (MÉQ, 1994b)

2. Les plans cadres des départements de français des cégeps concrétisent ces orientations en les formulant comme éléments de la compétence qui sont intégrés aux plans de cours. Les orientations en question sont principalement l'approche sociohistorique et la pratique de discours scolaires. Une fois officialisées dans les plans cadres, ces pratiques ne sont pas remises en question.

3. Les pratiques d'enseignement qui découlent de cet encadrement didactique feraient en sorte que l'étude du texte littéraire est abordée par un objet externe à la littérature, l'histoire littéraire, à la place d'une entrée en littérature qui s'effectue « de l'intérieur », par le texte même en misant sur son caractère polysémique.

4. La didactique, tout comme les orientations et les programmes, repose sur une conception traditionnelle de la littérature et du corpus littéraire qui ne tient pas compte des définitions contemporaines et des théories de la réception. La nature de l'objet enseigné étant ainsi « immobilisée » par une définition statique, son enseignement s'en trouve inévitablement confiné à des pratiques convenues.

5. Les pratiques de lecture et d'écriture sont intégrées à une finalité discursive qui utilise la littérature comme un instrument, alors que les activités de lecture-écriture sont les principales constituantes de l'interaction qui définit la littérature. Ces pratiques, qui ne tiennent pas compte des récentes recherches, ne facilitent pas la mise en place de nouvelles approches didactiques telles que la lecture littéraire et l'écriture littéraire.

6. L'instrumentalisation du texte littéraire met au jour la conception selon laquelle la littérature, phénomène culturel, est accessoire à l'apprentissage d'un autre objet, qui est la langue. Toutefois, si l'on considère que la littérature est, au départ, un phénomène langagier, peut-on reconnaître que la didactique actuelle, axée sur un type de discours et non sur le phénomène plus large du langage, propose un modèle insatisfaisant d'enseignement? De façon égale au discours, le phénomène du langage ne devrait-il pas être au centre des intentions éducatives? Cette réduction actuelle du champ d'étude explique peut-être l'utilisation que l'on fait de la littérature.

**Une deuxième série d'hypothèses est strictement réservée aux différents objectifs pédagogiques inspirés par le socioconstructivisme qui se sont imposés depuis la mise en œuvre des compétences et qui sont en relation avec les valeurs scolaires de la société : pratique de l'analyse littéraire et de la dissertation, rôle de la littérature dans l'apprentissage du français, conditions à l'atteinte d'une compétence, etc.**

1. La notion de « compétence », telle que présentée dans le programme, appelle un certain utilitarisme qui fait en sorte que l'enseignement collégial est plutôt axé sur la « formation » au lieu du développement des individus. Si une telle affirmation est vraie, cela peut signifier un détournement des objectifs littéraires au profit de visées économiques.

2. Le socioconstructivisme duquel se réclame l'approche actuelle, est principalement axé sur la construction d'un savoir-faire (Jonnaert, 2002; Le Boterf, 2000). Toutefois, la tradition qui fonde l'enseignement de la littérature apparaît s'intégrer assez mal dans un tel processus de construction. En effet, l'héritage littéraire dans lequel des générations d'enseignants du cégep ont été formés et par lequel ils sont devenus « spécialistes de littérature » implique que l'enseignant bénéficie d'un savoir déjà constitué, déjà construit. Ce savoir constitué est alors confronté à un individu en construction qui, bien souvent, possède peu de connaissances antérieures dans le domaine des lettres (histoire littéraire, analyse, rhétorique). Cette confrontation traditionnelle favorise le transfert de connaissances, la transmission de contenus, caractéristique de la relation traditionnelle entre le maître et la classe, mais contradictoire avec l'orientation socioconstructiviste.

3. Les individus en construction ont une histoire personnelle de lecteur dont on ne semble pas tenir compte. Malgré le fait que les profils de lecteurs varient beaucoup d'une personne à l'autre, toutes sont considérées comme étant au même niveau. L'enseignement actuel semble partir du principe que tous les étudiants sont comme des « pages blanches » et qu'il suffit de leur enseigner à tous de la même façon. Ceci

explique que la lecture, qui fait toujours appel à des connaissances antérieures, est strictement utilisée comme un outil permettant de développer une compétence autre.

4. L'écriture littéraire, qui constitue pourtant une forme évoluée et cohérente du discours, est complètement absente des intentions pédagogiques. Le roman, par exemple, peut être considéré comme une sorte de « laboratoire des discours » (Bakhtine, 1978). Comment expliquer que l'approche actuelle néglige l'aspect socioconstructiviste de l'écriture littéraire en tant qu'apprentissage langagier participant à l'élaboration de la pensée conceptuelle et à l'intégration des différents systèmes discursifs? On peut penser que la valeur pédagogique de l'écriture littéraire n'est pas encore reconnue puisqu'une véritable pratique de la littérature s'appuierait sur l'écriture littéraire en tant que co-construction. Actuellement, on semble perpétuer une approche qui mise sur les grands principes de la communication, destinés à être intégrés par la rédaction de dissertations.

5. La notion de compétence implique l'utilisation du contexte scolaire pour confronter l'individu au nouveau savoir, et au savoir-faire, qu'il doit développer. Normalement, la transférabilité de ces savoirs fait en sorte qu'il est possible de réutiliser ses connaissances en situation réelle (Jonnaert, 2002). Cependant, l'utilisation du contexte sociohistorique, misant principalement sur l'histoire littéraire, rend difficilement transférable et signifiante, du moins pour la majorité des étudiants, la catégorisation des textes littéraires dans « la succession des littérateurs », figée dans le temps, qui est étudiée.

6. Ce que l'on cherche à transférer présentement, si on poursuit dans la même logique socioconstructiviste, c'est la capacité d'organiser son propos dans un texte formaté et reconnu comme étant cohérent. Peut-on envisager qu'il y ait d'autres discours, d'autres langages, qui peuvent aussi être utilisés pour les mêmes raisons? Dans le même ordre d'idées, on peut penser que le phénomène littéraire participe à l'élaboration de la pensée et du langage, non pas dans une perspective utilitaire et instrumentale mais bien selon son caractère constitutif : un tout complexe et dialogal (Bakhtine, 1978).

### *Hypothèse finale*

Entre l'utilisation instrumentale des connaissances extratextuelles (histoire) et le transfert du savoir-faire discursif « utilitaire », le phénomène littéraire s'en trouve dénaturé, pour peu que l'on considère son caractère interactionnel, subjectif et polysémique. Ainsi, l'enseignement actuel de la langue évacuerait le potentiel d'apprentissage que présente le texte littéraire, particulièrement en ce qui concerne l'exploration du langage.

## Chapitre II

### MÉTHODOLOGIE

#### 2.1 Contexte de réalisation

##### *Documentation*

Pour mener à bien cette recherche, trois points de vue seront sollicités. D'abord, les textes institutionnels permettent de situer épistémologiquement les orientations actuelles. On le constate avec des recherches antérieures (Melançon et al., 1988 ; 1993), les changements sociaux, politiques et idéologiques qu'a connus le Québec influencent directement les intentions éducatives et les programmes d'enseignement. De façon pragmatique, il est pertinent de rendre compte de la façon dont ces orientations se retrouvent dans les documents rédigés par les enseignants, les plans cadres, et dans les pratiques en classe. Un deuxième point de vue consiste à consulter des textes scientifiques pour avoir un meilleur aperçu de la pertinence didactique des orientations officielles, précisément de leur valeur opératoire. Les textes scientifiques jouent également un rôle clé dans le choix des théories qui servent de cadre de référence pour la recherche en cours. Finalement, un troisième point de vue est constitué d'entrevues réalisées auprès d'enseignants de français au niveau collégial. Cette étape, fondamentale, permet d'abord dans une perspective descriptive, de prendre connaissance des représentations des enseignants et de leurs pratiques issues des orientations didactiques officielles. Ensuite, l'évaluation que font ces enseignants de ces choix didactico-pédagogiques constitue l'étape la plus significative pour caractériser globalement l'enseignement de la littérature, tel qu'on le pratique depuis 1994.

Dans le cadre de cette recherche, le chercheur, étant lui-même un enseignant de français au collégial, n'a pas avantage à « contaminer » le sujet par l'expression, volontaire ou non, de ses valeurs, de ses représentations et de ses idées. De plus, le rôle du chercheur est de demeurer ouvert à l'interprétation de résultats différents de

ceux attendus. Il ne s'agit donc pas d'être contre une approche en particulier, mais bien de chercher « à faire mieux » en alimentant objectivement la démarche de toutes les informations pertinentes et disponibles (Zùñiga, 2001, p. 105) pour un éventuel changement. Moins les participants sont exposés préalablement au point de vue et à l'évaluation du chercheur, plus leurs réponses sont directement issues de leur expérience. Ainsi, plus représentatifs et fidèles sont les résultats. La nature qualitative de la démarche en cours demande une certaine proximité avec l'objet. Ainsi, on doit assumer le fait que la position du chercheur tient à la fois d'un rapprochement et d'un éloignement. Il faut préciser qu'en ce qui concerne la présente recherche, cela semble particulièrement vrai puisque le chercheur fait partie du milieu étudié. On peut alors penser à une relation « symétrique » entre le chercheur et les interlocuteurs (Zùñiga, 2001), c'est-à-dire que le chercheur et les répondants ont séparément un accès privilégié au milieu étudié. Cela mène à explorer les approches récentes de « l'extrême proximité » en méthodes qualitatives. Par cette expression, on peut admettre toute stratégie avec laquelle un chercheur s'implique de façon significative pour faire ressortir des données qualitatives les plus riches possible, que ce soit au niveau descriptif ou évaluatif. En même temps, il importe qu'il y ait des mécanismes assurant la validité et la reconnaissance, par le milieu scientifique, de la méthodologie. Pour ce faire, il s'agit d'intégrer une technique de distanciation qui viendrait faire contrepoids aux facteurs de rapprochement tels que le fait d'être praticien et d'avoir une expérience personnelle de la problématique soulevée.

### *Validité de la démarche*

Les biais de la recherche se manifestent principalement au niveau de la connaissance approfondie du problème, du programme, des plans cadres et des pratiques des enseignants par le chercheur. On peut croire que les items composant les rencontres (entrevues de groupes) permettront aussi aux répondants de constater que le chercheur connaît bien son sujet et que les questions vont à l'essentiel. Il faut également ajouter que la recherche est basée sur une position épistémologique, théorique et, surtout, pédagogique bien précise : les théories de la réception, la lecture littéraire, l'écriture

littéraire et le socioconstructivisme sont les bases qui apparaissent comme étant les plus pertinentes pour cette recherche. Cette décision résulte d'un choix qui, bien que subjectif, se veut représentatif des avancées les plus reconnues des dernières années.

Pour équilibrer la démarche, en ce sens qu'elle comporte certains éléments pouvant apparaître subjectifs, la recherche est faite auprès d'intervenants avec lesquels l'auteur n'a pas de contacts professionnels. Une telle entreprise nécessite une distance critique, distance qui sera assurée par le fait que ce sont les répondants qui feront l'évaluation des orientations et des pratiques. Le chercheur portera un jugement final à partir de ce qu'auront révélé les enseignants. Il s'agit d'éviter que le chercheur praticien ne soit influencé par ses valeurs et ses expériences. En outre, il est important qu'une partie de la méthodologie, soit la répartition des répondants, fasse en sorte de laisser de côté les éléments subjectifs du chercheur puisque celui-ci aura également à s'impliquer à la fin de la démarche afin de proposer des pistes de réflexion et des recommandations didactiques.

### *Limites*

Le questionnement soulevé par cette recherche peut sembler être à contre-courant du programme actuel en français. En effet, celui-ci s'inscrit dans une vision plutôt traditionnelle de l'enseignement de la littérature, vision qui est remise en question par le cadre théorique choisi (théories de la réception, lecture littéraire, écriture littéraire, socioconstructivisme). Ainsi, la démarche peut donner lieu à des positions réfractaires et même une opposition systématique chez des participants qui sont tout à fait en accord avec les orientations actuelles. Ensuite, la définition même du littéraire et le rôle de son enseignement au collégial sont des éléments qui ne font pas l'unanimité chez les intervenants. Finalement, on peut penser que l'utilisation des compétences en littérature, qui misent sur l'approche sociohistorique, l'analyse linguistique et la pratique des genres scolaires, est considérée comme étant valable par une proportion importante des enseignants, qui apprécient grandement l'aspect uniforme, structuré et stabilisant de l'encadrement didactique actuel. Cet élément peut aussi affecter la

motivation de certains enseignants à participer à la recherche puisqu'ils ne considèrent pas les éléments mentionnés comme étant problématiques ou ayant peu d'importance. Aussi, il faudra composer avec des points de vue différents, et même confronter des aspects divergents, pour maximiser la validité de l'évaluation finale.

### *Séquence temporelle*

La période significative pour cette recherche correspond à une séquence qui commence avec la réforme de l'enseignement collégial en 1994 et se termine avec le trimestre d'hiver 2005, période choisie pour l'expérimentation. Il faut ajouter que l'étude précède l'implantation d'une approche par compétences au secondaire, qui est prévue se faire à partir de l'année scolaire 2004-2005, soit 11 ans après avoir été mise de l'avant au collégial. Cette décennie offre donc une certaine cohérence, du moins en ce qui concerne le régime pédagogique qui caractérise l'ensemble du système scolaire québécois. La période de dix ans permet aux enseignants interrogés d'avoir intégré l'approche par compétences et d'afficher un certain recul par rapport à la situation de l'enseignement du français au collégial.

L'un des principaux critères de sélection des répondants est qu'ils doivent avoir enseigné l'un des deux cours de littérature française ou les deux de façon continue depuis au moins trois sessions. Cela permet d'éviter des facteurs d'invalidité comme les variations cycliques et les variations personnelles « qui se produisent à l'intérieur des individus ou des organismes » (Reid, 1998, p. 67). Concrètement, un répondant ayant enseigné l'un des deux cours de littérature française pour la première fois n'aurait peut-être pas le recul exigé pour cet exercice. Il faut tout de même préciser que la présente recherche ne porte pas sur l'évaluation diachronique de toute la période en question, mais bien sur l'évaluation synchronique de l'enseignement collégial actuel. Pour cette recherche, le présent correspond à l'année scolaire allant d'août 2004 à mai 2005 et se divise en deux semestres, soit celui de l'automne et celui de l'hiver. Un tel délai assure une validité temporelle. La période de dix ans n'est pas étudiée dans son ensemble, ce qui permettrait d'observer les variations didactiques et les tendances générales dans

une perspective d'évolution sociohistorique, ce qui n'est pas l'objet de la présente recherche.

### *Les variables*

La variable dépendante est le littéraire, c'est-à-dire le rôle du texte littéraire dans l'enseignement du français. Les variables indépendantes sont respectivement l'approche qui est préconisée dans le programme de français au collégial, les plans cadres et la pratique des enseignants.

On peut considérer qu'il y a une variable intervenante qui est l'utilisation ou l'application de l'approche par compétences, ce qui inclut le recours au contexte sociohistorique, ainsi que la pratique des genres scolaires (dissertation). Concrètement, il faut tenir compte du « degré de fidélité » avec lequel les enseignants appliquent l'un ou l'autre de ces aspects dans leurs cours. L'approche par compétences est loin d'être appliquée uniformément et nombreux sont ceux qui ont encore recours à des pratiques qui, théoriquement, n'en font pas partie. On peut dire la même chose pour les autres aspects de l'enseignement auxquels s'attarde cette recherche.

### *Variables non-contrôlées*

Ici, il s'agit des variables qui interviennent à un autre niveau, soit dans la salle de classe des professeurs qui feront l'évaluation de l'enseignement, dans leurs approches, dans leurs méthodes et dans leurs résultats. De cette façon, les étudiants, même s'ils ne font pas partie directement de la recherche, sont néanmoins impliqués dans le processus à cause de leur rôle important dans la perception que les enseignants ont de leur enseignement et des apprentissages qui sont ou qui ne sont pas réalisés. Les étudiants sont un peu le baromètre de l'enseignement car ils témoignent du succès ou de l'échec d'une approche. Différents éléments peuvent être considérés :

1- La motivation des étudiants envers les cours de français, qui peut varier selon le type de clientèle associée à un programme ou un collège. Ainsi, il est réaliste de croire qu'un groupe d'étudiants en production porcine n'aura pas la même motivation face à un cours de littérature qu'un groupe en arts et lettres. Cette variabilité est aussi prévisible entre les individus d'un même groupe, selon leur niveau social, économique, culturel et selon leur profil personnel. Par exemple, certains ont une personnalité plus intellectuelle tandis que d'autres sont plutôt de type « manuel ».

2- En conséquence, la perception du littéraire par les étudiants, la connaissance qu'ils en ont, de même que leur appropriation du texte, sont influencées par leurs intérêts, leurs habitudes, leurs goûts, leur origine, leur milieu économique, la réaction des autres étudiants, etc.

3- Les habiletés ou les difficultés de lecture et d'écriture des étudiants : les différences au niveau du développement des habiletés « scolaires » de lecture et d'écriture (grammaire, syntaxe, etc.) interviennent directement sur les résultats en français, bons ou moins bons, des étudiants, ce qui a une incidence sur leur rapport au littéraire, et qui finit par influencer le regard que porte un professeur sur le « succès » ou non de sa pratique d'enseignement.

## 2.2 Population

Les enseignants de français de niveau collégial constituent la principale source de documentation puisque la compétence supposée des intervenants témoigne concrètement des effets de l'approche actuelle sur l'enseignant, sur les étudiants et sur la matière enseignée. Leur aptitude à contribuer à la recherche est, en quelque sorte, confirmée par le rôle clé qu'ils jouent dans le milieu étudié. Du point de vue de la description des pratiques et de leurs effets, il apparaît évident que les observations d'un enseignant praticien sont le moyen privilégié pour témoigner des effets positifs et négatifs d'une approche dans la classe. En outre, leur intérêt à participer à la recherche est révélatrice de leur volonté à faire mieux. En ce sens, ils rejoignent les motivations de l'auteur de la recherche. Finalement, leur aptitude d'évaluateur est mise à contribution très tôt dans le processus. Une courte rencontre, préalable à l'entrevue, permet de situer l'intérêt et la capacité des volontaires. Il s'agit en fait d'une étape de l'expérimentation qui prend la forme d'une rencontre d'information. Pour les raisons exposées plus tôt, à savoir que la recherche considère les enseignants comme des experts évaluateurs de leur milieu, les étudiants ne sont pas sollicités par la recherche. D'un point de vue didactique, la vision des praticiens de l'enseignement semble la plus adéquate pour cette recherche.

### *Échantillonnage*

L'échantillonnage de la recherche concerne principalement la répartition des départements/institutions qui sont appelés à y participer. Un échantillon non-probabiliste de cette population est déterminé en fonction de différents facteurs, dont la commodité géographique et la représentativité d'institutions appartenant à un niveau d'enseignement hétérogène. De cette façon, on considère que les départements sont tout aussi hétérogènes que le réseau des cégeps. Les départements de français sollicités sont présélectionnés en fonction de certains critères représentatifs de la situation québécoise : la taille de l'institution, leur situation en milieu urbain ou rural, le nombre d'enseignants en français, la composition de la clientèle et la répartition des

programmes techniques et/ou préuniversitaires. La connaissance que le chercheur a de l'institution est également prise en considération.

À titre d'enseignant, l'auteur de la recherche utilise les contacts professionnels qu'il entretient avec certains départements pour tester les entrevues à l'aide d'une étape de pré-expérimentation. Le recours à un groupe pré-expérimental a permis de confirmer que les problèmes soulevés sont bien ciblés et que les items composant le questionnaire sont bien formulés. Dans un premier temps, les enseignants du groupe pré-expérimental ont été rencontrés quelques semaines avant l'entrevue. Lors de cette première rencontre, le projet de recherche leur a été expliqué et ils ont été informés du rôle qui est attendu de leur département. À cette même occasion, ils ont reçu un document complet intégrant la problématique, les principaux thèmes de la recherche et les questions formulées telle qu'elles le seraient lors de l'entrevue (voir annexe C-1). Les participants ont pu poser des questions et s'assurer du sens des réponses attendues. Cette première rencontre a donné lieu à des échanges fructueux sur l'orientation générale de la problématique et sur l'ensemble de la démarche. Elle a aussi permis de préciser et de reformuler certaines questions.

Dans un deuxième temps, l'entrevue avec le département a eu lieu quatre semaines plus tard, soit en février 2005. Il y avait cinq participants, ce qui permettait de bénéficier d'un plus grand nombre d'observations. Les réponses obtenues, en raison des précisions apportées lors de la première rencontre, ont été très satisfaisantes en regard du type de données attendu. La collaboration, fort constructive, des enseignants mérite d'être soulignée. L'étape de pré-expérimentation a donc confirmé que la méthodologie choisie permet de croire que les objectifs de recherche sont bien ciblés, réalistes et réalisables.

La pré-expérimentation amène à proposer une version définitive du questionnaire qui est utilisé pour les entrevues avec quatre départements de français, représentatifs des cinquante-deux institutions collégiales publiques que compte le Québec<sup>7</sup>. Pour chacun

---

<sup>7</sup> Le réseau collégial québécois compte cinquante-deux cégeps et campus affiliés, onze écoles gouvernementales et soixante-six établissements privés selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

des départements, un nombre de trois professeurs compose le groupe rencontré. Ce nombre présente un certain équilibre entre la quantité nécessaire de répondants pour espérer atteindre une bonne représentativité des enseignants vis-à-vis leur département, et l'aspect pratique des entrevues qui nécessite que la période de temps permette aux répondants d'approfondir leurs réponses. La limitation du nombre de participants a pour but, non pas de laisser s'exprimer le plus d'enseignants possible, mais bien de laisser aux personnes qui ont décidé de participer à la recherche d'aller au bout de leurs réflexions. Dans l'ensemble, l'échantillonnage pourrait être qualifié d'intentionnel parce que composé de volontaires, ce qui implique qu'il soit impossible d'évaluer les erreurs d'échantillonnage (Beaud, 2003, p. 194). Cet aspect invite donc à une plus grande prudence quant à la rigueur du processus et au choix des critères de sélection qui agissent comme des quotas assurant une meilleure représentativité de la population (Beaud, 2003, Pp. 200-201).

Un échantillon est représentatif lorsqu'il possède les mêmes caractéristiques que celles retrouvées au sein de la population (Reid, 2003, p. 54 ; Beaud, 2003, p. 193). En ce qui nous concerne, la stratification de la population visée est uniquement constituée d'enseignants de français de niveau collégial qui dispensent les cours de littérature française Ensemble 1 et 2. À partir de l'ouvrage de Melançon, Moisan et Roy (1993), qui se sont appuyés sur les conseils d'un statisticien, François Dupuis de l'Université Laval, la présente recherche adopte « une sélection [régionale] au lieu d'une sélection des cégeps afin que l'échantillon représente mieux la diversité de la population étudiante, car celle-ci a une influence sur les choix des enseignants, ainsi que du caractère hétérogène du corps des enseignants » (Melançon et al., 1993, Pp. 39-40). Donc, des départements et leurs plans cadres des cégeps de la même région, et non quelques cégeps de chacune des régions, seront analysés. À partir de la classification du ministère de l'Éducation, soit selon le degré d'urbanisation du milieu géographique du cégep (urbain, semi-urbain et rural), on peut éviter de procéder de façon arbitraire :

« Si [l'] échantillon veut représenter plutôt une variété de cégeps de la province qu'une diversité de professeurs de même établissement, c'est que la variabilité est apparue, à l'examen, plus importante entre les départements de français qu'entre les membres des départements, bien qu'elle existe là également, à divers degrés » (Melançon et al., 1993, p.41).

Cela explique le recours à un nombre limité d'enseignants par département. L'échantillonnage sera donc composé de quatre groupes de trois personnes, c'est-à-dire quatre départements de français provenant d'institutions différentes. Le département qui accepte cette collaboration est donc représenté par un groupe de trois enseignants. La seule condition concernant les participants est qu'ils doivent tous avoir enseigné l'un ou l'autre des deux cours de littérature française (Ensemble 1 ou Ensemble 2) pendant trois sessions consécutives au cours des dernières années, soit les années scolaires comprises entre janvier 2002 et décembre 2004, même si c'est en alternance, pendant les sessions d'automne et d'hiver de cette période. Ce critère vise à sélectionner des répondants qui jouissent d'une expérience d'une durée assez longue pour qu'ils puissent évaluer l'approche avec une bonne connaissance des cours et de leurs effets à moyen et à long terme. La distinction des cours de littérature Ensemble 1 et Ensemble 2 ne s'avère pas nécessaire puisque l'évaluation porte sur l'orientation globale du programme. Ces deux cours sont complémentaires et reposent sur une vision cohérente de l'enseignement de la littérature au collégial :

« Les trois ensembles dans la composante de formation générale commune à tous les programmes sont expressément conçus en une séquence présentant une logique pédagogique graduée : de l'analyse à l'explication et de l'explication à la critique. Le respect de cette séquence est garant de la progression des apprentissages. » (MÉQ, 1994b)

Les raisons pour lesquelles l'Ensemble 3 ne fait pas partie de la recherche sont que ce cours porte sur la littérature québécoise et, à l'examen, plusieurs aspects problématiques à la base de cette recherche sont moins ressentis par les enseignants. Pour cela, la recherche se limite aux deux premiers cours de littérature, portant sur la littérature française. Par exemple, on peut constater que l'utilisation du contexte sociohistorique représente un problème moindre en littérature québécoise qu'en littérature française car l'histoire relativement récente du Québec, en particulier en ce qui concerne sa littérature, est vécue de façon un peu plus significative par les étudiants, si l'on en croit les enseignants rencontrés et les divers articles portant sur l'enseignement collégial. L'expérience pratique du chercheur milite aussi en ce sens.

## 2.3 Documentation et collecte des données

### 2.3.1 Les plans cadres

La constitution d'un corpus documentaire pertinent et valide doit nécessairement tenir compte de la diversité des contenus de cours, variant d'une institution à l'autre et d'un professeur à l'autre. À l'origine, les autorités scolaires avaient décidé, lors de la création des cégeps, « de n'imposer qu'un cadre d'enseignement, en laissant aux équipes de professeurs de chaque collège le soin de le remplir selon leur formation, leur perception de la pédagogie, les attentes des étudiants ou les centres d'intérêts. » (Melançon et al., 1993, p.23) Mais le besoin de se doter de plans cadres qui balisent l'enseignement s'est vite manifesté dans les départements de français et cette façon de fonctionner a survécu aux nombreuses réformes qui ont suivi. Par la suite, ce phénomène d'uniformisation a été officialisé par le MÉQ lors de la mise en place de l'Épreuve uniforme de français. La réussite de cette évaluation nationale est obligatoire pour l'obtention du diplôme d'études collégiales. Ce sont donc les plans cadres, avec lesquels les professeurs construisent leurs plans de cours, qui feront l'objet d'une analyse qui viendra consolider la problématique, le cadre théorique et la méthodologie et, plus particulièrement, à l'occasion de la composition des items utilisés pour les entrevues.

Des recherches antérieures portant sur la didactique de la littérature au collégial (Melançon, Moisan et Roy, 1993; Melançon, Moisan et Roy 1998) concluent à la fidélité des plans de cours vis-à-vis la réalité des enseignants, ce qui leur permet d'affirmer « que les plans de cours sont une source d'information fiable » (Melançon et al., 1993, p.377) parce que la majorité des professeurs affirment être fidèles au plan du cours, ce qui a aussi été vérifié par une analyse des pratiques. Un tel élément d'information méthodologique s'avère un repère inestimable pour la présente recherche. La fiabilité certaine de cette méthode permet de croire que les plans cadres sont aussi une source d'information importante et fiable. La fidélité entre la pratique et les plans de cours qui a été éprouvée lors de cette expérimentation permet de confirmer la validité du recours aux plans cadres. La fidélité entre les plans de cours et les plans cadres demeure

l'élément à confirmer. Toutefois, une bonne connaissance du milieu permet d'anticiper une forte « fidélité » aux plans cadres puisque ce sont les départements, donc les enseignants, qui élaborent les plans cadres. Il serait étonnant que ces derniers ne soient pas fidèles aux orientations qu'ils ont eux-même définies.

On peut supposer que ce premier échantillonnage « en grappes » (les départements) permet d'analyser les répondants dans leur contexte, c'est-à-dire en étant fortement marqués par les orientations et les pratiques des membres du même département. De façon pratique, l'analyse préliminaire des orientations et des pratiques des enseignants par le biais des plans cadres permet de dégager assez rapidement un regard d'ensemble, un processus qui serait beaucoup plus exigeant avec des plans de cours individuels. De plus, le présent travail ne porte pas directement sur les orientations ni sur les principes, même si cela est abordé, mais bien sur les pratiques. Voilà pourquoi le recours à des plans cadres relève du travail préliminaire plutôt que du travail de recherche en tant que tel. Concrètement, l'examen des plans cadres devrait permettre de formuler des objectifs clairs et des questions précises lors des entrevues. Un nombre limité de plans cadres sera utilisé, soit les quatre plans cadres des quatre départements qui participent à la recherche. Le plan cadre du groupe pré-expérimental est également utilisé en préparation de l'analyse des autres plans cadres.

Les plans cadres des départements de français des cégeps concrétisent les intentions éducatives et les devis ministériels en les formulant comme des éléments de la compétence attendue. L'analyse des plans cadres des départements participant à la recherche permet d'atteindre deux des objectifs de la recherche :

1- À l'aide des plans cadres élaborés par les départements de français, déterminer le rôle prévu de la littérature dans l'enseignement du français après une période de dix ans suivant la réforme qui a modifié son rôle.

2- À l'aide des plans cadres et des entrevues de groupes avec les enseignants, tracer un portrait des représentations des enseignants quant à la nature de l'objet enseigné, de leurs intentions éducatives et de la fidélité de leur application dans les pratiques d'enseignement/apprentissage.

### 2.3.2 Les entretiens de groupes

Les entretiens permettent de décrire les pratiques et l'évaluation que font les enseignants de l'approche actuelle. Des questions semi-dirigées (semi-ouvertes) apparaissent comme étant les outils les plus intéressants permettant d'obtenir à la fois des données objectives, laissant beaucoup de place à l'approfondissement, et des réponses « canalisées » vers des sujets précis provenant des répondants. Cela laisse donc une grande place au savoir des intervenants (Zúñiga, 2001). Un tel type de données permet également des pistes d'analyse complémentaires pour le chercheur. Les items constituant les entretiens sont principalement fixés à partir des objectifs de recherche. En s'appuyant sur les objectifs 2, 3, 4, 5 et 6, il est possible de formuler des questions d'entretiens précises :

- Quelles sont les représentations des enseignants quant à la définition de la littérature et de son enseignement? Est-ce que l'expérience des enseignants permet de constater un statut problématique de la littérature dans l'enseignement du français au collégial?
- Est-ce que leurs pratiques sont « fidèles » aux orientations prescrites dans les plans cadres? Peut-on établir un profil des pratiques didactiques des enseignants, particulièrement en ce qui concerne l'histoire littéraire et la pratique des discours scolaires?
- À partir du jugement des enseignants, quels sont les effets de l'approche par compétences sur les pratiques didactiques individuelles? Quels sont les effets de l'orientation sociohistorique? Quels sont les effets de la pratique de discours scolaires?

Deux étapes sont nécessaires. La première consiste à rencontrer les enseignants pour leur expliquer la démarche et pour leur présenter une série de sujets qui seront abordés dans la deuxième rencontre. La durée de la première rencontre est de 30 minutes. Un document préparatoire leur est remis (voir annexe C-1).

Lors de la deuxième rencontre, l'auteur agit en tant qu'animateur de l'entrevue de groupe qui portera sur les thèmes présentés dans le document C-1. Un autre document, reprenant exclusivement les questions d'entrevue, leur est remis (voir annexe C-2). La durée prévue est de 60 à 90 minutes.

Afin d'assurer la confidentialité des informations obtenues, tous les départements qui participent à la recherche, de même que les documents qu'ils fournissent, sont identifiés par une lettre dans cette recherche (groupe A, groupe B, groupe C et Groupe D). De la même façon, les enseignants sont identifiés par un numéro (1,2,3) et leurs noms ne sont pas divulgués.

### **2.3.3 Discussion**

Il faut se rappeler l'hypothèse finale qui est au centre de la présente démarche. Cette hypothèse soumet l'idée que l'utilisation instrumentale des connaissances extratextuelles (histoire) et le transfert du savoir-faire discursif utilitaire font en sorte que le phénomène littéraire s'en trouverait dénaturé. S'appuyant sur les résultats obtenus lors de l'entrevue et les recherches les plus récentes dans ce domaine, les conclusions de la recherche visent à confirmer cette hypothèse et à atteindre certains objectifs de la recherche en répondant aux questions suivantes :

- Est-il possible de proposer une définition du phénomène littéraire à partir d'une revue des théories contemporaines et des éléments de définition consensuels?
- Peut-on tracer un profil des objectifs poursuivis par l'enseignement de la littérature et décrire les rôles qui lui sont attribués dans l'apprentissage de la langue?
- Finalement, à la lumière des résultats obtenus et des recherches approfondies, peut-on proposer des pistes de réflexion et d'orientations didactiques qui s'accordent à la fois avec la définition de la littérature et les bases socioconstructivistes de notre système?

## 2.4 L'analyse des données

### 2.4.1 Les plans cadres des départements de français

L'analyse des plans cadre fait partie intégrante des deux objectifs s'y rapportant. Chaque département qui accepte de collaborer à cette recherche est invité à fournir une copie des plans cadres des cours concernés, soit le plan cadre du cours *Écriture et littérature* 601-101-04 et le plan cadre du cours *Littérature et imaginaire* 601-102-04. Les plans cadres ne sont utilisés qu'à titre descriptif pour vérifier la présence des éléments évalués, soit l'approche sociohistorique, la pratique des discours scolaires et l'utilisation de l'approche par compétences. Les plans cadres comme tels ne feront pas l'objet d'une évaluation particulière.

### 2.4.2 Les pratiques des enseignants

Il est important de se rappeler que, dans une démarche d'entrevue, la mémoire et l'interprétation des phénomènes par les répondants font en sorte que les résultats obtenus sont moins sûrs que ceux obtenus par l'analyse des documents écrits. Dans la présente recherche, l'évaluation de l'enseignement du français par les professeurs du cégep constitue le principal moyen de vérifier des hypothèses importantes, comme par exemple la question « De quelle façon utilisez-vous l'histoire littéraire dans vos cours? », qui permet de vérifier l'hypothèse que les cours de littérature sont majoritairement structurés selon une chronologie à l'intérieur de laquelle se succèdent les principaux courants littéraires. La formulation des questions (items) pour la discussion est également un élément à considérer. Les questions plus « ouvertes », comme celles portant sur la qualité de l'approche actuelle et sur les pratiques didactiques, pourraient faire apparaître des réponses beaucoup plus personnelles : « Les œuvres de jadis étaient trop longues », « J'ai cherché des œuvres plus faciles », etc. Un réajustement quant à la formulation des questions, en regard du type de réponses attendu, est donc à prévoir suite à la phase de pré-expérimentation. Finalement, il faut retenir qu'un tel exercice permet d'établir un portrait assez réaliste,

rendant compte de certaines tendances et de quelques contradictions, s'il y a lieu. La vérification de certaines hypothèses s'avère le principal objectif de cette étape : « La confrontation de nos hypothèses avec les résultats de notre enquête permet de confirmer ou de nuancer les analyses que nous avons faites [...] »(Melançon, 1993, p.381) Pour ce faire, chacune des hypothèses doit être soulevée de nouveau et mise en relation avec les résultats obtenus.

### *Verbatims*

Pour traiter les informations obtenues lors des quatre entrevues, il est nécessaire de retranscrire le plus fidèlement possible l'intégralité des propos recueillis lors des rencontres avec chacun des quatre départements. Ces entrevues ayant été enregistrées numériquement, il est possible de recopier avec précision le déroulement des entrevues. Comme il s'agit d'entrevues semi-dirigées menées auprès de petits groupes de deux ou trois personnes, les transcriptions respectent les différentes interactions survenues à ce moment entre les sujets. Il arrive que des intervenants se répondent mutuellement lorsqu'ils sont interpellés par des positions contraires ou simplement parce qu'ils désirent renchérir sur ce qu'a exprimé un collègue. Les répondants étant des enseignants de différents cégeps des régions de Québec et Chaudière-Appalaches, les entrevues ont eu lieu dans des locaux de ces institutions entre les mois de mars et juin 2005.

### *Encodage et analyse*

Selon Miles et Huberman (2003), l'analyse est un processus sélectif qui prend source dans le cadre théorique et conceptuel, ainsi que dans la question et les objectifs de recherche. Considérant cela, le volume des données a pu être réduit à des unités analysables. En gardant à l'esprit les concepts et les objectifs de recherche, une codification de départ a été élaborée. Cette liste de départ constitue une forme d'analyse, car elle permet de différencier, de regrouper et de combiner les données

obtenues grâce aux verbatims des entrevues. À partir de ces verbatims, des codes se sont ajoutés à ceux faisant partie de la liste de départ. Les codes utilisés se révèlent être des étiquettes pour des unités de signification, que ce soit pour des mots ou des phrases complètes des entrevues. Les codes prennent la forme d'abréviations descriptives (ex : disc. sco. pos. pour « les discours scolaires sont positifs »). Aussi, les codes sont associés à différents thèmes, qui eux sont déterminés par les objectifs. Parfois, des objectifs nécessitent des sous-questions, ce qui fait en sorte que des sous-thèmes apparaissent fréquemment. À la fin du processus, il y avait 47 éléments en moyenne par objectif, pour six objectifs, ce qui fait un total de 264 éléments attribués pour l'ensemble des quatre entrevues.

### **2.4.3 Analyse par objectif**

Pour les besoins de leur recherche portant sur l'enseignement de la littérature au Cégep, Melançon, Moisan et Roy (1998) proposent une grille d'analyse pour déterminer la pertinence des données contenues dans les plans de cours. Pour la recherche, une telle grille peut jouer le même rôle en ce qui concerne les réponses lors de l'entrevue. Les auteurs déterminent quatre opérations qui permettront d'atteindre de tels objectifs:

- Recueillir et classer l'information.
- Justifier et expliquer des variables prises isolément ou dans l'ensemble pour leur donner du sens.
- Faire l'examen des réponses obtenues à l'aide des verbatims des entrevues, faire ressortir des tendances pour établir des profils particuliers et un portrait global.
- Valider et analyser des informations obtenues par une évaluation finale qui met à jour les récentes découvertes dans le domaine de la didactique de la littérature, mises en relation avec les pratiques relevées dans les entrevues. À partir des réponses obtenues, il sera possible de confirmer ou d'infirmer certains phénomènes soulevés par les enseignants et proposer des pistes de réflexion inspirées des récentes recherches.

Rappelons les objectifs de la recherche, de même que les items composant les questions des entrevues :

Tableau 1 : Les items des entrevues.

<b>Objectifs</b>	<b>Items</b>
<p>1- À l'aide des plans cadres, déterminer le rôle prévu de la littérature dans l'enseignement du français après une période de dix ans suivant la réforme qui a modifié son rôle.</p>	<p>1.1- Quels sont les objectifs poursuivis par l'enseignement de la littérature et les rôles qui lui sont attribués dans l'apprentissage de la langue?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 1.1-1 Le rôle de la littérature dans l'enseignement du français.</li> <li>▪ 1.1-2 Le rôle de la littérature dans l'apprentissage du français.</li> </ul> <p>1.2- Quels sont les rôles qu'occupent la lecture et l'écriture dans l'apprentissage de la langue et la façon dont elles sont intégrées à l'utilisation de la littérature?</p> <p>1.3- Quelle est la connaissance et l'utilisation des théories littéraires et didactiques par les enseignants?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 1.3-1 La lecture littéraire.</li> <li>▪ 1.3-2 L'écriture littéraire.</li> </ul>
<p>2- À l'aide des plans cadres et des entrevues de groupes avec les enseignants, tracer un portrait des représentations des enseignants quant à la nature de l'objet enseigné, de leurs intentions éducatives et de la fidélité de leur application dans les pratiques d'enseignement/ apprentissage.</p>	<p>2.1- À l'aide des plans cadres et d'entrevues de groupes avec des enseignants, quelles sont les représentations des enseignants quant à la définition de la littérature et de son enseignement?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 2.1-1 La définition du phénomène littéraire.</li> <li>▪ 2.2- La fidélité de leurs pratiques aux orientations prescrites dans les plans cadres?</li> </ul>
<p>3- Établir une typologie significative des pratiques didactiques des enseignants, particulièrement en ce qui concerne l'histoire littéraire et la pratique des discours scolaires.</p>	<p>3.1- Quelles sont les pratiques didactiques des enseignants concernant l'histoire littéraire et la pratique des discours scolaires?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 3.1-1 L'utilisation du contexte sociohistorique.</li> <li>▪ 3.1-2 La pratique des discours scolaires.</li> </ul> <p>3.2- Quels sont les apprentissages réalisés par les étudiants?</p> <p>3.3- Quel est le rôle joué par la littérature?</p>

<p>4- À partir du jugement des enseignants, ceux-ci étant des acteurs privilégiés, évaluer les effets de l'approche actuelle sur les pratiques didactiques afin de confirmer le statut instrumental de la littérature dans les buts poursuivis par l'enseignement collégial.</p>	<p>4.1- Quels sont les effets de l'approche actuelle sur les pratiques didactiques individuelles?</p> <p>4.2- Quels sont les effets de l'approche sur la littérature dans l'enseignement du français au collégial?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 4.2-1 Sur les enseignants.</li> <li>▪ 4.2-2 Sur les étudiants.</li> <li>▪ 4.2-3 Sur la littérature.</li> </ul>
<p>5- Analyser et évaluer l'application de l'approche par compétences à partir de ses fondements théoriques, des récentes découvertes en éducation et des entrevues.</p>	<p>5.1- Quelle est la définition de l'approche par compétences?</p> <p>5.2- Quelle est l'utilisation de l'approche par compétences dans l'enseignement?</p> <p>5.3- Quels sont les effets de l'approche?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 5.3-1 En regard du contenu littéraire.</li> <li>▪ 5.3-2 En regard de la nature du phénomène littéraire.</li> <li>▪ 5.3-3 En regard du rapport entre les étudiants et les textes.</li> </ul>
<p>6- Proposer une définition de l'objet enseigné, soit le phénomène littéraire, à partir d'une revue des théories contemporaines et des éléments de définition consensuels. Ensuite, tracer un profil des objectifs poursuivis par l'enseignement de la littérature et décrire les rôles qui lui sont attribués dans l'apprentissage de la langue. Finalement, à la lumière des résultats obtenus et des recherches approfondies, proposer une évaluation globale, suivie de pistes de réflexion et de propositions didactiques.</p>	<p>6.1- Quelle est l'évaluation globale de l'approche par compétences?</p> <p>6.2- Quel est le statut et le rôle de la littérature dans l'approche actuelle?</p>

## Chapitre III

### RÉSULTATS

#### 3.1 Présentation des participants

Les sujets participant à la recherche ont été rencontrés en groupes de deux ou trois personnes. Rappelons qu'il s'agit à la fois d'un moyen pratique de réunir les enseignants et d'une stratégie en vue d'obtenir des données qui peuvent être associées à un type précis d'institution collégiale. C'est pourquoi les départements de français qui participent à la recherche sont d'abord présentés dans un tableau propre à chacun des départements. Ensuite, ces informations sont commentées et complétées à l'aide d'un court texte qui suit chaque tableau.

Tableau 2 : Département A

Identification du département	<b>A</b>
Situation Géographique	Milieu rural
Nombre d'étudiants fréquentant l'institution (Rapport annuel 2003-2004)	1473 étudiants
Nombre d'étudiants inscrits à des programmes techniques	797
Nombre d'étudiants inscrits à des programmes préuniversitaires	676
Nombre total d'enseignants en français	15 enseignants
Nombre d'années d'expérience – Participant 1	20 ans
Cours enseignés :	
Hiver 2005	601-101-04
Automne 2004	601-102-04
Hiver 2004	601-101-04
Automne 2003	601-102-04

Nombre d'années d'expérience – Participant 2	18 ans
Cours enseignés :	
Hiver 2005	601-101-04
Automne 2004	601-102-04
Hiver 2004	601-101-04
Automne 2003	601-102-04
Nombre d'années d'expérience - Participant 3	30 ans
Cours enseignés :	
Hiver 2005	601-102-04
Automne 2004	601-102-04
Hiver 2004	601-102-04
Automne 2003	601-102-04

### *Présentation du département A*

L'institution d'enseignement est de petite taille. Elle est située dans un milieu rural, au cœur d'une petite ville située à un peu plus de cent kilomètres de la ville de Québec. Elle joue le rôle de centre administratif et décisionnel régional pour l'ensemble des villages avoisinants. L'établissement d'enseignement offre des programmes préuniversitaires en sciences humaines, en sciences de la nature (sciences pures), en arts et lettres et en arts plastiques. Les programmes techniques qui y sont offerts sont surtout rattachés à la production manufacturière, aux soins de santé et à l'administration. Le département des lettres, dont font partie les enseignants des cours obligatoires en français, est composé de 15 enseignants. Les cours de littérature française sont donnés par des enseignants qui peuvent aussi donner des cours dans la spécialisation Arts et lettres.

Tableau 3 : Département B

Identification du département	<b>B</b>
Situation Géographique	Milieu urbain
Nombre d'étudiants fréquentant l'institution (2003-2004)	5406 étudiants
Nombre d'étudiants inscrits à des programmes techniques	3225
Nombre d'étudiants inscrits à des programmes préuniversitaires	1757
Autres	424
Nombre total d'enseignants en français	35 enseignants
Nombre d'années d'expérience - Participant 1	13 ans
Cours enseignés :	
Hiver 2005	601-101-04
Automne 2004	601-101-04
Hiver 2004	601-102-04
Automne 2003	601-102-04
Nombre d'années d'expérience – Participant 2	12 ans
Cours enseignés :	
Hiver 2005	601-101-04
Automne 2004	601-101-04
Hiver 2004	601-101-04
Automne 2003	601-101-04

### *Présentation du département B*

L'institution d'enseignement est de grande taille. Elle est située dans un milieu urbain. L'établissement offre des programmes préuniversitaires en sciences humaines, en sciences de la nature (sciences pures) et en arts et lettres. Les vingt-six programmes techniques qui y sont offerts sont rattachés au génie, à la santé, à l'administration et aux arts. Le département de littérature est composé de 35 enseignants. Les cours obligatoires de littérature française sont donnés par des enseignants qui peuvent aussi donner des cours dans la spécialisation Lettres.

Tableau 4 : Département C

Identification du département	<b>C</b>
Situation Géographique	Milieu semi-urbain
Nombre d'étudiants fréquentant l'institution (2004-2005)	2975 étudiants
Nombre d'étudiants inscrits à des programmes techniques	1743
Nombre d'étudiants inscrits à des programmes préuniversitaires	1232
Nombre total d'enseignants en français	30 enseignants
Nombre d'années d'expérience - Participant 1	5 ans
Cours enseignés :	
Hiver 2005	601-102-04
Automne 2004	-
Hiver 2004	601-102-04
Automne 2003	601-101-04, 601-102-04
Nombre d'années d'expérience – Participant 2	6 ans
Cours enseignés :	
Hiver 2005	601-101-04
Automne 2004	601-101-04
Hiver 2004	601-101-04
Automne 2003	-

### *Présentation du département C*

L'institution d'enseignement est de moyenne taille. Elle est située dans un milieu semi-urbain, dans une région mitoyenne entre un grand centre urbain et une région rurale. L'établissement offre des programmes préuniversitaires en sciences humaines, en sciences de la nature (sciences pures), en arts et lettres et en langues. Les programmes techniques qui y sont offerts sont surtout rattachés au génie et à la technologie, aux soins de santé, à l'informatique et à l'administration. Le département des lettres, dont font partie les enseignants des cours obligatoires en littérature française, est composé de 30 enseignants. Les cours de littérature française sont donnés par des enseignants qui peuvent aussi donner des cours dans la spécialisation Arts et lettres.

Tableau 5 : Département D

Identification du département	<b>D</b>
Situation Géographique	Milieu urbain
Nombre d'étudiants fréquentant l'institution (hiver 2004)	5414 étudiants
Nombre d'étudiants inscrits à des programmes techniques	2882
Nombre d'étudiants inscrits à des programmes préuniversitaires	2532
Nombre total d'enseignants en français	42 enseignants
Nombre d'années d'expérience - Participant 1	9 ans
Cours enseignés :	
Hiver 2005	601-102-04
Automne 2004	601-102-04
Hiver 2004	601-102-04
Automne 2003	-
Nombre d'années d'expérience – Participant 2	11 ans
Cours enseignés :	
Hiver 2005	601-102-04
Automne 2004	601-102-04
Hiver 2004	601-102-04
Automne 2003	601-102-04
Nombre d'années d'expérience - Participant 3	16 ans
Cours enseignés :	
Hiver 2005	601-101-04
Automne 2004	601-102-04
Hiver 2004	601-102-04
Automne 2003	601-102-04

## *Présentation du département D*

L'institution d'enseignement est de grand taille. Elle est située dans le même milieu urbain que le département B. L'établissement d'enseignement offre des programmes préuniversitaires en sciences humaines, en sciences de la nature (sciences pures), en arts et lettres et elle offre un baccalauréat international. Les programmes techniques qui y sont offerts sont surtout rattachés à la santé, aux divers services d'intervention dans le domaine de la justice, à l'informatique et à l'administration. Le département de lettres, dont font partie les enseignants des cours obligatoires en littérature française, est composé de 42 enseignants. Les cours de littérature française sont donnés par des enseignants qui peuvent aussi donner des cours dans la spécialisation Arts et lettres.

### **3.2 Plans cadres**

Les plans cadres sont des documents élaborés par les équipes d'enseignants de chaque institution collégiale. Une fois adoptés en réunion départementale, les plans cadres deviennent la référence pour tous les enseignants afin de construire leur plan de cours. Dans le but de procéder à une analyse préliminaire des orientations didactiques au cégep, il convient de présenter les informations pertinentes pour la recherche en cours. Pour ce faire, ces informations, contenues dans les plans cadres des départements participants, ont été condensées puis placées dans deux tableaux : l'un est consacré au premier cours de littérature française, l'autre au deuxième. Les éléments qui composent les tableaux reprennent directement ce qui se retrouve dans les plan cadres. Aucune information n'a été modifiée ou ajoutée. Seul un travail de sélection des aspects pertinents a été fait. Les plans cadres complets se retrouvent à l'annexe B.

Tableau 6 : Synthèse des plans cadres – 601-101-04 *Écriture et littérature*

	Département A	Département B	Département C	Département D
Définition de la littérature	-	-	-	-
Rôle prévu pour la littérature française	Contenu théorique livré par le biais de cours magistraux documenté par le corpus littéraire [...].	Contenu : La littérature d'expression française.	Explorer le contexte sociohistorique de l'œuvre, extraits d'œuvres.	Liens logiques minimaux, premier niveau d'interprétation ou de généralisation, situer l'œuvre dans son contexte.
Place de l'orientation socio-historique	Deux courants parmi les suivants : littérature médiévale, littérature de la Renaissance, Classicisme, rationalisme, romantisme.	-	Le champ littéraire s'étalant du Moyen Âge au XVIIIe siècle.	Au choix : Moyen Âge, Humanisme, Romantisme, Fantastique, Littérature philosophique, Nouveau roman. Obligatoire : Réalisme. [sic]
Théories ou concepts proposés	Contexte sociohistorique, thématique, procédés stylistiques; les genres utilisés sont : théâtre, conte et introduction à la poésie.	-	Le noyau organisateur du texte (à déterminer), le propos du texte, les manifestations stylistiques et thématiques, fond, forme.	Analyse thématique et stylistique, mouvement littéraire, champ lexical, méthodologie de la rédaction, fond/forme et effet.

Place de la rédaction de discours scolaires	Analyse littéraire.	Rédiger deux analyses complètes pendant la session.	Techniques de rédaction à acquérir, élaboration du plan, rédaction de deux commentaires ou analyses (partielles ou complètes).	Analyse littéraire complète.
Théories ou concepts proposées	Grammaire et syntaxe, stylistique, rappel du résumé, plan démonstratif, introduction, développement et conclusion.	Enjeux littéraires, sens ( <i>ce que le texte dit</i> ).	Paragraphe, idées principales et secondaires, introduction, développement et conclusion.	Macrostructure du texte d'analyse.
Compétences prévues	Analyser des textes littéraires de genres variés et de différentes époques.	Un texte rédigé (non télégraphique) portant sur un texte littéraire (texte court ou fragment d'un texte) qui vise à démontrer le travail de la forme dans la production du sens de ce texte ( <i>comment le texte dit ce qu'il dit</i> ).	Analyser des textes littéraires variés et de différentes époques.	Analyser des textes littéraires de genres variés et de différentes époques.
Contexte d'évaluation	[...] faire une analyse littéraire de 700 mots.	L'épreuve porte sur un texte court soumis à l'analyse [...] de 700 mots.	Rédaction d'une analyse littéraire d'un minimum de 700 mots à partir d'un extrait d'œuvre.	Rédaction d'une analyse littéraire d'un minimum de 700 mots à partir d'un extrait ou d'une œuvre complète.

Tableau 7 : Synthèse des plans cadres – 601-102-04 *Littérature et imaginaire*

	Département A	Département B	Département C	Département D
Définition de la littérature	-	-	-	-
Rôle prévu pour la littérature française	Contenu théorique livré par le biais de cours magistraux et documenté par le corpus littéraire [...].	Corpus : la littérature d'expression française, avec au maximum une œuvre québécoise (les œuvres additionnelles peuvent être des traductions).	-	Liens logiques minimaux, hypothèse de travail bien appuyée, situation de l'œuvre dans son contexte, champ sémantique.
Place de l'orientation socio-historique	Deux courants parmi les suivants : rappel du Romantisme, Réalisme, Naturalisme, Symbolisme, Surréalisme, existentialisme et littérature contemporaine. [sic]	Minimum de trois œuvres, appartenant à des époques différentes et à au moins deux genres (dont le narratif).	Le champ littéraire s'étalant du XIXe siècle à nos jours, mention des éléments significatifs du contexte culturel et socio-historique.	Symbolisme, Modernité, Classicisme (facultatif). [sic]
Théories ou concepts proposés	Contexte sociohistorique, thématique, procédés stylistiques.	-	Contexte de l'œuvre, thèmes, procédés stylistiques.	Écart ou conformité par rapport à un modèle appartenant à un mouvement ou un langage ou un mouvement vu précédemment ou un autre élément, fond/forme/effet.

Place de la rédaction de discours scolaires	Dissertation explicative.	Minimum de deux dissertations complètes (d'un seul tenant chacune).	Techniques de la dissertation explicative, élaboration d'un ou deux plans, rédaction d'une dissertation (partielle ou complète).	Dissertation explicative complète.
Théories ou concepts proposés	Grammaire, syntaxe, stylistique, plan démonstratif, introduction, développement et conclusion.	La dissertation explicative : un exposé écrit et raisonné qui porte sur un point précis d'une œuvre littéraire. Introduction, développement, conclusion; enchaînement logique, développement de style objectif.	Fond, forme, paragraphe, idées principales et secondaires, introduction, développement et conclusion.	Macrostructure du texte d'analyse, plan progressif, plan analytique, plan discursif et plan démonstratif, consolidation de la méthodologie.
Compétences prévues	Expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires de genre variés et de différentes époques.	-	Expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires de genres variés et de différentes époques.	Expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires de genres variés et de différentes époques.
Contexte d'évaluation	[...] faire une dissertation explicative de 800 mots.	Dissertation finale : minimum de 800 mots rédigée en classe.	Rédaction d'une dissertation explicative d'un minimum de 800 mots à partir de textes issus de courants littéraires et de sujets déterminés.	Rédaction d'une dissertation explicative d'un minimum de 800 mots à partir d'un extrait ou d'une œuvre complète.

### 3.2.1 Analyse des plans cadres<sup>8</sup>

Une brève analyse des plans cadres est nécessaire pour confirmer le rôle qui est attribué à la littérature dans l'enseignement du français. En effet, ces plans sont élaborés puis adoptés comme étant la marche à suivre pour les enseignants. Donc, ils représentent l'une des voies principales par lesquelles l'enseignement est dirigé. C'est à partir de ces plans cadres que l'enseignant doit construire son plan de cours. La plupart des plans cadres présentent les mêmes éléments. On y retrouve d'abord une description du contenu que l'on doit enseigner. On précise quels sont les concepts auxquels l'enseignant doit s'attarder en classe. Certains plans précisent le type d'activités d'enseignement qui est attendu. D'autres ne le font pas. Tous ont la même caractéristique d'indiquer les modalités d'évaluation, surtout en ce qui concerne l'évaluation finale, et des critères de performance exigés. Ces plans cadres sont aussi révélateurs des représentations des enseignants qui les élaborent. On peut ainsi prendre en considération leur définition de la littérature et de son enseignement, deux aspects qui se démarquent de façon implicite de cette analyse. À noter que d'autres aspects que ceux mentionnés sont présents dans les plans cadres mais ils ne comportent pas de liens avec les objectifs de cette recherche. Ainsi, seules les informations concernant le contexte sociohistorique et la rédaction de discours scolaires ont été retenues pour cette analyse.

#### *Plans cadres du cours 601-101-04 « Écriture et littérature »*

On peut constater que les départements se sont vraisemblablement appuyés sur les prescriptions ministérielles pour élaborer la compétence visée. Dans trois des quatre départements, elle est identique, soit « Analyser des textes littéraires variés et de différentes époques. » Le département B procède à une reformulation de la compétence en précisant que la rédaction finale porte « sur un texte littéraire (texte court ou fragment d'un texte) qui vise à démontrer le travail de la forme dans la production du sens de ce texte ». Ce faisant, la dimension historique est soustraite de la compétence, l'accent étant mis sur la forme du texte à analyser. La rédaction

---

<sup>8</sup> Voir l'annexe B pour les plans cadres complets.

demandée dans les trois autres départements est l'analyse littéraire. Il s'agit d'un type de rédaction, et non simplement une opération mentale d'analyse. Ce genre scolaire est comparable à la dissertation, mais il est moins élaboré quant aux nombre d'arguments et au nombre de mots demandés. Trois des quatre plans cadres sont très explicites quand il s'agit de cerner quels sont les courants littéraires qui doivent être enseignés. Seul le département B ne présente pas de précision à ce sujet. On remarque que les dénominations des courants littéraires varient selon le département. Dans un département, on identifie le courant littéraire du XVI<sup>e</sup> siècle comme étant celui de la « littérature de la Renaissance » alors que dans un autre département, on parle de « l'Humanisme » [sic]. En général, le champ littéraire qui est étudié dans ce cours commence avec la période du Moyen Âge et se termine au XIX<sup>e</sup> siècle.

En accord avec le devis du ministère de l'Éducation, les concepts proposés dans trois des quatre départements sont associés à l'analyse thématique traditionnelle. Deux départements, A et D, indiquent que le mouvement ou le contexte sociohistorique doit faire partie des aspects abordés. Ces deux départements accordent aussi une importance aux procédés stylistiques. Les départements C et D font mention du fond et de la forme comme des éléments à exploiter. Le département C se démarque quelque peu en insistant sur le concept de noyau organisateur du texte à étudier. Le département B ne fournit pas de précisions quant au contexte sociohistorique.

La rédaction de l'analyse littéraire semble faire l'unanimité comme outil d'enseignement. Dans les quatre institutions, on lui accorde le rôle principal en ce qui concerne l'écriture. Le département C apporte quelques nuances : on prévoit la rédaction de deux analyses ou de deux commentaires. Ces textes pourront être partiels ou complets. Les principaux concepts proposés sont associés à la structure du texte à rédiger. Dans les départements A, C et D, on mentionne l'un ou l'autre des éléments suivants : macrostructure, structure du paragraphe, introduction, développement, conclusion, plan démonstratif et idées principales. Le département B se démarque encore une fois par sa volonté de se concentrer sur ce que le texte dit et sur les enjeux littéraires associés au sens du texte. Tous les départements présentent une évaluation finale ayant comme critère principal de rédiger une analyse littéraire de 700 mots.

## *Plans cadres du cours 601-102-04 « Littérature et imaginaire »*

À propos du deuxième cours de littérature française, on constate, encore ici, un respect des indications données par le Ministère. Dans trois des quatre départements, comme c'est le cas pour le cours *Écriture et littérature*, elle est identique, soit « Expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires de genres variés et de différentes époques. » Le département B ne verbalise pas cette compétence. La dimension historique est toujours présente. Tous les plans cadres sont très explicites quand il s'agit de cerner quels sont les courants littéraires qui doivent être enseignés. Le département B se veut le moins précis : « [...] trois œuvres appartenant à des époques différentes ». Les autres présentent les courants étudiés comme étant ceux qui s'échelonnent de XIXe siècle à nos jours. En accord avec le devis du ministère de l'Éducation, les concepts proposés dans trois des quatre départements sont associés à l'analyse du contexte sociohistorique de l'œuvre ou au courant auquel elle appartient. Les départements A et C accordent de l'importance aux procédés stylistiques et à l'analyse thématique. Le département D propose d'explorer l'écart ou la conformité d'un texte avec le mouvement auquel il est rattaché ou un autre mouvement. Le même département mentionne le fond, la forme et l'effet comme faisant partie des aspects abordés. Le département B ne fournit pas de précisions quant au contexte sociohistorique.

La rédaction de la dissertation semble aussi faire l'unanimité que le fait l'analyse littéraire pour le premier cours de littérature. Dans les quatre institutions, on lui accorde le rôle principal en ce qui concerne la rédaction. Ici encore, le département C apporte quelques nuances : on prévoit la rédaction d'une dissertation partielle ou complète. Les principaux concepts proposés sont associés à la structure du texte à rédiger. Dans tous les départements, on mentionne un ou plusieurs éléments concernant la macrostructure : introduction, développement et conclusion. La composition du paragraphe, incluant les idées principales et secondaires, est davantage précisée dans le document du département C. Le plan cadre du département D se montre plus explicite quant à l'utilisation du plan : plan progressif, plan analytique, plan discursif et plan démonstratif. Le département B fait simplement la mention que la rédaction du plan est systématiquement prévue. Ce même

département se démarque encore, cette fois pour définir le texte qui est attendu. On mentionne qu'on prévoit faire écrire « un exposé écrit et raisonné qui porte sur un point précis d'une œuvre littéraire, [ayant un] enchaînement logique, [et un] développement de style objectif ». Tous les départements présentent une évaluation finale ayant comme critère principal de rédiger une dissertation explicative de 800 mots.

### *Synthèse*

Les différents plans cadres présentent des caractéristiques communes. Ils précisent, à quelques exception près, les mêmes objectifs d'enseignement, objectifs qui sont concrétisés comme des compétences que les étudiants doivent développer. Les plans cadres se présentent comme des documents d'orientations faisant le lien entre les visées du ministère de l'Éducation et l'enseignement pratiqué dans les classes des cégeps. Après les avoir analysés, on remarque une certaine uniformité des pratiques d'enseignement, uniformité qui va de pair avec un certain consensus des concepts étudiés : contextes sociohistoriques, courants littéraires, analyses thématiques, plan de rédaction, macrostructure et rédactions de textes scolaires traditionnels. Certains plans cadres se veulent plus explicites, plus détaillés, alors que d'autres sont davantage considérés comme des balises pour les enseignants et, à ce titre, ils ne comportent pas de dimension restrictive. Néanmoins, les plans cadres se veulent régulateurs des pratiques et des évaluations. Étant composés par les enseignants eux-mêmes, ils sont utilisés pour instaurer une certaine cohérence entre les différents enseignants d'un même cours. De la façon dont ils sont construits, les plans cadres sont aussi perçus comme étant garants d'une cohérence entre les différents cours de littérature, cours qui ont été pensés en fonction d'une progression dans les apprentissages et dans les exigences reliées aux compétences. Ainsi, le premier cours de littérature française est consacré aux périodes allant du Moyen Âge au XIXe siècle et prévoit la rédaction d'une analyse littéraire ou d'un commentaire de 700 mots. Ensuite, le deuxième cours porte sur les courants littéraires du XIXe siècle à nos jours et prévoit la rédaction d'une dissertation explicative de 800 mots.

### 3.3 Entrevues

Les entrevues constituent la principale source d'information de la recherche. Elles ont eu lieu entre les mois de mars et mai 2005. Chaque département a été rencontré deux fois. Une première rencontre, que l'on pourrait qualifier de préparatoire, s'est déroulée de trois à cinq semaines avant l'entrevue comme telle. La partie 2.2 comporte davantage de précisions à cet effet.

#### *Caractérisation de l'enseignement*

Des éléments fondamentaux sont ressortis des transcriptions. Premièrement, les codes attribués aux différentes réponses sont reformulés en propositions simples et synthétiques. La présentation des données sous forme de tableau permet de donner un aperçu rapide de la caractérisation de l'enseignement auquel se sont livrés les enseignants. Aussi, une analyse descriptive des éléments de définition, de représentation et de pratique des enseignants est incontournable. Les objectifs descriptifs de la recherche donnent lieu à une analyse descriptive, soit un niveau d'analyse propre aux objectifs 1, 2 et 3. Un deuxième niveau d'analyse concerne davantage les objectifs 4, 5 et 6. Il s'agit de procéder à une analyse interprétative. Toutefois, pour l'ensemble des questions, une analyse à la fois descriptive et interprétative est possible. C'est dans cet esprit que furent complétées les analyses subséquentes à chaque tableau.

Finalement, une analyse de type explicatif convient aux aspects où le savoir pratique du chercheur permet de rendre accessible des informations implicites du métier d'enseignant au collégial. Le chercheur étant praticien, il s'est révélé que celui-ci peut comprendre des éléments non-explicites qui auraient pu échapper à d'autres personnes. Les méthodes d'analyse ont répondu exactement aux objectifs de départ, c'est-à-dire décrire les représentations et pratiques livrés par les répondants. Cette démarche convient aussi au besoin de décrire et d'évaluer leurs effets sur les principaux aspects de l'enseignement : les savoirs, les enseignants et les étudiants.

Les choix méthodologiques qui ont été faits ont apporté les résultats escomptés. Les enseignants interrogés ont été considérés comme des experts que l'on consulte pour poser un diagnostic. Certains éléments sont apparus plus fréquemment que d'autres, mais leur valeur statistique est négligeable : c'est la diversité et la complémentarité des remarques qui donnent à la recherche son caractère profondément qualitatif. La volonté de réunir des enseignants d'institutions aux profils variés va dans ce sens.

### **3.3.1 Présentation des tableaux**

Les données recueillies ont pu être synthétisées à l'aide de quinze tableaux. L'utilisation de tableaux offre de nombreux avantages. D'abord, ceux-ci permettent de présenter l'information de façon succincte. Un seul coup d'œil suffit au lecteur pour réaliser le sens des réponses. Chaque tableau comporte une somme importante d'informations tels le rappel de l'objectif de recherche, la question qui y est associée et la présentation des réponses regroupées et classées en ordre décroissant de fréquence. De plus, on peut y percevoir les différents profils des départements de français. La somme des réponses, de même que la description des départements n'entre pas dans la composition du tableau. Il semble qu'il soit préférable de considérer le profil des départements au moment de l'analyse qui suit chaque tableau. Finalement, la décision de ne pas présenter les sommes des réponses obtenues fait suite à la volonté de préserver le caractère qualitatif de la recherche. Cela fait en sorte que chaque réponse est considérée au même titre que les autres. Il n'y a donc pas d'ordre d'importance dans les réponses obtenues car les répondants sont tous considérés comme des experts. Toutefois, il a fallu choisir dans quel ordre présenter les données et la manière la plus habituelle est de commencer par la réponse la plus fréquente en premier pour finir avec les réponses les moins nombreuses.

Finalement, il faut éviter de procéder à une analyse statistique des réponses obtenues puisque bon nombre des réponses les plus fréquentes sont regroupées par département. Le fait d'être ainsi regroupées témoigne du fait que les entrevues sont menées auprès de groupes dont les membres se connaissent bien. Ainsi, un répondant qui émet une idée entraîne ses collègues à se prononcer sur un sujet

précis. Il a été constaté que certains sujets n'avaient pas du tout été abordés dans certains groupes, alors qu'ailleurs, il y avait unanimité sur ce même sujet. Ceci explique que la dimension statistique ne peut pas bien servir l'analyse, Aussi, le nombre inégal de participants par département fait en sorte qu'on ne peut appliquer un raisonnement mathématique. C'est également pour cette raison que les réponses doivent être considérées de façon complémentaire et strictement qualitative. La diversité désirée et obtenue apparaît donc comme un des points forts de la recherche.

### **3.3.2 Résultats des entrevues**

Les réponses obtenues lors des entrevues sont regroupées par question. Ainsi, chaque tableau correspond à une question précise qui, elle, est associée à un des objectifs de recherche. En plus de ces informations, les tableaux indiquent également quels sont les départements à qui sont attribuées les réponses.

Tableau 8 : Réponses obtenues pour les objectifs 1.1 et 1.2

Objectif 1 - À l'aide des plans cadres, déterminer le rôle prévu de la littérature dans l'enseignement du français après une période de dix ans suivant la réforme (1994) qui a modifié son rôle.		Occurrences par département			
		A	B	C	D
1.1- Quels sont les objectifs poursuivis par l'enseignement de la littérature et les rôles qui lui sont attribués dans l'enseignement-apprentissage de la langue?					
1.1-1 Le rôle de la littérature dans l'enseignement du français.	<b>La littérature</b>				
	est un modèle pour enseigner les possibilités de la langue, les variétés du français;	5	2	1	3
	contribue à l'utilisation correcte de la langue, à la maîtrise linguistique par la lecture et l'écriture; L'enseignant est professeur de français;	5	1		2
	montre que le mot a une valeur; montre l'importance des mots, de leur signification, en vue d'en faire une pleine utilisation;	3	1	1	1
	ne se limite pas à un usage linguistique. Elle véhicule toutes les dimensions du langage. Les enseignants sont des professeurs de littérature;	1	1	1	1
	contribue à l'enrichissement stylistique, vocabulaire, syntaxe, pour la pratique de l'écriture;		3		
	permet de trouver/donner des explications pour la matière enseignée;	1			1
	est utilisée pour susciter l'intérêt intellectuel;				1
	montre comment exprimer des pensées complexes;		1		
	montre qu'elle s'inscrit dans un continuum de communication, de connaissance, qui caractérise l'évolution de l'humanité;	1			
illustre le contexte culturel spécifique au Québec;			1		
présente l'héritage de la culture française.				1	

1.1-2 Le rôle de la littérature dans l'apprentissage du français.	<b>La littérature</b>				
	amène à chercher/trouver du sens; comble le besoin de sens;	3	1	1	
	participe à la formation de l'identité culturelle;			1	1
	contribue au développement de l'imagination;	1			2
	sert à l'apprentissage de la langue;		1		2
	contribue au développement/à la structuration de la pensée et de l'esprit critique;	1		1	1
	permet l'acquisition d'une culture;		1		1
	donne la possibilité d'un transfert; la transposition des apprentissages est possible avec l'appréciation de la littérature (par la lecture);				2
	offre un contexte d'apprentissage, un tout organisé;	1			
	constitue une occasion d'écrire;				1
contribue au développement d'une conscience historique et à l'acquisition d'une culture générale.		1			

1.2- Quels sont les rôles qu'occupent la lecture et l'écriture dans l'apprentissage de la langue et la façon dont elles sont intégrées à l'utilisation de la littérature?		Occurrences par département			
1.2- 1 Les rôles de la lecture et de l'écriture et la façon dont elles sont intégrées à l'utilisation de la littérature.	<b>La littérature</b>				
	permet l'apprentissage des discours;	1		1	
	contribue au développement de la lecture, amène à mieux lire;	1		1	
	favorise l'apprentissage du vocabulaire;	1	1		
	favorise un mimétisme entre l'étudiant qui lit un texte littéraire et le texte qu'il aura à produire par la suite;		1		
	favorise un mimétisme entre l'étudiant qui lit un texte littéraire et le texte qu'il aura à produire par la suite;				1
ne sert pas, ou sert peu, à intégrer la grammaire au niveau collégial.				1	

### *Analyse de l'objectif 1.1-1 : Le rôle de la littérature dans l'enseignement du français*

Cette question consiste à cerner le rôle qui est représenté dans la conscience des enseignants. Les réponses obtenues démontrent d'abord une préoccupation linguistique quant aux possibilités que voient des enseignants pour la littérature. En effet, on peut observer qu'une importante partie des réponses est reliée d'une façon ou d'une autre à la fonction linguistique de la littérature. La réponse la plus significative est certainement celle qui exprime que la littérature est un modèle pour enseigner les possibilités de la langue et pour en montrer les variétés. Dans le même sens, une proportion très importante des enseignants interrogés croit que la littérature contribue à la maîtrise de la langue. D'autres réponses sont plus précises encore : le mot est à la base de la langue et la littérature le met en valeur. Considérées de façon complémentaire, ces réponses soulignent le rôle important qu'a joué la linguistique pendant la période où ces enseignants étaient soit des étudiants universitaires ou de jeunes professeurs. Les personnes qui répondent ainsi se considèrent généralement comme des professeurs de français.

En contrepartie, tous les départements rencontrés expriment à une reprise pour dire que la littérature ne se limite pas uniquement à son aspect linguistique. Elle comporte plusieurs dimensions du langage. Son enseignement est donc favorable à une intégration du langage, mais cela se manifeste dans une moindre mesure. À la question portant sur le rôle qu'ils attribuent à la littérature dans l'enseignement, des enseignants sont manifestement plus près de la formation humaniste traditionnelle. Un bloc de réponses uniques, réparties également dans tous les départements, montre que les cours de rhétorique sont encore à l'esprit de plusieurs : « La littérature contribue à l'enrichissement stylistique, à l'enrichissement du vocabulaire, etc. » À noter que cette réponse est quand même assez près des préoccupations linguistiques citées ci-haut, car elle se situe davantage du côté de la forme que de celui du contenu. Dans le même ordre d'idées, la littérature, pour quelques enseignants, « permet de trouver des explications pour la matière enseignée. »

Un aspect résolument humaniste se dégage de quelques réponses supplémentaires : La littérature est utilisée pour susciter l'intérêt intellectuel, elle montre comment

exprimer des pensées complexes et elle s'inscrit dans un continuum de connaissances qui caractérise l'humanité. Les enseignants qui émettent ce type de réponses se considèrent généralement comme des professeurs de littérature. Un dernier segment montre une certaine préoccupation culturelle mais cette préoccupation n'est exprimée que par deux enseignants. Selon les réponses obtenues, il n'est pas possible de faire des liens entre le profil (rural, semi-urbain ou urbain) des institutions d'enseignement et les conceptions exprimées.

*Analyse de l'objectif 1.1-2 : Le rôle de la littérature dans l'apprentissage du français*

Telle qu'elle est formulée, cette question montre un intérêt envers l'apprenant. En ce qui concerne le rôle que les enseignants attribuent à la littérature, force est de constater qu'une très large partie des réponses démontre que les enseignants sont conscients des retombées cognitives de l'activité littéraire : 1- La littérature amène à chercher et trouver du sens, 2- la littérature participe à la formation de l'identité culturelle et au développement de l'imagination, 3- la littérature contribue au développement et à la structuration de la pensée et de l'esprit critique, 4- la littérature offre un contexte d'apprentissage, un tout organisé, 5- la littérature, par la lecture, permet un transfert des apprentissages.

Si l'on considère l'importance des éléments linguistiques mentionnées à la question précédente, on peut se surprendre de la faible représentation de telles préoccupations en ce qui concerne l'apprentissage. En effet, deux départements sur quatre mentionnent que la littérature sert à l'apprentissage d'une langue. De façon complémentaire à la question précédente sur l'enseignement, la littérature constitue une occasion d'écrire. Elle contribue au développement d'une conscience historique et à l'acquisition d'une culture générale.

*Analyse de l'objectif 1.2 : Les rôles de la lecture et de l'écriture et la façon dont elles sont intégrées à l'utilisation de la littérature.*

Cette question s'est imposée à la suite de certaines réponses aux questions précédentes. Ce thème a donc été composé à la suite des entrevues. Les réponses des enseignants portent spécifiquement sur l'intégration de la lecture, de l'écriture et de la littérature. On peut donc constater que la littérature, de l'avis des répondants, provoque parfois un mimétisme entre l'étudiant et le texte qu'il lit. De cette façon, la littérature permet l'apprentissage des discours, amène à mieux lire et favorise l'apprentissage du vocabulaire. D'autre part, il y a une position contraire qui affirme qu'un tel mimétisme n'existe pas et que la littérature ne contribue que très peu au savoir grammatical, par exemple.

Tableau 9 : Réponses obtenues pour l'objectif 1.3

1.3- quelles sont les connaissances des enseignants par rapport aux théories didactiques et littéraires et quelle utilisation en font-ils?		Occurrences par département			
1.3- 1 La connaissance et l'utilisation des théories didactiques et littéraires.	<b>Les enseignants interrogés</b>				
	ne connaissent pas, n'utilisent pas la lecture littéraire;	2	2	2	2
	connaissent et utilisent les théories issues de la linguistique (formalisme, structuralisme, schéma narratif, schéma actanciel, etc);	3	1	2	2
	connaissent et utilisent des théories sociohistoriques (sociocritique, biographisme, histoire littéraire, chronologies, etc);	3	1		2
	utilisent les théories reliées à la psychanalyse, la psychocritique, etc;	2			1
	sont incapables d'identifier des théories; pratiquent sans savoir lesquelles;		1	1	
	pratiquent la lecture dirigée, encadrent les étudiants et font faire des exercices;	1			1
	ne comprennent pas et n'utilisent pas l'écriture littéraire;	2			
	utilisent la lecture méthodique;	1			
	utilisent l'intertextualité;	1			
	utilisent les théories de la lecture;				1
	ont une approche thématique des textes littéraires;	1			
	varient l'approche théorique selon l'œuvre au programme;				1
	ne veulent pas des théories;	1			
proposent leur propre théorie.	1				

*Analyse de l'objectif 1.3 : La connaissance et l'utilisation des théories didactiques et littéraires.*

On peut d'abord remarquer que les enseignants utilisent des théories connues : théories linguistiques (formalisme, structuralisme) et théories sociohistoriques (biographisme, histoire littéraire, sociocritique). D'autres théories connues sont mentionnées : psychocritique et psychanalyse. Ces approches théoriques, qui sont les plus mentionnées, sont strictement littéraires. Un autre regroupement fait contrepoids à la tendance littéraire. Il s'agit de la tendance *non théorique*, dans laquelle on retrouve les personnes qui affirment ignorer les théories, c'est-à-dire qu'ils pratiquent sans savoir d'où vient tel schéma, telle approche, etc. Dans la même veine, on retrouve un enseignant qui ne veut pas des théories et qui propose sa propre sélection à partir des théories qu'il croit pertinentes. Mais le témoignage le plus éloquent demeure l'ignorance des théories didactiques telles la lecture littéraire et l'écriture littéraire, et ce, dans tous les types d'établissements. L'ignorance de la lecture littéraire est d'ailleurs l'item qui est le plus significatif de tous : deux occurrences dans chacun des départements. On remarque une certaine tendance à utiliser des stratégies traditionnelles : lecture dirigée, lecture méthodique et approche thématique. Finalement, on peut souligner la présence, quoique limitée, des théories plus récentes de l'intertextualité et des théories de la lecture. On peut retenir également qu'un enseignant préconise une approche pragmatique vis-à-vis la théorie, c'est-à-dire qu'il varie l'approche théorique selon l'œuvre au programme.

Concernant les connaissances théoriques et les différentes représentations qui y sont reliées, il convient de s'interroger sur l'influence que pourrait avoir la formation universitaire des enseignants. En effet, étant des spécialistes ayant obtenu un baccalauréat en littérature, les enseignants de français au cégep, par leurs réponses, semblent contribuer à maintenir certaines conceptions qui caractérisent les facultés de littérature. On pourrait évoquer le rôle central de théories « sociohistoriques » comme étant le reflet de l'importance accordée à la conservation de l'héritage littéraire dans les différentes universités. De même, cela pourrait expliquer l'importance accordée aux outils provenant de la linguistique : schéma actanciel, schéma narratif, formalisme et structuralisme.

Tableau 10 : Réponses obtenues pour les objectifs 2.1 et 2.2

Objectif 2 - À l'aide des plans cadres et des entrevues de groupes avec les enseignants, tracer un portrait des représentations des enseignants quant à la nature de l'objet enseigné, de leurs intentions éducatives et de la fidélité de leur application dans les pratiques d'enseignement/ apprentissage.		Occurrences par département			
		A	B	C	D
2.1- À l'aide des plans cadres et d'entrevues de groupes avec des enseignants, quelles sont les représentations des enseignants quant à la définition de la littérature et de son enseignement?					
2.1-1 La définition du phénomène littéraire.	<p><b>La littérature</b></p> <p>s'inscrit dans la tradition humaniste et place l'humain au centre des écrits; vise l'élévation des esprits, le bien de l'humanité;</p> <p>sert à l'expression du Moi, de l'intimité, des sentiments, des émotions; est l'occasion d'un centrément sur sa personne;</p> <p>est l'expression des sociétés; témoigne de l'évolution des pensées;</p> <p>se définit globalement, comme un tout comportant plusieurs dimensions; selon une vision philosophique, ce qui parle de nous;</p> <p>se définit selon un point de vue lectoral, à partir du lecteur – récepteur qui vit par procuration à travers les œuvres, les personnages, etc.;</p> <p>est l'interprétation du réel, l'intégration du réel, l'appropriation du réel;</p> <p>est définie selon un point de vue linguistique, le fond et la forme, etc.;</p> <p>est un art, une expression artistique;</p> <p>est considérée comme un langage propre, distinct.</p>	5	1		2
		2	2	1	2
		2	1	1	1
		2	1	1	
		2	2		
		2			1
		1			1
			1		1
			1		
2.1-2 Définition de son enseignement	<p>son enseignement n'est pas utile, fonctionnel ; la littérature n'a pas d'utilité concrète, elle ne sert à rien de pratique;</p> <p>la pédagogie est un art, enseigner la littérature est un art.</p>		1	1	
			1		

2.2- Quelle est la fidélité des enseignants aux orientations prescrites dans les plans cadres?				
2.2 La fidélité de leurs pratiques aux orientations prescrites dans les plans cadres?	<b>Les pratiques d'enseignement</b>			
	sont totalement fidèles aux plans cadres élaborés par leur département;	3	2	1
	sont fidèles aux plans cadres mais avec une certaine flexibilité; l'enseignant prend quelques libertés;		2	2
	sont fidèles aux plans cadres mais celui-ci n'est pas tout à fait fidèle au devis ministériel;		1	2
	sont différentes de ce qui est prévu dans les plans cadres ; il y a une différence entre les plans cadres et la réalité en classe;		2	
	sont différentes du plan de cours personnel de l'enseignant; il y a un écart entre le plan de cours et la pratique (manque de temps, modification en cours de route);		2	
	sont fidèles aux plans cadres qui, eux, sont fidèles au devis ministériel;			2
	sont partiellement fidèles; les enseignants font des ajouts, des modifications, etc.;			1
sont totalement infidèles aux plans cadres de leur département.		1		

*Analyse de l'objectif 2.1-1 : La définition du phénomène littéraire.*

Les réponses les plus fréquentes font apparaître deux phénomènes importants. D'abord, la prédominance d'une définition intimiste de la littérature n'est pas sans évoquer une certaine parenté avec la littérature qui s'est pratiquée au Québec depuis une vingtaine d'années. Le mouvement de l'intimité en littérature québécoise est bien connu : récit à la première personne, expression des pensées et réflexions, discours intérieur, opposition du narrateur et de la société dans laquelle il évolue avec difficulté, mal de vivre, individualisme et quête d'identité. Ceci expliquerait en partie le caractère intime des représentations des enseignants interrogés. D'autre part, on remarque aussi que la plupart des définitions qui sont proposées le sont à partir du point de vue scriptural, c'est-à-dire selon l'angle de l'émetteur : la littérature est la production des sociétés, ce qui parle de nous; elle est l'interprétation du réel; la littérature est un art, un langage propre, mais elle se définit également selon la linguistique car elle est composée du fond et de la forme. Par opposition, on compte tout de même deux départements qui définissent la littérature selon un point de vue lectoral. Donc, à partir de ses lectures, le récepteur vit des aventures par procuration, à travers des personnages auxquels il s'identifie. Ainsi, la littérature est ce que la lecture provoque chez le lecteur.

Finalement, on ne peut ignorer la grande place qu'occupe la vision humaniste de la littérature, au sens où celle-ci s'inscrit dans une tradition qui vise le bien de l'humanité en plaçant l'humain au centre de ses préoccupations. On remarque une certaine tendance selon laquelle il y aurait une répartition équilibrée des différents profils de représentations dans tous les milieux. Par rapport aux conceptions, il semble y avoir des types d'enseignants variés dans tous les cégeps.

*Analyse de l'objectif 2.1-2 : La définition de l'enseignement de la littérature.*

En se basant sur certaines réponses, il est possible d'élaborer une autre catégorie qui complète la précédente. Certains enseignants incluent leurs représentations de l'enseignement de la littérature dans la définition du phénomène. De cette façon, certains d'entre eux insistent sur le caractère non utilitaire de la littérature. Dans ce

sens, la littérature ne doit pas chercher à se justifier parce qu'elle ne sert à rien de concret. Un autre enseignant insiste sur le sens artistique que doit prendre l'enseignement de la littérature. L'enseignant doit maîtriser l'art d'enseigner la littérature.

*Analyse de l'objectif 2.2 : La fidélité des pratiques des enseignants aux orientations prescrite dans les plans cadres.*

Les enseignants rencontrés démontre une fidélité certaine à l'égard des plans cadres élaborés par leur département. Généralement, ces plans cadres sont composés en équipes départementales, ce qui fait que les enseignants participent à leur création et, par le fait même, y sont plutôt fidèles. Même si on note une certaine flexibilité dans l'application des plans cadres, on observe surtout que les principaux « écarts » se produisent à l'égard du devis ministériel. En effet, les plans cadres semblent être un symbole d'affranchissement vis-à-vis le Ministère, en particulier chez les institutions situées en milieu urbain. En somme, les enseignants lisent le devis, respectent les normes d'évaluation, mais n'hésitent pas à prendre des libertés à certains moments : lors de l'élaboration du plan cadre, lors de la composition du plan de cours personnel et au moment d'enseigner en classe. Seulement deux enseignants, appartenant au même département, admettent observer une fidélité totale à l'égard des plans cadres, qui eux sont totalement fidèles au devis du Ministère. Ces enseignants travaillent dans une institution située en milieu semi-urbain. Finalement, un seul enseignant exprime ne pas être fidèle aux plans cadres de son département.

Tableau 11 : Réponses obtenues pour l'objectif 3.1-1

Objectif 3 - Établir une typologie significative des pratiques didactiques des enseignants, particulièrement en ce qui concerne l'histoire littéraire et la pratique des discours scolaires. Évaluer les apprentissages que font les étudiants.		Occurrences par département			
3.1- Quelles sont les pratiques didactiques des enseignants concernant l'histoire littéraire et la pratique des discours scolaires?		A	B	C	D
3.1-1 L'utilisation du contexte sociohistorique.	<p><b>Concernant l'histoire littéraire, les pratiques mentionnées démontrent</b></p> <p>une approche historique : étude des grandes périodes de l'histoire, des courants littéraires, des mouvements artistiques, etc.;</p> <p>une approche magistrale qui se compose majoritairement d'exposés magistraux traditionnels mais aussi, dans une moindre mesure, d'exposés interactifs brefs;</p> <p>une approche sociologique : étude des classes sociales, des mouvements sociaux, en parallèle avec la littérature en tant que produit de la société ; étude des contextes sociaux, des mœurs, des coutumes, etc.;</p> <p>l'utilisation d'une anthologie personnelle, assemblée par l'enseignant, ou d'un recueil de notes composé d'extraits, de textes informatifs, de tableaux, d'exercices, etc.;</p> <p>le recours à une variété d'activité d'apprentissage : ateliers, discussions, jeux, etc.;</p> <p>une approche chronologique : le déroulement du cours est structuré par des dates importantes et l'accent est mis sur des événements marquants;</p> <p>le recours à des activités de prélecture; une préparation par l'enseignant avant la lecture d'œuvres par les étudiants;</p> <p>une approche générique : l'accent est mis sur les caractéristiques propres aux différents genres littéraires (formes, règles);</p>				
		3	2	2	3
		2	1	2	2
		3	1	2	
		2	1		3
		1	1	1	1
			1	1	2
			2	2	
			1		2

3.1-1 L'utilisation du contexte sociohistorique. (suite)	le recours à des outils audiovisuels (films, musique, tableaux, Internet) pour présenter l'histoire littéraire;	2	1		
	une organisation du cours et des activités d'enseignement en fonction de l'atteinte de la compétence visée, de la réussite de l'évaluation finale;		1	2	
	une approche humaniste qui vise à transmettre aux étudiants les hauts sommets de la connaissance de l'humanité;	1	1		
	l'utilisation d'une anthologie en classe;	1	1		
	une intervention post-lectorale, qui suit la lecture des œuvres ; l'enseignant fait un retour sur l'œuvre pour s'assurer de la bonne compréhension des œuvres par les étudiants;		2		
	un refus d'utiliser l'histoire littéraire et les courants littéraires;	2			
	une approche biographique : vie de l'auteur, faits marquants, etc.;				1
	une approche partiellement sociohistorique, où l'enseignant n'utilise que les éléments essentiels à la mise en contexte des œuvres;		1		
	la prise de notes systématique par les étudiants comme principal support pédagogique;	1			
	l'utilisation d'une anthologie comme outil de référence pour l'enseignant;	1			
la présentation succincte d'œuvres étrangère, de grands auteurs autres que québécois et français; un survol des auteurs étrangers.				1	

*Analyse de l'objectif 3.1-1 : L'utilisation du contexte sociohistorique.*

On remarque une nette domination d'une approche historique classique. En regard des réponses obtenues, la plupart des enseignants utilisent, à un moment ou l'autre, des procédés traditionnellement associés à l'histoire littéraire : une approche magistrale, historique, sociologique, biographique et chronologique. De plus, l'utilisation d'une anthologie, qu'elle soit composée par l'enseignant ou par un éditeur, semble être le fait de la majorité des praticiens consultés. On peut également remarquer que certaines pratiques sont systématiquement adoptées par les membres de deux départements : une intervention avant ou après la lecture des oeuvres afin de s'assurer de la bonne compréhension des étudiants. Dans cet ordre d'idées, certaines pratiques laissent voir un souci humaniste. Finalement, dans ce segment classique, on pourrait inclure la prise de note par les étudiants comme principal support pédagogique, réponse qui n'est mentionnée qu'une seule fois mais qui devrait apparaître plus souvent étant donné la pratique d'exposés magistraux révélée par les enseignants.

Un autre courant, moins dominant, se dessine lorsque l'on associe certains types de réponses. Le recours à une variété d'activités et à des outils audiovisuels (ateliers, visionnements), le refus d'utiliser l'histoire littéraire et la présentation brève d'oeuvres étrangères sont des exemples de ces pratiques qui ne cadrent pas avec le moule traditionnel. On peut croire que ces stratégies ont survécu à la réforme de 1994 en quelque sorte puisqu'on y voit aisément des traces du régime pédagogique précédent. Il en va de même pour les enseignants qui affirment préconiser une approche générique, qui insiste sur les caractéristiques propres aux différents genres littéraires. Il semble impossible de relier l'utilisation du contexte sociohistorique au milieu où sont situés les groupes d'enseignants.

Tableau 11 : Réponses obtenues pour l'objectif 3.1-2

3.1-2 La pratique des discours scolaires.	<b>Concernant les discours scolaires, les pratiques mentionnées démontrent</b>				
	une approche de la dissertation par partie; les parties (introduction, développement, conclusion) sont vues séparément;	1	1	2	2
	une approche de la dissertation à l'aide d'un texte modèle; utilisation d'une dissertation complète comme exemple à suivre; enseignement systématique de genres scolaires demandés;	2		1	1
	une préparation d'activités en fonction de la compétence à atteindre, de la dissertation, de l'évaluation finale;	1		2	1
	une utilisation du plan; un enseignement systématique du plan;		2		1
	un entraînement à rédiger une dissertation complète dès le début du cours;	2		1	
	le recours à une variété d'activités d'apprentissage : ateliers, discussions, jeux, etc.;	3			
	un refus d'utiliser une dissertation modèle;	1	1		
	une approche de la rédaction par l'insistance sur le paragraphe du développement, sa fonction, sa composition, sa structure; insistance moindre sur les autres parties du discours;				2
	l'utilisation du travail d'équipe pour la pratique des discours scolaires;		2		
	une insistance sur les idées exprimées; un souci de faire réfléchir avant de structurer un texte;		1		
	une insistance sur la création, la créativité; l'enseignant n'insiste pas sur les normes à suivre.		1		

### *Analyse de l'objectif 3.1-2 : La pratique des discours scolaires.*

À propos de la pratique des discours scolaires en classe, les entrevues nous apprennent que les enseignants privilégient l'enseignement des parties du discours, soit l'introduction, le développement et la conclusion, au lieu de favoriser un entraînement à rédiger un texte complet dès le début du cours. Le recours à un texte modèle est aussi mentionné dans trois des quatre départements. La plupart des autres enseignants utilisent le plan pour encadrer la rédaction. Trois enseignants l'utilisent systématiquement. Un nombre appréciable de réponses mentionnent que la compétence à atteindre à la fin du cours est ce qui oriente leurs stratégies. Une faible tendance se dessine quand on compare les réponses des départements urbains avec celles du département rural et du département semi-urbain. Pour ces derniers, la pratique des discours scolaires semble davantage axée sur la forme et la structure que pour les autres. On remarque aussi une opposition entre les départements B et D, qui enseignent le plan, et les départements A et C, qui prônent une pratique de la dissertation complète dès le départ.

À la fin du cours, les enseignants qui auront fait faire des parties de la dissertation doivent amener les étudiants à rassembler et fusionner ces parties dans un texte complet. On peut dire que la microstructure prend plus d'importance. À l'opposé, les enseignants qui choisissent de faire écrire des textes complets dès le départ, font en sorte que les étudiants raffinent leur texte à la fin du cours pour en faire ressortir les fonctions spécifiques aux parties. Dans ce cas, c'est la macrostructure qui prend le dessus. On remarque finalement un désir de prendre quelques distances avec l'enseignement traditionnel de la dissertation en observant quelques tentatives qui sortent des indications gouvernementales. Ainsi, l'approche de la rédaction par le paragraphe du développement, en insistant moins sur les autres parties du discours, exprime un choix didactique personnel. Il en va de même pour le recours au travail d'équipe pour l'entraînement à dissenter, stratégie originale et peu connue. Un autre enseignant insiste également sur l'importance des idées exprimées, importance qu'il place au-dessus de tous les autres objectifs d'enseignement. Dans le même département, un enseignant fait une place à la création et dit ne pas insister sur les normes à apprendre.

Tableau 12 : Réponses obtenues pour l'objectif 3.2

3.2 Quels sont les apprentissages réalisés par les étudiants?					
3.2 Les apprentissages réalisés par les étudiants.	<b>Les étudiants</b>				
	apprennent à tirer de l'information d'un texte, à savoir expliquer une œuvre;	2	2	2	2
	apprennent à structurer leur discours;	1	2		2
	font des apprentissages variés; les apprentissages varient selon l'œuvre, selon le contexte;	1	1		2
	s'approprient la matière, démontrent de l'intérêt pour le contenu, font des liens entre le cours et différentes situations de leur vie;		2		2
	font des apprentissages à l'aide d'évaluations formatives;	1	1		1
	apprennent à faire des parties de la dissertation;	1	1		1
	apprennent à lire, à comprendre; démontrent de la curiosité par rapport au texte;		2	1	
	apprennent à faire des dissertations complètes;	3			
	apprennent à mieux écrire, à écrire avec style;	2			
apprennent à faire un plan;		1			
apprennent par induction, par tâtonnement;	1				

<p>3.2 Les apprentissages réalisés par les étudiants. (suite)</p>	<p><b>Les étudiants</b></p> <p>font des apprentissages à l'aide d'évaluations sommatives;</p> <p>apprennent à réfléchir, développent un esprit critique, structurent leur pensée;</p> <p>font des apprentissages qui vont au-delà des critères de l'Épreuve uniforme de français;</p> <p>font des apprentissages liés à la linguistique : fond, forme, signifié, signifiant, etc.;</p> <p>développent une conscience historique.</p>	<p>1</p>	<p>1</p>	<p>1</p>	<p>1</p>
---	--	----------	----------	----------	----------

### *Analyse de l'objectif 3.2 : Les apprentissages réalisés par les étudiants.*

Pour les enseignants, les principaux apprentissages réalisés par les étudiants se situent autour de la notion de texte : apprendre à tirer de l'information, à expliquer une œuvre et à structurer un discours. Cela montre l'importance de l'approche textuelle, au sens où le texte écrit occupe une fonction centrale, donnant ainsi à un texte, littéraire, de la même manière que le texte non littéraire, une valeur pédagogique reconnue. Le caractère littéraire est confondu dans un ensemble de textes à décoder ou à construire. Ensuite, les étudiants apprennent à lire mieux et s'approprient graduellement le contenu du cours, en particulier par le biais des œuvres à lire auxquelles un certain nombre finit par adhérer. Les évaluations formatives et, dans une moindre mesure, les évaluations sommatives sont aussi appréciées comme stratégies d'apprentissages.

Une proportion moins importante des répondants accorde une place aux apprentissages de type classique : l'apprentissage du style, l'apprentissage du plan, des parties de la dissertation et de la dissertation complète. Ces réponses s'inscrivent logiquement avec les représentations des enseignants interrogés. Comme pour d'autres catégories, certaines réponses démontrent une préoccupation cognitive. Parmi celles-ci, on peut mentionner 1- Les étudiants apprennent par déduction et par tâtonnement. 2- Les étudiants apprennent à réfléchir, développent un esprit critique et structurent leur pensée. 3- Les étudiants font des apprentissages qui vont au-delà de l'ÉUF. 4- Les étudiants font des apprentissages qui varient selon le contexte. Ce type de réponse illustre combien le langage des compétences a été intégré par certains praticiens.

Il y a aussi une réponse qui rejoint les préoccupations humanistes exprimées en début d'entrevue : Les étudiants développent une conscience historique. De la même façon, un autre enseignant ne manque pas d'associer les apprentissages réalisés avec ses objectifs linguistiques : Les étudiants font la distinction entre fond et forme, signifiant et signifié, etc.

Tableau 13 : Réponses obtenues pour l'objectif 3.3

3.3 – Quel est le rôle joué par la littérature actuellement?					
3.3 – Le rôle joué par la littérature.	<b>La littérature</b>				
	amène à lire des œuvres complètes;	3	2	2	2
	est une occasion de présenter un survol, des extraits d'œuvres, des courants et des auteurs;	3	2		
	est l'occasion de présenter des œuvres selon les choix personnels des enseignants;	3	1		
	est un prétexte pour illustrer un propos, un courant, une époque;	3	1		
	amène à comprendre le phénomène, à comprendre un genre littéraire;	1	1		1
	permet d'acquérir des savoirs spécifiques, reliés à l'œuvre ou à la rédaction;	1		2	
	est une occasion de présenter des classiques de la littérature;	3			
	est une occasion de présenter des œuvres nouvelles;	3			
	permet d'acquérir des savoirs techniques et méthodologiques;	1		1	
	permet d'approfondir une œuvre littéraire;	1	1		
est l'occasion pour l'enseignant de garder les mêmes œuvres au programme, les œuvres qu'il connaît bien;	2				

3.3 – Le rôle joué par la littérature. (suite)	comporte un rôle central dans les pratiques enseignantes; est à la base de l'enseignement;	2			
	est un prétexte à un apprentissage autre que la littérature;	2			
	permet d'acquérir des connaissances générales; permet un apprentissage de l'histoire;	2			
	est appelée à changer de rôle; est marquée par un désir de changement;		2		
	est l'occasion de présenter des œuvres en fonction des goûts des étudiants;	1			
	est l'occasion de lire des œuvres complètes brèves.		1		

### *Analyse de l'objectif 3.3 : Le rôle joué par la littérature.*

Selon les enseignants rencontrés, la littérature est davantage une occasion de lecture. La réponse la plus fréquente mentionne que la littérature amène à lire des œuvres complètes ou des œuvres complètes brèves. Dans le même sens, la littérature est l'occasion de présenter des choix de lecture selon les goûts personnels des enseignants. Les goûts des étudiants ont aussi été mentionnés. En outre, certains enseignants y voient une occasion de présenter des œuvres nouvelles, mais le désir de renouvellement semble alterner avec le désir de garder les mêmes œuvres au programme. Toujours du point de vue lectoral, la littérature permet d'approfondir une œuvre littéraire, ce qui vient contrebalancer la forte tendance remarquée précédemment pour une approche plus textuelle que littéraire.

Dans un registre plus traditionnel, la littérature rejoint des préoccupations associées à l'enseignement traditionnel des lettres. La deuxième réponse la plus fréquente à cette question indique que la littérature est une occasion de présenter un survol des courants et des auteurs à l'aide d'extraits. Dans la même veine, les cours sont des occasions de présenter des classiques de la littérature ou pour représenter un genre littéraire. De plus, la littérature permet d'acquérir des connaissances générales. La littérature apparaît comme un support à un apprentissage autre, tels que l'histoire littéraire, les savoirs techniques et méthodologiques, ainsi que d'autres apprentissages qui ne sont pas spécifiés. Cela confirme qu'il n'est pas faux de parler d'une instrumentalisation du texte littéraire.

Finalement, peu de professeurs mentionnent que la littérature est au centre dans leurs pratiques d'enseignement, mais on peut croire que plusieurs ont omis de souligner ce qui semble être une évidence pour d'autres. Aussi, un seul département mentionne que la littérature est appelée à changer de rôle. Au moment de l'entrevue, des changements étaient déjà en cours. Cependant, compte tenu des critiques apportées aux questions suivantes, on peut se demander si cet objectif de changement n'est pas implicitement partagé.

Tableau 14 : Réponses obtenues pour l'objectif 4.1

Objectif 4 : À partir du jugement des enseignants, ceux-ci étant des acteurs privilégiés, évaluer les effets des orientations actuelles (sociohistorique et discours scolaires) sur les pratiques didactiques afin de confirmer le statut instrumental de la littérature dans les buts poursuivis par l'enseignement collégial.		Occurrences par département			
		A	B	C	D
4.1- Quels sont les effets des orientations sur l'enseignement-apprentissage de la littérature?					
4.1- Les effets des orientations actuelles sur les pratiques didactiques individuelles.	<b>Les orientations font en sorte que</b>				
	la littérature offre un contexte d'enseignement;	2	2		1
	l'approche sociohistorique est positive ou généralement positive;	2	1		2
	il y a omniprésence de la technique à faire acquérir;		2	1	2
	il y a une rigidité dans les pratiques d'enseignement-apprentissage;	4		1	
	les savoirs, les contenus, sont négligés;	2	1		
	les cours sont surtout préparatoires à l'Épreuve uniforme de français;		1	2	
	la pratique des discours scolaires est généralement négative;				3
	les enseignants ressentent une pression de la part des programmes;		3		
les nombreux formatifs ont des avantages; les formatifs préparent les étudiants pour l'évaluation;	2			1	

4.1- Les effets des orientations actuelles sur les pratiques didactiques individuelles. (suite)	il y a un cadre apprécié pour l'enseignement;	1		1
	ce sont les choix gouvernementaux qui dictent les pratiques;	1		1
	la pédagogie, les connaissances en pédagogies des enseignants, les échanges sont négligés;		2	
	elle donne une méthode aux étudiants;			1
	il y a des problèmes avec la différenciation des formes de discours; confusion dans le jargon;		1	
	il y a une cohérence entre les quatre cours de français du collégial;	1		
	les enseignants ont peur de perdre leur liberté dans leurs actions didactico-pédagogiques;		1	
	le survol qui est pratiqué ne permet que d'effleurer les œuvres; il n'y a pas d'approfondissement possible avec l'approche sociohistorique;	1		
	des modifications ont été apportées au plan cadre et cela s'avère positif;		1	
l'objectif premier, qui est de comprendre le texte, est perdu de vue.		1		

### *Analyse de l'objectif 4.1 : Les effets des orientations actuelles sur les pratiques didactiques individuelles.*

#### Les effets positifs

Concernant les effets qu'entraînent les orientations sociohistorique et celle des discours scolaires, les enseignants y voient des retombées positives sur leurs pratiques didactiques. D'abord, la littérature présentée avec l'histoire littéraire et les courants semble généralement positive. Celle-ci offre un contexte d'enseignement, un tout cohérent, comme le font les discours scolaires pour l'écriture. Pour compléter cette idée, d'autres intervenants ont répondu que la littérature, ainsi structurée, offrait un cadre apprécié pour l'enseignement. Les réponses à cet effet sont les plus nombreuses et fort significatives. Un autre aspect positif qui ressort des rencontres est que les évaluations formatives, tant en lecture qu'en écriture, sont très appréciés des enseignants car ils sentent que la classe progresse au même rythme que leur enseignement. Aussi, selon un sujet, les orientations actuelles aident les enseignants à donner une méthode de travail aux étudiants. Finalement, la cohérence qui s'inscrit entre les quatre cours de français, du moins entre les trois cours de littérature, semble être appréciée. Il faut préciser que les cours sont organisés selon une progression constante dans les compétences exigées, les contextes de réalisation et les évaluations. Cela fait en sorte que le premier cours de littérature française est préalable au deuxième, qui porte également sur la littérature française.

#### Les effets négatifs

On constate cependant que, même si certaines orientations sont évaluées positivement, plusieurs aspects négatifs ressortent des évaluations auxquelles se sont prêtés les enseignants. La plus importante caractéristique est que la technique à faire acquérir occupe une trop grande place dans l'enseignement. Cet aspect fait en sorte qu'il y a une rigidité dans les pratiques d'enseignement. Par exemple, la plupart des enseignants se trouveraient à enseigner certaines parties du discours de la même manière : « Voici ce qu'est une introduction ». D'ailleurs, un département a simplement exprimé que la pratique des discours scolaires est généralement négative. D'ailleurs, il y aurait des problèmes quant à la différenciation des formes de

discours et une certaine confusion, autant chez les enseignants que chez les étudiants, par rapport au jargon utilisé en rédaction.

Pour certains praticiens rencontrés, leurs cours deviennent principalement préparatoires à l'Épreuve uniforme de français. Une autre récrimination concerne le rôle de l'État dans la définition des orientations éducatives. Deux enseignants, de deux institutions différentes, ont jugé que ce sont souvent les choix que fait le gouvernement qui a le plus d'influence sur leurs pratiques didactiques. Aussi, la peur de perdre une certaine liberté dans leurs actions didactico-pédagogiques a été exprimée. D'autres enseignants regrettent que la pédagogie ne soit pas plus présente dans les échanges départementaux. Par rapport aux exigences reliées à la réussite institutionnelle, certains enseignants disent ressentir une pression de la part, soit des autres programmes, soit de la direction. En effet, pour que les institutions collégiales affichent un taux de réussite élevé, il faut généralement que les cours de la formation générale maintiennent également un taux de réussite élevé. Ces cours sont souvent la principale cause invoquée par les étudiants, les enseignants des autres programmes et la direction du cégep pour justifier un faible taux d'obtention de diplômes. Cet élément est bien connu des administrations scolaires car un taux de réussite élevé contribue à la bonne réputation de l'institution et représente le principal outil de marketing des directions de cégeps.

À propos de l'histoire littéraire, des enseignants disent que le survol qui doit être pratiqué ne permet que d'effleurer les œuvres, sans qu'il soit possible de les approfondir suffisamment. Ainsi, l'objectif premier de la formation en littérature, soit de comprendre les textes, serait perdu de vue. Dans cette perspective, plusieurs répondants mentionnent que les savoirs traditionnels, les contenus, sont négligés. Il s'agit là d'une objection maintes fois entendue lors de l'implantation de la réforme.

Tableau 15 : Réponses obtenues pour l'objectif 4.2-1

4.2- Quels sont les effets de ces orientations sur la littérature dans l'enseignement du français au collégial?		Occurrences par département			
		A	B	C	D
4.2-1 Les effets de ces orientations sur les enseignants.	Les cours sont chargés, il y a trop de matière.	1	1		2
	Les enseignants doivent négliger/laisser tomber certains aspects.	1	1		2
	L'approche actuelle est généralement positive.	3	1		
	L'approche oblige les enseignants à se faire professeurs d'histoire.		2		1
	Les enseignants manquent de temps pour la préparation des cours, la correction des travaux.	1	1		1
	Les enseignants laissent une certaine latitude aux étudiants dans la pratique des discours scolaires.	1			2
	Les enseignants doivent faire pratiquer la dissertation dans une très courte période de temps (de 2 à trois ans), contrairement au cours classique qui durait plusieurs années.		1		2
	Les enseignants essaient de varier les activités d'apprentissages, de diversifier les moyens d'enseignement.	3			
	L'approche donne beaucoup de travail à l'enseignant (la documentation, la préparation des activités, etc.).	1			1
	Les enseignants ressentent un carcan, sont limités dans leurs interventions.	1	1		
Les enseignants doivent faire des liens avec les textes du passé que les étudiants ignorent.		2			

4.2-1 Les effets de ces orientations sur les enseignants. (suite)	Il y a uniformité des pratiques des enseignants.	2			
	Les enseignants doivent faire connaître la littérature dans une courte période de temps (de 2 à 3 ans), contrairement au cours classique qui durait plusieurs années.				2
	L'approche favorise la déstabilisation cognitive.	1			
	L'enseignant essaie d'utiliser des textes universels et intemporels.		1		
	L'enseignant doit déléguer du travail aux étudiants, du travail à faire à la maison.				1
	L'enseignant doute, ne sait pas quelle évaluation faire de l'approche.			1	

*Analyse de l'objectif 4.2-1 : Les effets de ces orientations sur les enseignants.*

Concernant l'approche sociohistorique, les enseignants consultés semblent évoquer une série d'éléments complémentaires. D'abord, quelques-uns considèrent qu'ils doivent, à cause du programme qu'on leur demande, faire connaître une très grande période de l'histoire littéraire. En effet, les deux cours de littérature française réunis couvrent une période allant du Moyen Âge au vingtième siècle. Cela signifie, d'après eux, qu'ils doivent enseigner en deux sessions la même période qui était à l'étude pendant le cours classique, qui lui s'échelonnait sur plusieurs années. D'autres enseignants mentionnent la nécessité de faire des liens avec des textes appartenant à un passé duquel les étudiants ignorent tout. Ceci amène le besoin pour les enseignants de se transformer en professeurs d'histoire, ce qui peut les inciter à utiliser des textes universels et intemporels. Un autre aspect est évoqué par plusieurs personnes interrogées, celui de varier les activités d'apprentissage et de diversifier les moyens d'enseignement. Conséquemment, les enseignants se retrouvent avec beaucoup de travail à faire, que ce soit pour la documentation, pour la préparation des cours et des activités ou pour la correction. Plusieurs d'entre eux affirment manquer de temps à cet effet. Les réponses les plus fréquentes à cette question sont directement reliées à cet élément : Les cours sont trop chargés, car il y a trop de matière. Les enseignants doivent donc négliger certains aspects ou en laisser tomber.

En ce qui a trait à la rédaction de discours scolaires, les enseignants déplorent le fait, comme c'est le cas pour l'histoire littéraire, qu'ils doivent faire pratiquer la dissertation et ses variantes dans une très courte période de temps, toujours si l'on compare les études collégiales à la durée du cours classique. Cela expliquerait que certains enseignants n'hésitent pas à donner une certaine latitude aux étudiants dans la rédaction de discours scolaires. D'autres caractéristiques peuvent être identifiées à l'une ou à l'autre des orientations, c'est-à-dire l'orientation sociohistorique et la rédaction de discours scolaires. Des enseignants affirment être limités dans leurs interventions et disent ressentir un carcan. D'autres ramènent l'idée qu'il y a une uniformité dans les pratiques d'enseignement. Il faut préciser que ces derniers font partie de la même institution et ressentent probablement l'« effet département » ou

l'effet du plan cadre. Un autre enseignant révèle qu'il lui faut déléguer une partie du travail en classe aux étudiants pour qu'ils le fassent à la maison.

Finalement, on constate un aspect qui peut sembler paradoxal : un bon nombre d'enseignants considère que ces orientations sont généralement positives. Un autre précise même que cela favorise la déstabilisation cognitive. On compte également un répondant qui avoue ne pas savoir s'il évalue ces orientations positivement ou négativement. Une chose est certaine, la pratique des discours scolaires est ce qui amène le plus de réactions diamétralement opposées : les uns y voient un recul, un retour au passé, alors que les autres y voient l'occasion de développer la capacité de travailler avec méthode.

Tableau 16 : Réponses obtenues pour l'objectif 4.2-2

4.2-2 Les effets de ces orientations sur les étudiants.	Les étudiants démontrent peu d'intérêt ou de connaissances pour l'histoire; ils se préoccupent surtout du présent et de l'avenir rapproché.	2	3		2
	Les étudiants ont des connaissances générales insuffisantes.	2	3		1
	Les textes des étudiants démontrent un manque de réflexion. Il y a peu d'approfondissement.	2	1	1	1
	Les étudiants manquent d'autonomie dans la réalisation de leurs travaux.	1	1	1	1
	Les étudiants ont peur de la technique, de la méthode à maîtriser lors des dissertations.	1		2	1
	Les étudiants deviennent lassés des dissertations et des rédactions.				3
	Les étudiants arrivent du secondaire mal préparés; l'enseignement secondaire est déficient.				3
	Les étudiants, dans l'ensemble, sont assez faibles.	3			
	Les cours demandent beaucoup de travail aux étudiants.		1		1
	Les étudiants démontrent peu d'implication, de motivation à dépasser la technique à acquérir.		1	1	
	Les étudiants, lors des rédactions, sont limités par la technique. Ils n'ont pas de liberté.				2
	La compétence des étudiants en lecture est déficiente.	2			
	La compétence des étudiants en écriture est déficiente.	2			
	Les étudiants démontrent peu d'intérêt pour les livres face à la forte présence des médias.	2			
Les étudiants manquent de temps.		1			

4.2-2 Les effets de ces orientations sur les étudiants. (suite)	Les étudiants sont conscients de leur problème en lecture.	1			
	Les étudiants écrivent mieux.	1			
	Les étudiants ont besoin de travailler en lecture.	1			
	Les étudiants n'éprouvent pas de plaisir.				1
	La proportion d'étudiants moyens s'est élargie par rapport à autrefois.	1			
	Les étudiants ont une imagination limitée.	1			
	Les étudiants ont besoin d'action, d'interactions.		1		
	L'accès plus grand aux études, comparativement au passé, fait en sorte que plusieurs types d'étudiants suivent les cours de français.	1			
	Le fait que plusieurs étudiants travaillent en même temps qu'ils vont au cégep explique les échecs de certains étudiants.		1		

*Analyse de l'objectif 4.2-2 : Les effets de ces orientations sur les étudiants.*

Les réponses les plus fréquentes concernent l'approche sociohistorique. Selon elles, les étudiants ont des connaissances générales insuffisantes. Dans le même ordre d'idées, les étudiants démontrent peu d'intérêt et de connaissances pour l'histoire, se préoccupant davantage pour le présent et l'avenir rapproché. Aussi, les étudiants démontrent peu d'intérêt pour les livres face à la forte présence des médias. Cela pourrait expliquer pourquoi certains enseignants affirment que la compétence des étudiants en lecture est déficiente. L'un des enseignants interrogés précise que les étudiants concernés sont souvent conscients de leur problème. Logiquement, le besoin de travailler la lecture est aussi mentionné.

La majorité des autres réponses ont trait à la rédaction de discours scolaires. D'abord, les textes des étudiants démontrent un manque de réflexion. Il semble qu'il y ait peu d'approfondissement. Les étudiants apparaissent manquer d'autonomie dans la rédaction de leurs travaux et avoir peur de la technique, de la méthode à maîtriser pour ce faire. Les travaux indiquent à certains intervenants que certains étudiants sont limités par la technique, ils n'ont pas de liberté à rédiger, alors que d'autres sont peu impliqués et n'ont pas de motivation à dépasser la technique à acquérir. Une autre remarque porte sur le même sujet : les étudiants ont une imagination limitée. Aussi, il semble, d'après un département au complet, que l'entraînement à rédiger fasse en sorte que les étudiants deviennent lassés des dissertations et, en bout de ligne, des rédactions en général. Aussi, la compétence des étudiants en écriture semble opposer les membres d'un même département. Pour certains, elle est déficiente, tandis que pour un autre, les étudiants écrivent mieux.

Le jugement d'un troisième département est sans appel : les étudiants, dans l'ensemble, sont assez faibles. Il faut mentionner que ce département est situé en milieu rural, ce qui peut avoir une incidence sur les aptitudes littéraires de la clientèle étudiante. À ce niveau, les institutions situées en milieu urbain constituent des pôles d'attraction envers les étudiants les plus enclins à vouloir bénéficier des ressources culturelles et artistiques d'une agglomération urbaine. Une autre explication est tentée par un membre du même département : l'accès plus grand aux études supérieures,

comparativement aux premières années des cégeps, fait en sorte qu'il y a plusieurs types de personnes qui suivent les cours de français. Autrefois, même dans les premières années du cégep, on comptait une minorité des gens qui fréquentaient les écoles d'enseignement supérieur. Aujourd'hui, une plus large proportion de la population va au cégep. C'est aussi ce qui expliquerait pourquoi on mentionne que la proportion d'étudiants moyens s'est élargie. Pour un autre département, les étudiants arrivent du secondaire mal préparés et c'est l'enseignement au secondaire qui est remis en question. D'autres enseignants trouvent néanmoins que les cours demandent beaucoup de travail aux étudiants ou que ces derniers manquent de temps. Le fait que plusieurs étudiants travaillent en même temps que leurs études collégiales est aussi évoqué. Une réponse fait référence au fait que les étudiants n'éprouvent pas de plaisir en général. À ce sujet, un intervenant souligne que les étudiants ont besoin d'interactions en classe.

Tableau 17 : Réponses obtenues pour l'objectif 4.2-3

4.2-3 Les effets de ces orientations sur la littérature.	La littérature est camouflée par la rédaction/dissertation; Il y a association entre littérature et dissertation; le texte à rédiger prime sur le texte littéraire à comprendre.	2			3
	La littérature est évacuée, reléguée au second plan.		1	1	2
	Les compétences sont utilitaires/utilitaristes.		3		
	Il y a fermeture des horizons (possibilités) que la littérature permet.	1		1	
	La littérature et l'enseignement de la littérature sont instrumentalisés.	1	1		
	Les étudiants sont peu préparés à la littérature (rédaction de discours, histoire littéraire).				2
	La bureaucratie dirige l'éducation et la littérature en paie le prix.		2		
	Enseigner la littérature est un acte de résistance face au système.		1		
	L'enseignement actuel permet d'aider les étudiants à structurer leur pensée.			1	
	L'histoire littéraire est utilisée pour supporter l'approche par compétences.		1		
L'enseignement est soumis aux lois de la concurrence.		1			

*Analyse de l'objectif 4.2-3 : Les effets de ces orientations sur la littérature.*

Il y a d'abord un segment très significatif de réponses qui expriment des effets négatifs des orientations en question. À partir des répondants, on peut voir que ces derniers considèrent que la littérature, qui est à lire, est camouflée, effacée par la dissertation à produire, comme s'il y avait une association qui s'installait automatiquement entre littérature et dissertation. Autrement dit, le texte à rédiger devient plus important que le texte littéraire à comprendre. Ainsi, le littéraire est évacué, relégué au second plan, toujours selon une partie importante des enseignants interrogés. Dans une proportion moindre, certains affirment qu'un tel phénomène ferme les horizons que la littérature pourrait ou devrait ouvrir. Ce qui fait dire à certains que la littérature et son enseignement sont instrumentalisés. Par exemple, on mentionne que l'histoire littéraire est utilisée pour supporter l'approche par compétences. Dans le même département, on émet l'opinion que c'est la bureaucratie qui dirige l'éducation, et que l'enseignement est aussi soumis aux lois de la concurrence. C'est ce qui fait dire à certains que l'approche par compétences est utilitariste : on vise à former des futurs travailleurs qui seront en mesure d'exécuter une tâche. Pour un enseignant en particulier, enseigner la littérature est donc un acte de résistance. Un autre département, en accord avec une pensée exprimée plus tôt, avance que les étudiants sont peu préparés à la rédaction de discours et à l'histoire littéraire. Un seul commentaire positif vient contrebalancer le tout : l'enseignement actuel fait en sorte que l'on peut aider les étudiants à structurer leur pensée.

Tableau 18 : Réponses obtenues pour l'objectif 5.1

Objectif 5 : Analyser et évaluer l'application de l'approche par compétences à partir de ses fondements théoriques et des récentes découvertes en éducation.		Occurrences par département			
		A	B	C	D
5.1- Quelle est la définition de l'approche par compétences et quelle est son utilisation?					
5.1- 1 La définition de l'approche par compétences.	<p><b>L'approche par compétences</b></p> <p> vise à faire effectuer une tâche;</p> <p> néglige le savoir-être; le savoir-être en est absent;</p> <p> néglige les savoirs au profit d'un savoir-faire;</p> <p> est un exemple de charabia didactique; est une autre belle théorie pédagogique;</p> <p> se définit en fonction d'un but à atteindre, d'une compétence finale, d'un objectif terminal;</p> <p> se base sur la transférabilité des savoirs qui peut être problématique;</p> <p> se définit par son uniformité, c'est-à-dire l'uniformité qu'elle amène dans les pratiques d'enseignement-apprentissage;</p> <p> se définit par le peu de souplesse qu'elle permet, sa rigidité, son manque de flexibilité dans les pratiques d'enseignement-apprentissage;</p> <p> se définit par le cloisonnement des pratiques d'enseignement-apprentissage;</p> <p> devrait contribuer à structurer la pensée;</p> <p> établit une norme à atteindre; fait en sorte qu'il faut apprendre la norme.</p>	2	2	1	2
		1	1		1
			2		1
			1		2
		3			
		1			1
				2	
				1	
				1	
		1			
				1	

5.1- 2 L'utilisation de l'approche par compétences dans l'enseignement.	<b>L'approche est utilisée</b>				
	dans le but de faire rédiger les étudiants;	1	2	2	1
	de façon à prioriser le savoir-faire;	2	1		1
	en fonction de diviser le déroulement du cours en séquences équivalentes aux œuvres à lire (trois œuvres = trois séquences);			2	
	dans le but que les étudiants réussissent l'évaluation finale; pour l'atteinte de la compétence;		2		
	afin de faire progresser les étudiants à l'aide de formatifs;	2			
	de telle sorte que tout est trop en lien avec les compétences;			2	
pour contribuer à la maîtrise de la langue.			1		

*Analyse de l'objectif 5.1-1 : La définition de l'approche par compétences.*

Les conceptions exprimées font apparaître un regard critique dans la simple représentation de l'approche par compétences. Tout d'abord, il est pertinent de se rappeler la définition à laquelle bon nombre de spécialistes en sont venus : Une compétence est un savoir-agir face aux différentes situations qui se posent dans la vie professionnelle et personnelle. D'après la majorité des enseignants consultés, l'approche par compétences vise à faire effectuer une tâche. On comprend donc qu'une compétence s'obtient lorsqu'une tâche a été accomplie. En ce sens, quelques répondants du même département disent de l'approche qu'elle se caractérise par un but à atteindre, un objectif terminal. Pour un enseignant d'un autre département, la même approche établit une norme à respecter. Apprendre grâce aux compétences revient à dire qu'il faut apprendre la norme pour cet enseignant. Puis, la transférabilité des savoirs, un concept clé des compétences, est mentionnée dans deux départements comme étant problématique. Toujours dans une perspective normative, un troisième département affirme que l'approche par compétences se définit par l'uniformité qu'elle amène dans les pratiques d'enseignement-apprentissage. L'un des deux intervenants ira même jusqu'à émettre l'idée qu'elle se définit par le cloisonnement de ces mêmes pratiques parce qu'elle comporte une certaine rigidité, parce qu'elle manque de flexibilité.

D'autres réponses permettent de constater un jugement dans les propos qui porte sur la définition des compétences. Ainsi, plusieurs aspects longtemps reprochés aux compétences sont ressortis en grand nombre lors des entrevues. Le plus significatif est sans doute que l'approche par compétences néglige les savoirs, traditionnellement appelé les contenus. Les enseignants semblent particulièrement sensibles à cet aspect puisque trois enseignants mentionnent que les savoirs sont négligés au profit du savoir-faire. Trois autres enseignants, de départements différents, trouvent que l'approche néglige le savoir-être. Finalement, un nombre important affiche une conception de départ plutôt catégorique : l'approche par compétences n'est rien d'autre qu'un exemple de « charabia didactique », pour citer l'un d'entre eux. D'autres vont dans le même sens et la définissent avec ironie comme une autre belle théorie pédagogique.

Une seule réponse est teintée d'un certain positivisme : l'approche par compétences devrait contribuer à structurer la pensée des étudiants.

*Analyse de l'objectif 5.1-2 : L'utilisation de l'approche dans l'enseignement.*

Abordée plus brièvement que les autres aspects, l'utilisation des compétences semble, plus que toute autre manifestation, être influencée par une orientation départementale. Beaucoup de réponses sont exprimées en bloc, par les membres d'un même département. Manifestement, l'approche est d'abord utilisée dans le but de faire rédiger les étudiants. Cela est mentionné par 60% de nos experts. Conséquemment et en accord avec les idées exprimées plus tôt, l'approche est beaucoup utilisée de façon à prioriser le savoir-faire. Cela veut donc dire que la rédaction de discours scolaires semble trouver une place importante dans cette approche. L'utilisation des évaluations formatives est soulignée par un département qui les utilise afin de faire progresser les étudiants. Aussi, pour un deuxième département, les compétences sont utilisées afin de diviser la session en séquences, souvent au nombre de trois, ce qui donne une structure au cours. Concrètement, cela pourrait permettre d'atteindre la compétence visée en trois étapes : 1- faire un plan. 2- rédiger une analyse partielle. 3- rédiger une analyse complète. Pour un troisième département, l'approche est utilisée principalement dans le but que les étudiants réussissent l'évaluation finale.

Tableau 19 : Réponses obtenues pour l'objectif 5.2

5.2- Quels sont les effets de l'approche par compétences?		Occurrences par département			
		A	B	C	D
5.2-1 Les effets de l'approche en regard du contenu littéraire.	La dissertation l'emporte sur la littérature comme objet d'enseignement-apprentissage.		1	1	3
	Le plaisir est peu mis en valeur; absence de plaisir chez les étudiants.			1	3
	Éveil de la conscience sociohistorique, du continuum de l'humanité.	2	2		
	Les enseignants remettent en question les devis ministériels quant au rôle qu'il prévoit pour la littérature.		1		3
	L'œuvre, le texte littéraire, passe en second.		1		2
	L'approche permet de développer la capacité à dissenter.	1			1
	L'approche permet la fréquentation d'œuvres.	2			
	L'approche fait en sorte que la littérature a une fonction utilitaire; la littérature a une fonction accessoire.		2		
	Surprésence des règles formelles.			1	
	La transférabilité des savoirs est problématique.				1
	L'approche restreint la liberté des enseignants.		1		
L'approche témoigne de l'instrumentalisation des études, et par défaut, du littéraire.		1			

5.2-2 Les effets de l'approche en regard de la nature du phénomène littéraire.	La littérature est menacée, en voie d'être abandonnée.		2		2
	L'approche par compétences ne s'applique pas à la littérature; les compétences sont faites pour les programmes techniques.		1		2
	L'approche fausse les conceptions, par exemple des étudiants croient que les anthologies sont créées par les écrivains qu'on y présente.	1	1		
5.2-3 Les effets de l'approche en regard du rapport entre les étudiants et les textes.	L'adhésion des étudiants au cours dépend des moyens utilisés par l'enseignant; les enseignants ont la responsabilité de trouver une bonne façon d'approcher les textes.	3	1		1
	Beaucoup d'étudiants décrochent, ne démontrent aucun intérêt.	2			1
	Les étudiants comprennent la pertinence de l'approche.	2	1		
	Les étudiants n'ont pas de rapport personnel avec l'œuvre.			1	1
	Les étudiants s'améliorent en cours de session.	2			
	Les enseignants doivent faire des choix en fonction des étudiants, vendre leur salade, etc.	1			
	L'approche évacue le plaisir de lire, de discuter des œuvres.				1
	Les bons étudiants passent par-dessus la technique mais les moins bons s'y limitent.				1
La majorité des étudiants comprennent le processus, réussissent assez bien.	1				

*Analyse de l'objectif 5.2-1 Les effets de l'approche en regard du contenu littéraire.*

Les effets mentionnés sont principalement d'ordre négatif, ce qui ne va pas exactement dans le même sens de certaines appréciations antérieures. Quand on questionne les enseignants sur des aspects intrinsèquement littéraires, on constate qu'ils ont tendance à les considérer plutôt positivement. C'est le cas de l'histoire littéraire notamment. Cependant, au sujet d'éléments à tendance didactico-pédagogique comme l'approche par compétences, les enseignants se montrent plus incisifs. On ne remarque pas une réponse qui est plus fréquentes que les autres mais on peut combiner certains aspects ensemble. En accord avec bon nombre de réponses préalables, plusieurs font valoir que la dissertation, le travail de rédaction, l'emporte sur la littérature comme objet d'enseignement-apprentissage. Ceci s'explique, selon les même répondants, que le plaisir soit peu mis en valeur et qu'il ne soit pas ressenti chez les étudiants. Parmi les mêmes départements, on déplore donc que l'œuvre littéraire passe en second dans les cours. Aussi, le rôle qu'on lui fait jouer dans la rédaction fait en sorte que la littérature a une fonction accessoire et témoigne de l'instrumentalisation de la littérature. Cet élément répond directement à l'une des hypothèses de la présente recherche. À ce sujet, plusieurs enseignants remettent en question les devis ministériels quant au rôle qu'il prévoit pour la littérature. Un autre répondant mentionne que cette approche a aussi comme conséquence de restreindre la liberté des enseignants. Dans le même ordre d'idées, l'importance de la rédaction de dissertations fait ressortir la trop grande place des règles formelles. Quelques commentaires positifs viennent ponctuer cette évaluation. Pour un enseignant, l'approche, par la pratique des discours scolaires, permet de développer la capacité à dissenter. Dans deux départements, on croit que l'approche par compétences, telle qu'elle est appliquée, contribue à l'éveil de la conscience historique chez les étudiants. L'approche permet également la fréquentation d'œuvres littéraires.

*Analyse de l'objectif 5.2-2 : Les effets de l'approche en regard de la nature du phénomène littéraire.*

En lien direct avec la question précédente, celle-ci fait ressortir d'autres conceptions qui viennent compléter celles mentionnées. Pour des enseignants issus de deux

départements, la littérature est menacée, peut-être même en voie d'être abandonnée dans l'enseignement. On maintient que l'approche par compétences ne s'applique pas à la littérature, car elle est conçue pour les disciplines plus techniques. Finalement, deux intervenants de départements différents mentionnent que certains étudiants croient que les anthologies sont créées par les écrivains qui y sont présentés, comme si l'anthologie résultait du travail concerté des créateurs dans un but littéraire, alors que les anthologies ont des visées spécifiquement scolaires.

*Analyse de l'objectif 5.2-3 : Les effets de l'approche en regard du rapport entre les étudiants et les textes.*

Cet aspect est partagé entre l'optimisme et le pessimisme. Plusieurs enseignants dénotent un manque d'intérêt de la part de beaucoup d'étudiants envers les activités proposées et finissent par décrocher en quelque sorte des cours, même s'ils demeurent en classe. Cela expliquerait peut-être que d'autres répondants affirment que les étudiants n'ont pas de plaisir à discuter des œuvres et n'ont pas de rapport personnel avec elles. Pour deux enseignants, l'importance des règles de rédaction fait en sorte que seuls les bons étudiants passent par-dessus la technique. Les moins bons s'y limitent et se contentent de maîtriser la structure : les bonnes parties de la rédaction sont placées aux bons endroits.

Beaucoup d'enseignants croient qu'ils font partie de la solution si l'on veut : L'adhésion des étudiants au cours dépend des enseignants et des moyens qu'ils utilisent. De cette façon, les enseignants ont la responsabilité de trouver une bonne façon d'approcher les textes. Dans la même veine, l'un d'eux souligne que les choix des œuvres à lire doivent être faits en fonction des étudiants, de leurs goûts, etc, et qu'il leur faut savoir « vendre leur salade ». Aussi, parmi les perceptions positives, certaines font valoir une progression en cours de route : les étudiants s'améliorent en cours de session. Plus positivement encore, certains enseignants constatent que la majorité des étudiants comprennent la pertinence de l'approche et comprennent le processus dans lequel ils sont engagés. Ceux-là réussissent assez bien

Tableau 20 : Réponses obtenues pour l'objectif 6.1

Objectif 6 : Proposer une définition de l'objet enseigné, soit le phénomène littéraire, à partir d'une revue des théories contemporaines et des éléments de définition consensuels. Ensuite, tracer un profil des objectifs poursuivis par l'enseignement de la littérature et décrire les rôles qui lui sont attribués dans l'apprentissage de la langue. Finalement, à la lumière des résultats obtenus et des recherches approfondies, proposer une évaluation globale, suivie de pistes de réflexion et de propositions didactiques.		Occurrences par département			
		A	B	C	D
6.1- Évaluation globale de l'approche par compétences	La notion de compétence et l'approche par compétences sont remises en question.		1		2
	Évaluation positive de l'approche; l'approche par compétences est considérée positivement.	2		1	
	L'enseignement est meilleur depuis 1994; l'enseignement est meilleur depuis la réforme.	2			1
	L'approche sociohistorique est généralement positive.		1	2	
	Évaluation négative ou généralement négative de l'approche.		1		2
	La cohérence entre les trois cours de littérature est appréciée.	3			
	Il appartient à l'enseignant de prendre des initiatives.	3			
	Les enseignants doivent encadrer la lecture des étudiants parce qu'elle est incomplète.	1			1
	Les étudiants auraient besoin d'une formation humaniste.		2		
	La littérature est importante si on l'utilise pour bien faire comprendre, si on l'utilise adéquatement.	2			
	L'approche par compétences est flexible.	2			
	L'aspect structurant de l'approche actuelle est important.		1		

6.1- Évaluation globale de l'approche par compétences (suite)	Il faudrait faire plus de lecture avant d'écrire	1			
	Telle qu'utilisée actuellement, la littérature contribue à cultiver les étudiants.	1			
	On devrait faire plus de place aux goûts des enseignants.			1	
	Les cours demandent beaucoup d'énergie, de préparation.	1			
	L'approche par compétences marque un retour du balancier vers la formation classique, à cause de l'importance que prend la technique avec la rédaction.				1
	L'absence d'œuvres contemporaines est déplorée.				1
	L'éducation perd du terrain; les étudiants n'ont plus le temps d'étudier dans notre société de consommation.		1		
	On dénonce la trop grande influence du marché du travail.		1		
On constate une grande conformité dans l'enseignement; les enseignants donnent les mêmes cours, les mêmes œuvres à lire, etc.			1		

*Analyse de l'objectif 6.1 : Évaluation globale de l'approche par compétences.*

Les aspects plus négatifs sont plutôt d'ordre général : on remet en question la notion même de compétence, puis de son rôle dans l'approche actuelle. Deux départements, B et D, sont nettement plus critiques à ce sujet. Les deux autres départements font une évaluation plutôt positive de l'approche par compétence. Toutefois, ce serait une erreur de considérer qu'il y a deux camps qui s'opposent et que le débat se conclut par une égalité. En fait, la diversité des réponses aux questions finales comme aux questions antérieures fait ressortir des éléments semblables qui sont, soit formulés autrement, soit mentionnés au mauvais endroit. Concrètement, cela fait en sorte qu'un enseignant questionné sur l'approche par compétences répond par une critique portant sur un aspect strictement littéraire. Les questions deviennent, en quelque sorte, secondaires puisque les répondants finissent par émettre leurs opinions peu importe le moment de l'entrevue. Par exemple, certains enseignants répondent que les étudiants ont besoin d'une formation humaniste à la question « Qu'elle est votre évaluation globale de l'approche par compétences? » Dans un souci tout autant littéraire, on déplore que l'approche actuelle fasse peu de place aux œuvres contemporaines et aux goûts des enseignants en matière de choix de lecture. On mentionne que l'approche par compétences marque un retour du balancier vers le programme du cours classique, à cause de l'importance que prend la technique dans la rédaction.

D'autres aspects répondent davantage à l'objectif pédagogique de la question. Selon un intervenant, il faudrait que l'approche fasse plus de place à l'étape de la lecture avant celle de l'écriture. Même si on rappelle que les cours demandent beaucoup d'énergie et de préparation, un répondant dit constater une uniformité dans les pratiques d'enseignement : les enseignants donnent les mêmes cours, font lire les mêmes œuvres, etc. On dénonce la trop grande influence du marché du travail, sans doute à cause de la notion d'instrumentalisation qui a été accolée à l'enseignement un peu plus tôt. Selon la même personne, l'éducation perd du terrain dans l'espace social et dans les valeurs personnelles. La société de consommation ferait en sorte de diminuer l'intérêt pour les études supérieures et de restreindre le temps pour étudier.

Les aspects positifs peuvent également se départager entre les aspects plus littéraires et ceux plus pédagogiques. D'abord, quelques enseignants n'hésitent pas à se prononcer : l'enseignement est meilleur depuis la réforme de 1994, qui instaurait l'approche par compétences au collégial. Dans la même veine, on trouve que l'approche sociohistorique est généralement positive. La cohérence entre les trois cours de littérature est particulièrement appréciée par un département, comme cela fut mentionné antérieurement. Dans ce même département, on considère que l'approche par compétences est flexible. C'est pourquoi, le même groupe rappelle qu'il appartient à l'enseignant de prendre des initiatives, en gardant à l'esprit qu'il faut utiliser la littérature pour bien faire comprendre ce qui est enseigné. Ce que d'autres ne manqueront pas de cibler comme étant une utilisation accessoire de la littérature. Malgré tout, deux enseignants d'institutions différentes pensent que l'aspect structurant est important pour les étudiants, mais aussi pour les enseignants.

Il s'agit de la partie la plus disparate, où il est difficile de souligner de grandes tendances. Encore ici, on remarque que les enseignants ont l'habitude de répondre en bloc, par département. L'évaluation globale permet de consolider des profils d'enseignants qui seront présentés lors de la partie suivante (voir tableaux 23 et 24). Différentes perceptions se dégagent de ces profils et plusieurs aspects viennent consolider des éléments mentionnés aux questions précédentes. Toutefois, il ne s'agit pas nécessairement des mêmes répondants. C'est pourquoi les réponses sont considérées en complémentarité et non selon un taux de fréquences.

Tableau 21 : Réponses obtenues pour l'objectif 6.2

6.2- Le statut et le rôle de la littérature dans l'approche actuelle.	Le statut et le rôle de la littérature sont problématiques.		1	2	2
	L'uniformité que l'approche amène est problématique au plan de la pensée qui tend à s'uniformiser, de l'esprit critique et de l'originalité qui se font rares.	1		1	3
	Le Ministère (le gouvernement) est responsable du rôle que joue la littérature dans les cours.	1	1		2
	Il ne faut pas rejeter complètement la structure donnée par l'histoire et la rédaction.	1		1	1
	Les enseignants manquent de temps.	2			1
	La place des œuvres est remise en question; la place des œuvres est insuffisante.		1		2
	Il manque de la place pour la littérature québécoise, la culture québécoise ; la proportion des cours de littérature française est à revoir.			1	2
	L'approche utilitaire est dénoncée.	1		1	
	Il y a peu ou pas de place pour faire de la création littéraire.	1			1
	On devrait faire plus de création littéraire.	1			1
	Le nombre d'heures d'enseignement est insuffisant; les étudiants auraient besoin de plus d'heures de cours en français.	2			
	Les enseignants ont peur que le texte littéraire ne soit que le support à la rédaction de discours.				2
	Il y a trop de matière à voir; les périodes à couvrir sont trop grandes.				2
	Les enseignants ont peur de la surspécialisation des études et des étudiants en rédaction.		1		
	Les enseignants ont peur que le Ministère impose des critères, impose des œuvres, etc.	1			
L'approche ne tient pas compte de l'essence du phénomène littéraire.			1		

*Analyse de l'objectif 6.2 : Le statut et le rôle de la littérature dans l'approche actuelle.*

La formulation de la question semble jouer pour beaucoup dans le type de réponses obtenues. Le vocabulaire utilisé, faisant directement référence au contenu littéraire semble particulièrement toucher les répondants. Ceux-ci se montrent beaucoup plus critiques quand on aborde la place du littéraire dans l'approche actuelle. En effet, une seule réponse sur seize est nuancée sans être complètement favorable. L'ensemble des réponses est clairement défavorable à l'approche actuelle.

Premièrement, plusieurs enseignants considèrent que le statut et le rôle de la littérature sont problématiques. Des éléments se réfèrent directement au rôle qu'on fait jouer au texte littéraire dans la classe. Un répondant est d'avis que l'approche actuelle ne tient pas compte de l'essence du phénomène littéraire. Des enseignants n'aiment pas que le texte littéraire ne soit que le support à la rédaction de discours scolaires. En ce sens, l'approche utilitaire, ou instrumentale, est aussi dénoncée. L'uniformité que l'approche amène est jugée comme étant problématique sur le plan de l'esprit critique, de l'originalité et de la diversité d'opinions. Ainsi, la place des œuvres, que plusieurs jugent insuffisante, est remise en question. Un enseignant a aussi peur que la surspécialisation des étudiants en rédaction ne soit néfaste. Celle-ci serait aussi révélatrice de la surspécialisation des études supérieures. À ce propos, quelques personnes déplorent que le régime actuel ne fasse pratiquement aucune place à la création littéraire, activité qui devrait prendre plus de place et que certains enseignants mettent en place malgré tout. Dans trois départements, il y a au moins une mention accordée au fait que c'est le gouvernement qui est responsable, par l'entremise des devis du ministère de l'Éducation, du rôle que joue la littérature dans les cours.

En ce qui concerne le travail spécifique des enseignants, trois d'entre eux font valoir le manque de temps. Certains avancent qu'il y a trop de matière à voir et que les périodes à couvrir sont trop grandes. En conséquence, ils pensent que le nombre d'heure consacrée à l'enseignement du français est insuffisant et que les étudiants auraient besoin de plus d'heures en classe. Il y a deux départements où l'on fait mention que la littérature québécoise devrait occuper plus de place dans le

programme de français au collégial. Ce faisant, on remet en question l'hégémonie de la littérature française, qui occupe deux cours sur trois, et la nécessité de couvrir des périodes historiques allant du Moyen Âge au vingtième siècle. De plus, un répondant exprime sa crainte de voir le Ministère imposer ses critères, ses œuvres, en plus de son programme. Seul commentaire positif : il ne faut pas, selon plusieurs enseignants, rejeter complètement la structure offerte par l'histoire littéraire et la rédaction.

## CHAPITRE IV

### DISCUSSION

À l'aide des objectifs fixés au début de la recherche, il est possible de poser un diagnostic final sur le rôle de la littérature dans les cours de français au collégial. Pour ce faire, il est important de considérer globalement les données obtenues par l'analyse des plans cadres et des entrevues. Il convient également de rappeler les différentes hypothèses de recherche. Un bref rappel de ces éléments permet de mieux mesurer l'atteinte des objectifs auxquels elles sont rattachées.

*Objectif 1- À l'aide des plans cadres, déterminer le rôle prévu de la littérature dans l'enseignement du français après une période de dix ans suivant la réforme qui a modifié son rôle.*

D'abord, l'histoire de la littérature, précisément celle de la France, est au centre des plans cadres. Ce faisant, on suppose, à l'image du cours classique, que la fréquentation d'un héritage culturel va bénéficier aux étudiants en leur permettant de développer une conscience historique. Ensuite, la littérature est utilisée parce qu'elle offre un contexte d'enseignement viable par le biais de l'histoire et des courants littéraires. Telle que formulée dans la plupart des plans cadres, l'histoire littéraire offre un ensemble cohérent qui favorise un enseignement structuré par des courants et des événements historiques. Les œuvres sont regroupées dans des courants littéraires dont l'étude permet «la rédaction de commentaires et d'analyses de textes littéraires et de dissertations explicatives ou critiques (MÉQ, 1994b). Aussi, la formation qui est décrite vise l'atteinte d'une compétence discursive de base. Ceci confirme que la littérature sert d'abord à développer une compétence qui lui est extérieure : développer une culture et savoir composer un texte. Aussi, les orientations sont formulées comme des éléments obligatoires de la compétence à développer. Ces éléments sont :

- Utilisation du contexte sociohistorique, de l'histoire générale et littéraire.
- Utilisation d'un corpus composé d'œuvres reconnues historiquement.
- Étude des courants littéraires, de la vie de l'auteur, de l'activité artistique.
- Pratique de l'analyse formelle, thématique, sociocritique, stylistique et linguistique.
- Rédaction de commentaires, d'analyses et de dissertations.

Il y a quelques mentions accordées à l'étude et la compréhension de l'œuvre mais elles sont, la plupart du temps, implicites et non pas verbalisées. Finalement, les représentations des enseignants sont visibles dans les plans cadres et révèlent leurs perceptions de l'objet enseigné, ce qui permet d'atteindre un autre objectif de la recherche.

*2- À l'aide des plans cadres et des entrevues de groupes avec les enseignants, tracer un portrait des représentations des enseignants quant à la nature de l'objet enseigné, de leurs intentions éducatives et de la fidélité de leur application dans les pratiques d'enseignement/ apprentissage.*

À ce sujet, l'une des suppositions de départ est confirmée par le fait que les orientations, les plans cadres et les pratiques reposent sur une conception traditionnelle de la littérature qui est définie à partir d'un corpus identifié comme littéraire. Les aspects révélés par les plans cadres démontrent en effet une conception plutôt traditionnelle de la littérature, que l'on associe à un ensemble d'œuvres « incontournables ». De toute évidence, les éléments contemporains de définition de la littérature comme son caractère lectoral, interactif et polysémique sont absents des documents observés. En conséquence, les plans cadres officialisent le recours à des outils traditionnels d'enseignement : rédaction d'analyses et de dissertations explicatives, recours à l'histoire littéraire et utilisation du contexte sociohistorique. La décision de faire de ces derniers les principaux axes de la présente recherche est donc pleinement justifiée.

Cela confirme aussi que les orientations prescrites par le ministère de l'Éducation ont été suivies avec assez de rigueur par les départements de français en ce qui concerne l'élaboration des plans cadres et dans leur pratique professionnelle. Celle-ci semble directement influencée par la période de la formation classique, qui a eu cours jusque dans les années 1960, et par la période post-structurale qui a suivi, fortement teintée

par la linguistique. Pour finir, les intentions éducatives qui guident la création de ces plans visent vraisemblablement à rendre l'enseignement plus structuré et uniforme. D'après cet échantillon, on peut penser que l'encadrement didactique, qui est d'abord l'affaire du MÉQ, puis celui des départements, procède d'un balisement de l'enseignement que certains praticiens apprécient mais que plusieurs professionnels perçoivent comme un carcan.

*Objectif 3- Établir une typologie significative des pratiques didactiques des enseignants, particulièrement en ce qui concerne l'histoire littéraire et la pratique des discours scolaires.*

Une autre hypothèse portait sur les pratiques de lecture et d'écriture qui participeraient à l'instrumentalisation de la littérature. En effet, on constate que celles-ci ont comme objectif la maîtrise des discours, précisément la compétence à produire une dissertation. Le rôle de la littérature est d'être un matériau, une matière à discussion. Les différentes pratiques décrites en entrevues montrent un retour à des conceptions et des activités conservatrices : culte du passé, recours à la perspective sociologie, analyse stylistique, activité de prélecture et de postlecture, etc. Tel qu'indiqué par le Ministère, les œuvres et les textes littéraires choisis sont ceux ayant marqué l'histoire de la littérature française. Aussi, l'utilisation de l'histoire littéraire suppose une certaine conformité de lecture. Cela signifie que tout exposé sur les conditions externes de sa création (histoire, biographie, contexte social) agirait dans le sens contraire d'un apprentissage autonome de la lecture et de l'écriture. La présentation des grands auteurs, les incontournables, est aussi un aspect fort révélateur, et ce, malgré quelques tentatives de certains enseignants d'explorer d'autres horizons littéraires.

L'orientation sociohistorique est utilisée en complémentarité avec la pratique des discours scolaires. Dans le régime actuel, les deux aspects sont intimement liés, l'un ne peut exister sans l'autre. L'enseignement de l'écriture repose entièrement sur la rédaction. Selon Reuter, cette pratique traduit une conception traditionnelle de l'écriture qui en fait un objet d'apprentissage mais non un objet d'enseignement formel. De cette façon, l'écriture est considérée comme une activité naturelle, qui n'a pas à être

enseignée systématiquement. Cependant, les nombreuses récriminations des enseignants font apparaître un besoin de recentrer l'enseignement de l'écriture sur d'autres objectifs d'enseignement que celui concernant les discours scolaires. On le constate actuellement, l'accent est mis sur la forme et la structure : plans de rédaction, macrostructure, élaboration de l'argumentation et rédaction individuelle en classe. Ces pratiques ne sont pas sans rappeler les classes de rhétorique du collège classique. Il faut également mentionner la présence de critères de rédaction qui vont aussi en ce sens, tels l'obligation de consacrer un paragraphe au fond et un autre à la forme du texte analysé. D'autres outils sont utilisés pour enrichir la dissertation comme l'analyse thématique, stylistique ou actancielle.

On peut remarquer une certaine influence de la linguistique dans le recours à ces moyens. Toutefois, une remise en question de ce type d'écrit est présente. Plusieurs praticiens ont fait remarquer qu'ils n'avaient pas eu à faire ce genre de texte lors de leur formation universitaire. Ceux-ci, qui sont généralement les plus critiques, s'avèrent avoir fréquenté l'université vers la fin des années 1970 et pendant les années 1980. Cette période correspond à la fois à une période précise de la littérature québécoise et à un mouvement scolaire.

En effet, cette période est souvent présentée comme étant celle de la littérature de « l'intimité », c'est-à-dire que les écrivains de cette génération se remarquent par leur souci d'exprimer leurs états d'âme et leurs émotions à l'aide de différents genres. Autobiographies, journaux, chroniques sont fréquemment utilisés. De plus, on favorise la narration à la première personne dans le genre romanesque et la poésie. À ce moment, les thèmes récurrents en littérature québécoise sont la solitude, l'errance, l'incommunicabilité et le désespoir. Donc, pendant cette période, les milieux universitaires sont porteurs de l'empreinte intimiste qui caractérise la littérature québécoise. C'est ce qui expliquerait pourquoi, dans bon nombre de facultés de lettres, on a privilégié les pratiques d'évaluation plus près des tendances littéraires : l'essai, le témoignage et parfois même la création. Il est donc possible d'établir que les pratiques didactiques effectives résultent d'un amalgame entre les approches classiques et les conceptions structurales qui les ont suivies, suite aux changements qu'a vécu le système d'éducation québécois dans les années 1960. Cependant, on semble n'avoir

conservé les outils linguistique que pour enrichir la dissertation, exercice typiquement classique, celle-ci étant le moyen unique qui a été choisi pour évaluer les compétences.

*4- À partir du jugement des enseignants, ceux-ci étant des acteurs privilégiés du contexte didactique, évaluer les effets de l'approche actuelle sur les pratiques d'enseignement afin de confirmer le rôle instrumental de la littérature dans les buts poursuivis par l'enseignement collégial.*

Au départ, la recherche considérait que l'instrumentalisation du texte littéraire met au jour la conception selon laquelle la littérature, phénomène culturel, est accessoire à l'apprentissage d'un autre objet, qui est la langue. Mais ce qui ressort davantage des rencontres, c'est que le but principal de l'enseignement actuel est la maîtrise des discours que l'on dit être signifiants (MÉQ, 1994b), et ce, bien avant la maîtrise de la langue ou tout autre objectif visant l'appropriation du langage. Ainsi, si l'on considère que la littérature est, au départ, un phénomène langagier (Bakhtine, 1978), peut-on reconnaître que la didactique actuelle, axée sur un type de discours et non sur le phénomène plus large du langage, propose un modèle incomplet d'enseignement? Afin d'orienter les actions éducatives sur les apprenants, ne peut-on placer le phénomène du langage au centre des programmes et des pratiques?

Il faut se rappeler que le langage constitue une sorte de bagage que tous les étudiants possèdent. C'est ce que les théoriciens du socioconstructivisme appellent les savoirs antérieurs. Ce profil déjà constitué n'est pas pris en considération lors de l'enseignement. Comme le mentionne un répondant, la littérature est un langage. Or, ce langage est constitué d'innombrables discours qui se répondent les uns aux autres (Bakhtine, 1978, Rastier, 2001). C'est pourquoi un apprentissage portant sur un seul type de discours, comme c'est le cas actuellement, limite le champ d'action du littéraire, nie son caractère langagier et contredit les approches socioconstructivistes. Cette réduction actuelle du champ d'étude s'expliquerait peut-être par les conceptions convenues que l'on perpétue dans les universités, lieu de formation des enseignants des cégeps.

3.1-1 L'utilisation du contexte sociohistorique. (suite)	le recours à des outils audiovisuels (films, musique, tableaux, Internet) pour présenter l'histoire littéraire;	2	1		
	une organisation du cours et des activités d'enseignement en fonction de l'atteinte de la compétence visée, de la réussite de l'évaluation finale;		1	2	
	une approche humaniste qui vise à transmettre aux étudiants les hauts sommets de la connaissance de l'humanité;	1	1		
	l'utilisation d'une anthologie en classe;	1	1		
	une intervention post-lectorale, qui suit la lecture des œuvres ; l'enseignant fait un retour sur l'œuvre pour s'assurer de la bonne compréhension des œuvres par les étudiants;		2		
	un refus d'utiliser l'histoire littéraire et les courants littéraires;	2			
	une approche biographique : vie de l'auteur, faits marquants, etc.;				1
	une approche partiellement sociohistorique, où l'enseignant n'utilise que les éléments essentiels à la mise en contexte des œuvres;		1		
	la prise de notes systématique par les étudiants comme principal support pédagogique;	1			
	l'utilisation d'une anthologie comme outil de référence pour l'enseignant;	1			
la présentation succincte d'œuvres étrangère, de grands auteurs autres que québécois et français; un survol des auteurs étrangers.				1	

*Analyse de l'objectif 3.1-1 : L'utilisation du contexte sociohistorique.*

On remarque une nette domination d'une approche historique classique. En regard des réponses obtenues, la plupart des enseignants utilisent, à un moment ou l'autre, des procédés traditionnellement associés à l'histoire littéraire : une approche magistrale, historique, sociologique, biographique et chronologique. De plus, l'utilisation d'une anthologie, qu'elle soit composée par l'enseignant ou par un éditeur, semble être le fait de la majorité des praticiens consultés. On peut également remarquer que certaines pratiques sont systématiquement adoptées par les membres de deux départements : une intervention avant ou après la lecture des oeuvres afin de s'assurer de la bonne compréhension des étudiants. Dans cet ordre d'idées, certaines pratiques laissent voir un souci humaniste. Finalement, dans ce segment classique, on pourrait inclure la prise de note par les étudiants comme principal support pédagogique, réponse qui n'est mentionnée qu'une seule fois mais qui devrait apparaître plus souvent étant donné la pratique d'exposés magistraux révélée par les enseignants.

Un autre courant, moins dominant, se dessine lorsque l'on associe certains types de réponses. Le recours à une variété d'activités et à des outils audiovisuels (ateliers, visionnements), le refus d'utiliser l'histoire littéraire et la présentation brève d'œuvres étrangères sont des exemples de ces pratiques qui ne cadrent pas avec le moule traditionnel. On peut croire que ces stratégies ont survécu à la réforme de 1994 en quelque sorte puisqu'on y voit aisément des traces du régime pédagogique précédent. Il en va de même pour les enseignants qui affirment préconiser une approche générique, qui insiste sur les caractéristiques propres aux différents genres littéraires. Il semble impossible de relier l'utilisation du contexte sociohistorique au milieu où sont situés les groupes d'enseignants.

Tableau 11 : Réponses obtenues pour l'objectif 3.1-2

3.1-2 La pratique des discours scolaires.	<b>Concernant les discours scolaires, les pratiques mentionnées démontrent</b>	1	1	2	2
	une approche de la dissertation par partie; les parties (introduction, développement, conclusion) sont vues séparément;	1	1	2	2
	une approche de la dissertation à l'aide d'un texte modèle; utilisation d'une dissertation complète comme exemple à suivre; enseignement systématique de genres scolaires demandés;	2		1	1
	une préparation d'activités en fonction de la compétence à atteindre, de la dissertation, de l'évaluation finale;	1		2	1
	une utilisation du plan; un enseignement systématique du plan;		2		1
	un entraînement à rédiger une dissertation complète dès le début du cours;	2		1	
	le recours à une variété d'activités d'apprentissage : ateliers, discussions, jeux, etc.;	3			
	un refus d'utiliser une dissertation modèle;	1	1		
	une approche de la rédaction par l'insistance sur le paragraphe du développement, sa fonction, sa composition, sa structure; insistance moindre sur les autres parties du discours;				2
	l'utilisation du travail d'équipe pour la pratique des discours scolaires;		2		
	une insistance sur les idées exprimées; un souci de faire réfléchir avant de structurer un texte;		1		
	une insistance sur la création, la créativité; l'enseignant n'insiste pas sur les normes à suivre.		1		

*Analyse de l'objectif 3.1-2 : La pratique des discours scolaires.*

À propos de la pratique des discours scolaires en classe, les entrevues nous apprennent que les enseignants privilégient l'enseignement des parties du discours, soit l'introduction, le développement et la conclusion, au lieu de favoriser un entraînement à rédiger un texte complet dès le début du cours. Le recours à un texte modèle est aussi mentionné dans trois des quatre départements. La plupart des autres enseignants utilisent le plan pour encadrer la rédaction. Trois enseignants l'utilisent systématiquement. Un nombre appréciable de réponses mentionnent que la compétence à atteindre à la fin du cours est ce qui oriente leurs stratégies. Une faible tendance se dessine quand on compare les réponses des départements urbains avec celles du département rural et du département semi-urbain. Pour ces derniers, la pratique des discours scolaires semble davantage axée sur la forme et la structure que pour les autres. On remarque aussi une opposition entre les départements B et D, qui enseignent le plan, et les départements A et C, qui prônent une pratique de la dissertation complète dès le départ.

À la fin du cours, les enseignants qui auront fait faire des parties de la dissertation doivent amener les étudiants à rassembler et fusionner ces parties dans un texte complet. On peut dire que la microstructure prend plus d'importance. À l'opposé, les enseignants qui choisissent de faire écrire des textes complets dès le départ, font en sorte que les étudiants raffinent leur texte à la fin du cours pour en faire ressortir les fonctions spécifiques aux parties. Dans ce cas, c'est la macrostructure qui prend le dessus. On remarque finalement un désir de prendre quelques distances avec l'enseignement traditionnel de la dissertation en observant quelques tentatives qui sortent des indications gouvernementales. Ainsi, l'approche de la rédaction par le paragraphe du développement, en insistant moins sur les autres parties du discours, exprime un choix didactique personnel. Il en va de même pour le recours au travail d'équipe pour l'entraînement à dissenter, stratégie originale et peu connue. Un autre enseignant insiste également sur l'importance des idées exprimées, importance qu'il place au-dessus de tous les autres objectifs d'enseignement. Dans le même département, un enseignant fait une place à la création et dit ne pas insister sur les normes à apprendre.

Tableau 12 : Réponses obtenues pour l'objectif 3.2

3.2 Quels sont les apprentissages réalisés par les étudiants?					
3.2 Les apprentissages réalisés par les étudiants.	<b>Les étudiants</b>				
	apprennent à tirer de l'information d'un texte, à savoir expliquer une œuvre;	2	2	2	2
	apprennent à structurer leur discours;	1	2		2
	font des apprentissages variés; les apprentissages varient selon l'œuvre, selon le contexte;	1	1		2
	s'approprient la matière, démontrent de l'intérêt pour le contenu, font des liens entre le cours et différentes situations de leur vie;		2		2
	font des apprentissages à l'aide d'évaluations formatives;	1	1		1
	apprennent à faire des parties de la dissertation;	1	1		1
	apprennent à lire, à comprendre; démontrent de la curiosité par rapport au texte;		2	1	
	apprennent à faire des dissertations complètes;	3			
	apprennent à mieux écrire, à écrire avec style;	2			
	apprennent à faire un plan;		1		
apprennent par induction, par tâtonnement;	1				

<p>3.2 Les apprentissages réalisés par les étudiants. (suite)</p>	<p><b>Les étudiants</b></p> <p>font des apprentissages à l'aide d'évaluations sommatives;</p> <p>apprennent à réfléchir, développent un esprit critique, structurent leur pensée;</p> <p>font des apprentissages qui vont au-delà des critères de l'Épreuve uniforme de français;</p> <p>font des apprentissages liés à la linguistique : fond, forme, signifié, signifiant, etc.;</p> <p>développent une conscience historique.</p>	<p>1</p>	<p>1</p>	<p>1</p>	<p>1</p>
---	--	----------	----------	----------	----------

*Analyse de l'objectif 3.2 : Les apprentissages réalisés par les étudiants.*

Pour les enseignants, les principaux apprentissages réalisés par les étudiants se situent autour de la notion de texte : apprendre à tirer de l'information, à expliquer une œuvre et à structurer un discours. Cela montre l'importance de l'approche textuelle, au sens où le texte écrit occupe une fonction centrale, donnant ainsi à un texte, littéraire, de la même manière que le texte non littéraire, une valeur pédagogique reconnue. Le caractère littéraire est confondu dans un ensemble de textes à décoder ou à construire. Ensuite, les étudiants apprennent à lire mieux et s'approprient graduellement le contenu du cours, en particulier par le biais des œuvres à lire auxquelles un certain nombre finit par adhérer. Les évaluations formatives et, dans une moindre mesure, les évaluations sommatives sont aussi appréciées comme stratégies d'apprentissages.

Une proportion moins importante des répondants accorde une place aux apprentissages de type classique : l'apprentissage du style, l'apprentissage du plan, des parties de la dissertation et de la dissertation complète. Ces réponses s'inscrivent logiquement avec les représentations des enseignants interrogés. Comme pour d'autres catégories, certaines réponses démontrent une préoccupation cognitive. Parmi celles-ci, on peut mentionner 1- Les étudiants apprennent par déduction et par tâtonnement. 2- Les étudiants apprennent à réfléchir, développent un esprit critique et structurent leur pensée. 3- Les étudiants font des apprentissages qui vont au-delà de l'ÉUF. 4- Les étudiants font des apprentissages qui varient selon le contexte. Ce type de réponse illustre combien le langage des compétences a été intégré par certains praticiens.

Il y a aussi une réponse qui rejoint les préoccupations humanistes exprimées en début d'entrevue : Les étudiants développent une conscience historique. De la même façon, un autre enseignant ne manque pas d'associer les apprentissages réalisés avec ses objectifs linguistiques : Les étudiants font la distinction entre fond et forme, signifiant et signifié, etc.

Tableau 13 : Réponses obtenues pour l'objectif 3.3

3.3 – Quel est le rôle joué par la littérature actuellement?					
3.3 – Le rôle joué par la littérature.	<b>La littérature</b>				
	amène à lire des œuvres complètes;	3	2	2	2
	est une occasion de présenter un survol, des extraits d'œuvres, des courants et des auteurs;	3	2		
	est l'occasion de présenter des œuvres selon les choix personnels des enseignants;	3	1		
	est un prétexte pour illustrer un propos, un courant, une époque;	3	1		
	amène à comprendre le phénomène, à comprendre un genre littéraire;	1	1		1
	permet d'acquérir des savoirs spécifiques, reliés à l'œuvre ou à la rédaction;	1		2	
	est une occasion de présenter des classiques de la littérature;	3			
	est une occasion de présenter des œuvres nouvelles;	3			
	permet d'acquérir des savoirs techniques et méthodologiques;	1		1	
	permet d'approfondir une œuvre littéraire;	1	1		
est l'occasion pour l'enseignant de garder les mêmes œuvres au programme, les œuvres qu'il connaît bien;	2				

3.3 – Le rôle joué par la littérature. (suite)	comporte un rôle central dans les pratiques enseignantes; est à la base de l'enseignement;	2			
	est un prétexte à un apprentissage autre que la littérature;	2			
	permet d'acquérir des connaissances générales; permet un apprentissage de l'histoire;	2			
	est appelée à changer de rôle; est marquée par un désir de changement;		2		
	est l'occasion de présenter des œuvres en fonction des goûts des étudiants;	1			
	est l'occasion de lire des œuvres complètes brèves.		1		

### *Analyse de l'objectif 3.3 : Le rôle joué par la littérature.*

Selon les enseignants rencontrés, la littérature est davantage une occasion de lecture. La réponse la plus fréquente mentionne que la littérature amène à lire des œuvres complètes ou des œuvres complètes brèves. Dans le même sens, la littérature est l'occasion de présenter des choix de lecture selon les goûts personnels des enseignants. Les goûts des étudiants ont aussi été mentionnés. En outre, certains enseignants y voient une occasion de présenter des œuvres nouvelles, mais le désir de renouvellement semble alterner avec le désir de garder les mêmes œuvres au programme. Toujours du point de vue lectoral, la littérature permet d'approfondir une œuvre littéraire, ce qui vient contrebalancer la forte tendance remarquée précédemment pour une approche plus textuelle que littéraire.

Dans un registre plus traditionnel, la littérature rejoint des préoccupations associées à l'enseignement traditionnel des lettres. La deuxième réponse la plus fréquente à cette question indique que la littérature est une occasion de présenter un survol des courants et des auteurs à l'aide d'extraits. Dans la même veine, les cours sont des occasions de présenter des classiques de la littérature ou pour représenter un genre littéraire. De plus, la littérature permet d'acquérir des connaissances générales. La littérature apparaît comme un support à un apprentissage autre, tels que l'histoire littéraire, les savoirs techniques et méthodologiques, ainsi que d'autres apprentissages qui ne sont pas spécifiés. Cela confirme qu'il n'est pas faux de parler d'une instrumentalisation du texte littéraire.

Finalement, peu de professeurs mentionnent que la littérature est au centre dans leurs pratiques d'enseignement, mais on peut croire que plusieurs ont omis de souligner ce qui semble être une évidence pour d'autres. Aussi, un seul département mentionne que la littérature est appelée à changer de rôle. Au moment de l'entrevue, des changements étaient déjà en cours. Cependant, compte tenu des critiques apportées aux questions suivantes, on peut se demander si cet objectif de changement n'est pas implicitement partagé.

Tableau 14 : Réponses obtenues pour l'objectif 4.1

Objectif 4 : À partir du jugement des enseignants, ceux-ci étant des acteurs privilégiés, évaluer les effets des orientations actuelles (sociohistorique et discours scolaires) sur les pratiques didactiques afin de confirmer le statut instrumental de la littérature dans les buts poursuivis par l'enseignement collégial.		Occurrences par département			
		A	B	C	D
4.1- Quels sont les effets des orientations sur l'enseignement-apprentissage de la littérature?					
4.1- Les effets des orientations actuelles sur les pratiques didactiques individuelles.	<b>Les orientations font en sorte que</b>				
	la littérature offre un contexte d'enseignement;	2	2		1
	l'approche sociohistorique est positive ou généralement positive;	2	1		2
	il y a omniprésence de la technique à faire acquérir;		2	1	2
	il y a une rigidité dans les pratiques d'enseignement-apprentissage;	4		1	
	les savoirs, les contenus, sont négligés;	2	1		
	les cours sont surtout préparatoires à l'Épreuve uniforme de français;		1	2	
	la pratique des discours scolaires est généralement négative;				3
	les enseignants ressentent une pression de la part des programmes;		3		
les nombreux formatifs ont des avantages; les formatifs préparent les étudiants pour l'évaluation;	2			1	

4.1- Les effets des orientations actuelles sur les pratiques didactiques individuelles. (suite)	il y a un cadre apprécié pour l'enseignement;	1		1
	ce sont les choix gouvernementaux qui dictent les pratiques;	1		1
	la pédagogie, les connaissances en pédagogies des enseignants, les échanges sont négligés;		2	
	elle donne une méthode aux étudiants;			1
	il y a des problèmes avec la différenciation des formes de discours; confusion dans le jargon;		1	
	il y a une cohérence entre les quatre cours de français du collégial;	1		
	les enseignants ont peur de perdre leur liberté dans leurs actions didactico-pédagogiques;		1	
	le survol qui est pratiqué ne permet que d'effleurer les œuvres; il n'y a pas d'approfondissement possible avec l'approche sociohistorique;	1		
	des modifications ont été apportées au plan cadre et cela s'avère positif;		1	
l'objectif premier, qui est de comprendre le texte, est perdu de vue.		1		

### *Analyse de l'objectif 4.1 : Les effets des orientations actuelles sur les pratiques didactiques individuelles.*

#### Les effets positifs

Concernant les effets qu'entraînent les orientations sociohistorique et celle des discours scolaires, les enseignants y voient des retombées positives sur leurs pratiques didactiques. D'abord, la littérature présentée avec l'histoire littéraire et les courants semble généralement positive. Celle-ci offre un contexte d'enseignement, un tout cohérent, comme le font les discours scolaires pour l'écriture. Pour compléter cette idée, d'autres intervenants ont répondu que la littérature, ainsi structurée, offrait un cadre apprécié pour l'enseignement. Les réponses à cet effet sont les plus nombreuses et fort significatives. Un autre aspect positif qui ressort des rencontres est que les évaluations formatives, tant en lecture qu'en écriture, sont très appréciés des enseignants car ils sentent que la classe progresse au même rythme que leur enseignement. Aussi, selon un sujet, les orientations actuelles aident les enseignants à donner une méthode de travail aux étudiants. Finalement, la cohérence qui s'inscrit entre les quatre cours de français, du moins entre les trois cours de littérature, semble être appréciée. Il faut préciser que les cours sont organisés selon une progression constante dans les compétences exigées, les contextes de réalisation et les évaluations. Cela fait en sorte que le premier cours de littérature française est préalable au deuxième, qui porte également sur la littérature française.

#### Les effets négatifs

On constate cependant que, même si certaines orientations sont évaluées positivement, plusieurs aspects négatifs ressortent des évaluations auxquelles se sont prêtés les enseignants. La plus importante caractéristique est que la technique à faire acquérir occupe une trop grande place dans l'enseignement. Cet aspect fait en sorte qu'il y a une rigidité dans les pratiques d'enseignement. Par exemple, la plupart des enseignants se trouveraient à enseigner certaines parties du discours de la même manière : « Voici ce qu'est une introduction ». D'ailleurs, un département a simplement exprimé que la pratique des discours scolaires est généralement négative. D'ailleurs, il y aurait des problèmes quant à la différenciation des formes de

discours et une certaine confusion, autant chez les enseignants que chez les étudiants, par rapport au jargon utilisé en rédaction.

Pour certains praticiens rencontrés, leurs cours deviennent principalement préparatoires à l'Épreuve uniforme de français. Une autre récrimination concerne le rôle de l'État dans la définition des orientations éducatives. Deux enseignants, de deux institutions différentes, ont jugé que ce sont souvent les choix que fait le gouvernement qui a le plus d'influence sur leurs pratiques didactiques. Aussi, la peur de perdre une certaine liberté dans leurs actions didactico-pédagogiques a été exprimée. D'autres enseignants regrettent que la pédagogie ne soit pas plus présente dans les échanges départementaux. Par rapport aux exigences reliées à la réussite institutionnelle, certains enseignants disent ressentir une pression de la part, soit des autres programmes, soit de la direction. En effet, pour que les institutions collégiales affichent un taux de réussite élevé, il faut généralement que les cours de la formation générale maintiennent également un taux de réussite élevé. Ces cours sont souvent la principale cause invoquée par les étudiants, les enseignants des autres programmes et la direction du cégep pour justifier un faible taux d'obtention de diplômes. Cet élément est bien connu des administrations scolaires car un taux de réussite élevé contribue à la bonne réputation de l'institution et représente le principal outil de marketing des directions de cégeps.

À propos de l'histoire littéraire, des enseignants disent que le survol qui doit être pratiqué ne permet que d'effleurer les œuvres, sans qu'il soit possible de les approfondir suffisamment. Ainsi, l'objectif premier de la formation en littérature, soit de comprendre les textes, serait perdu de vue. Dans cette perspective, plusieurs répondants mentionnent que les savoirs traditionnels, les contenus, sont négligés. Il s'agit là d'une objection maintes fois entendue lors de l'implantation de la réforme.

Tableau 15 : Réponses obtenues pour l'objectif 4.2-1

4.2- Quels sont les effets de ces orientations sur la littérature dans l'enseignement du français au collégial?		Occurrences par département			
		A	B	C	D
4.2-1 Les effets de ces orientations sur les enseignants.	Les cours sont chargés, il y a trop de matière.	1	1		2
	Les enseignants doivent négliger/laisser tomber certains aspects.	1	1		2
	L'approche actuelle est généralement positive.	3	1		
	L'approche oblige les enseignants à se faire professeurs d'histoire.		2		1
	Les enseignants manquent de temps pour la préparation des cours, la correction des travaux.	1	1		1
	Les enseignants laissent une certaine latitude aux étudiants dans la pratique des discours scolaires.	1			2
	Les enseignants doivent faire pratiquer la dissertation dans une très courte période de temps (de 2 à trois ans), contrairement au cours classique qui durait plusieurs années.		1		2
	Les enseignants essaient de varier les activités d'apprentissages, de diversifier les moyens d'enseignement.	3			
	L'approche donne beaucoup de travail à l'enseignant (la documentation, la préparation des activités, etc.).	1			1
	Les enseignants ressentent un carcan, sont limités dans leurs interventions.	1	1		
Les enseignants doivent faire des liens avec les textes du passé que les étudiants ignorent.		2			

4.2-1 Les effets de ces orientations sur les enseignants. (suite)	Il y a uniformité des pratiques des enseignants.	2			
	Les enseignants doivent faire connaître la littérature dans une courte période de temps (de 2 à 3 ans), contrairement au cours classique qui durait plusieurs années.				2
	L'approche favorise la déstabilisation cognitive.	1			
	L'enseignant essaie d'utiliser des textes universels et intemporels.		1		
	L'enseignant doit déléguer du travail aux étudiants, du travail à faire à la maison.				1
	L'enseignant doute, ne sait pas quelle évaluation faire de l'approche.			1	

*Analyse de l'objectif 4.2-1 : Les effets de ces orientations sur les enseignants.*

Concernant l'approche sociohistorique, les enseignants consultés semblent évoquer une série d'éléments complémentaires. D'abord, quelques-uns considèrent qu'ils doivent, à cause du programme qu'on leur demande, faire connaître une très grande période de l'histoire littéraire. En effet, les deux cours de littérature française réunis couvrent une période allant du Moyen Âge au vingtième siècle. Cela signifie, d'après eux, qu'ils doivent enseigner en deux sessions la même période qui était à l'étude pendant le cours classique, qui lui s'échelonnait sur plusieurs années. D'autres enseignants mentionnent la nécessité de faire des liens avec des textes appartenant à un passé duquel les étudiants ignorent tout. Ceci amène le besoin pour les enseignants de se transformer en professeurs d'histoire, ce qui peut les inciter à utiliser des textes universels et intemporels. Un autre aspect est évoqué par plusieurs personnes interrogées, celui de varier les activités d'apprentissage et de diversifier les moyens d'enseignement. Conséquemment, les enseignants se retrouvent avec beaucoup de travail à faire, que ce soit pour la documentation, pour la préparation des cours et des activités ou pour la correction. Plusieurs d'entre eux affirment manquer de temps à cet effet. Les réponses les plus fréquentes à cette question sont directement reliées à cet élément : Les cours sont trop chargés, car il y a trop de matière. Les enseignants doivent donc négliger certains aspects ou en laisser tomber.

En ce qui a trait à la rédaction de discours scolaires, les enseignants déplorent le fait, comme c'est le cas pour l'histoire littéraire, qu'ils doivent faire pratiquer la dissertation et ses variantes dans une très courte période de temps, toujours si l'on compare les études collégiales à la durée du cours classique. Cela expliquerait que certains enseignants n'hésitent pas à donner une certaine latitude aux étudiants dans la rédaction de discours scolaires. D'autres caractéristiques peuvent être identifiées à l'une ou à l'autre des orientations, c'est-à-dire l'orientation sociohistorique et la rédaction de discours scolaires. Des enseignants affirment être limités dans leurs interventions et disent ressentir un carcan. D'autres ramènent l'idée qu'il y a une uniformité dans les pratiques d'enseignement. Il faut préciser que ces derniers font partie de la même institution et ressentent probablement l'« effet département » ou

l'effet du plan cadre. Un autre enseignant révèle qu'il lui faut déléguer une partie du travail en classe aux étudiants pour qu'ils le fassent à la maison.

Finalement, on constate un aspect qui peut sembler paradoxal : un bon nombre d'enseignants considère que ces orientations sont généralement positives. Un autre précise même que cela favorise la déstabilisation cognitive. On compte également un répondant qui avoue ne pas savoir s'il évalue ces orientations positivement ou négativement. Une chose est certaine, la pratique des discours scolaires est ce qui amène le plus de réactions diamétralement opposées : les uns y voient un recul, un retour au passé, alors que les autres y voient l'occasion de développer la capacité de travailler avec méthode.

Tableau 16 : Réponses obtenues pour l'objectif 4.2-2

4.2-2 Les effets de ces orientations sur les étudiants.	Les étudiants démontrent peu d'intérêt ou de connaissances pour l'histoire; ils se préoccupent surtout du présent et de l'avenir rapproché.	2	3		2
	Les étudiants ont des connaissances générales insuffisantes.	2	3		1
	Les textes des étudiants démontrent un manque de réflexion. Il y a peu d'approfondissement.	2	1	1	1
	Les étudiants manquent d'autonomie dans la réalisation de leurs travaux.	1	1	1	1
	Les étudiants ont peur de la technique, de la méthode à maîtriser lors des dissertations.	1		2	1
	Les étudiants deviennent lassés des dissertations et des rédactions.				3
	Les étudiants arrivent du secondaire mal préparés; l'enseignement secondaire est déficient.				3
	Les étudiants, dans l'ensemble, sont assez faibles.	3			
	Les cours demandent beaucoup de travail aux étudiants.		1		1
	Les étudiants démontrent peu d'implication, de motivation à dépasser la technique à acquérir.		1	1	
	Les étudiants, lors des rédactions, sont limités par la technique. Ils n'ont pas de liberté.				2
	La compétence des étudiants en lecture est déficiente.	2			
	La compétence des étudiants en écriture est déficiente.	2			
	Les étudiants démontrent peu d'intérêt pour les livres face à la forte présence des médias.	2			
	Les étudiants manquent de temps.		1		

4.2-2 Les effets de ces orientations sur les étudiants. (suite)	Les étudiants sont conscients de leur problème en lecture.	1			
	Les étudiants écrivent mieux.	1			
	Les étudiants ont besoin de travailler en lecture.	1			
	Les étudiants n'éprouvent pas de plaisir.				1
	La proportion d'étudiants moyens s'est élargie par rapport à autrefois.	1			
	Les étudiants ont une imagination limitée.	1			
	Les étudiants ont besoin d'action, d'interactions.		1		
	L'accès plus grand aux études, comparativement au passé, fait en sorte que plusieurs types d'étudiants suivent les cours de français.	1			
	Le fait que plusieurs étudiants travaillent en même temps qu'ils vont au cégep explique les échecs de certains étudiants.		1		

*Analyse de l'objectif 4.2-2 : Les effets de ces orientations sur les étudiants.*

Les réponses les plus fréquentes concernent l'approche sociohistorique. Selon elles, les étudiants ont des connaissances générales insuffisantes. Dans le même ordre d'idées, les étudiants démontrent peu d'intérêt et de connaissances pour l'histoire, se préoccupant davantage pour le présent et l'avenir rapproché. Aussi, les étudiants démontrent peu d'intérêt pour les livres face à la forte présence des médias. Cela pourrait expliquer pourquoi certains enseignants affirment que la compétence des étudiants en lecture est déficiente. L'un des enseignants interrogés précise que les étudiants concernés sont souvent conscients de leur problème. Logiquement, le besoin de travailler la lecture est aussi mentionné.

La majorité des autres réponses ont trait à la rédaction de discours scolaires. D'abord, les textes des étudiants démontrent un manque de réflexion. Il semble qu'il y ait peu d'approfondissement. Les étudiants apparaissent manquer d'autonomie dans la rédaction de leurs travaux et avoir peur de la technique, de la méthode à maîtriser pour ce faire. Les travaux indiquent à certains intervenants que certains étudiants sont limités par la technique, ils n'ont pas de liberté à rédiger, alors que d'autres sont peu impliqués et n'ont pas de motivation à dépasser la technique à acquérir. Une autre remarque porte sur le même sujet : les étudiants ont une imagination limitée. Aussi, il semble, d'après un département au complet, que l'entraînement à rédiger fasse en sorte que les étudiants deviennent lassés des dissertations et, en bout de ligne, des rédactions en général. Aussi, la compétence des étudiants en écriture semble opposer les membres d'un même département. Pour certains, elle est déficiente, tandis que pour un autre, les étudiants écrivent mieux.

Le jugement d'un troisième département est sans appel : les étudiants, dans l'ensemble, sont assez faibles. Il faut mentionner que ce département est situé en milieu rural, ce qui peut avoir une incidence sur les aptitudes littéraires de la clientèle étudiante. À ce niveau, les institutions situées en milieu urbain constituent des pôles d'attraction envers les étudiants les plus enclins à vouloir bénéficier des ressources culturelles et artistiques d'une agglomération urbaine. Une autre explication est tentée par un membre du même département : l'accès plus grand aux études supérieures,

comparativement aux premières années des cégeps, fait en sorte qu'il y a plusieurs types de personnes qui suivent les cours de français. Autrefois, même dans les premières années du cégep, on comptait une minorité des gens qui fréquentaient les écoles d'enseignement supérieur. Aujourd'hui, une plus large proportion de la population va au cégep. C'est aussi ce qui expliquerait pourquoi on mentionne que la proportion d'étudiants moyens s'est élargie. Pour un autre département, les étudiants arrivent du secondaire mal préparés et c'est l'enseignement au secondaire qui est remis en question. D'autres enseignants trouvent néanmoins que les cours demandent beaucoup de travail aux étudiants ou que ces derniers manquent de temps. Le fait que plusieurs étudiants travaillent en même temps que leurs études collégiales est aussi évoqué. Une réponse fait référence au fait que les étudiants n'éprouvent pas de plaisir en général. À ce sujet, un intervenant souligne que les étudiants ont besoin d'interactions en classe.

Tableau 17 : Réponses obtenues pour l'objectif 4.2-3

4.2-3 Les effets de ces orientations sur la littérature.	La littérature est camouflée par la rédaction/dissertation; Il y a association entre littérature et dissertation; le texte à rédiger prime sur le texte littéraire à comprendre.	2			3
	La littérature est évacuée, reléguée au second plan.		1	1	2
	Les compétences sont utilitaires/utilitaristes.		3		
	Il y a fermeture des horizons (possibilités) que la littérature permet.	1		1	
	La littérature et l'enseignement de la littérature sont instrumentalisés.	1	1		
	Les étudiants sont peu préparés à la littérature (rédaction de discours, histoire littéraire).				2
	La bureaucratie dirige l'éducation et la littérature en paie le prix.		2		
	Enseigner la littérature est un acte de résistance face au système.		1		
	L'enseignement actuel permet d'aider les étudiants à structurer leur pensée.			1	
	L'histoire littéraire est utilisée pour supporter l'approche par compétences.		1		
	L'enseignement est soumis aux lois de la concurrence.		1		

*Analyse de l'objectif 4.2-3 : Les effets de ces orientations sur la littérature.*

Il y a d'abord un segment très significatif de réponses qui expriment des effets négatifs des orientations en question. À partir des répondants, on peut voir que ces derniers considèrent que la littérature, qui est à lire, est camouflée, effacée par la dissertation à produire, comme s'il y avait une association qui s'installait automatiquement entre littérature et dissertation. Autrement dit, le texte à rédiger devient plus important que le texte littéraire à comprendre. Ainsi, le littéraire est évacué, relégué au second plan, toujours selon une partie importante des enseignants interrogés. Dans une proportion moindre, certains affirment qu'un tel phénomène ferme les horizons que la littérature pourrait ou devrait ouvrir. Ce qui fait dire à certains que la littérature et son enseignement sont instrumentalisés. Par exemple, on mentionne que l'histoire littéraire est utilisée pour supporter l'approche par compétences. Dans le même département, on émet l'opinion que c'est la bureaucratie qui dirige l'éducation, et que l'enseignement est aussi soumis aux lois de la concurrence. C'est ce qui fait dire à certains que l'approche par compétences est utilitariste : on vise à former des futurs travailleurs qui seront en mesure d'exécuter une tâche. Pour un enseignant en particulier, enseigner la littérature est donc un acte de résistance. Un autre département, en accord avec une pensée exprimée plus tôt, avance que les étudiants sont peu préparés à la rédaction de discours et à l'histoire littéraire. Un seul commentaire positif vient contrebalancer le tout : l'enseignement actuel fait en sorte que l'on peut aider les étudiants à structurer leur pensée.

Tableau 18 : Réponses obtenues pour l'objectif 5.1

Objectif 5 : Analyser et évaluer l'application de l'approche par compétences à partir de ses fondements théoriques et des récentes découvertes en éducation.		Occurrences par département			
		A	B	C	D
5.1- Quelle est la définition de l'approche par compétences et quelle est son utilisation?					
5.1- 1 La définition de l'approche par compétences.	<b>L'approche par compétences</b>				
	vise à faire effectuer une tâche;	2	2	1	2
	néglige le savoir-être; le savoir-être en est absent;	1	1		1
	néglige les savoirs au profit d'un savoir-faire;		2		1
	est un exemple de charabia didactique; est une autre belle théorie pédagogique;		1		2
	se définit en fonction d'un but à atteindre, d'une compétence finale, d'un objectif terminal;	3			
	se base sur la transférabilité des savoirs qui peut être problématique;	1			1
	se définit par son uniformité, c'est-à-dire l'uniformité qu'elle amène dans les pratiques d'enseignement-apprentissage;			2	
	se définit par le peu de souplesse qu'elle permet, sa rigidité, son manque de flexibilité dans les pratiques d'enseignement-apprentissage;			1	
	se définit par le cloisonnement des pratiques d'enseignement-apprentissage;			1	
devrait contribuer à structurer la pensée;	1				
établit une norme à atteindre; fait en sorte qu'il faut apprendre la norme.			1		

5.1- 2 L'utilisation de l'approche par compétences dans l'enseignement.	<b>L'approche est utilisée</b>				
	dans le but de faire rédiger les étudiants;	1	2	2	1
	de façon à prioriser le savoir-faire;	2	1		1
	en fonction de diviser le déroulement du cours en séquences équivalentes aux œuvres à lire (trois œuvres = trois séquences);			2	
	dans le but que les étudiants réussissent l'évaluation finale; pour l'atteinte de la compétence;		2		
	afin de faire progresser les étudiants à l'aide de formatifs;	2			
	de telle sorte que tout est trop en lien avec les compétences;			2	
pour contribuer à la maîtrise de la langue.			1		

*Analyse de l'objectif 5.1-1 : La définition de l'approche par compétences.*

Les conceptions exprimées font apparaître un regard critique dans la simple représentation de l'approche par compétences. Tout d'abord, il est pertinent de se rappeler la définition à laquelle bon nombre de spécialistes en sont venus : Une compétence est un savoir-agir face aux différentes situations qui se posent dans la vie professionnelle et personnelle. D'après la majorité des enseignants consultés, l'approche par compétences vise à faire effectuer une tâche. On comprend donc qu'une compétence s'obtient lorsqu'une tâche a été accomplie. En ce sens, quelques répondants du même département disent de l'approche qu'elle se caractérise par un but à atteindre, un objectif terminal. Pour un enseignant d'un autre département, la même approche établit une norme à respecter. Apprendre grâce aux compétences revient à dire qu'il faut apprendre la norme pour cet enseignant. Puis, la transférabilité des savoirs, un concept clé des compétences, est mentionnée dans deux départements comme étant problématique. Toujours dans une perspective normative, un troisième département affirme que l'approche par compétences se définit par l'uniformité qu'elle amène dans les pratiques d'enseignement-apprentissage. L'un des deux intervenants ira même jusqu'à émettre l'idée qu'elle se définit par le cloisonnement de ces mêmes pratiques parce qu'elle comporte une certaine rigidité, parce qu'elle manque de flexibilité.

D'autres réponses permettent de constater un jugement dans les propos qui porte sur la définition des compétences. Ainsi, plusieurs aspects longtemps reprochés aux compétences sont ressortis en grand nombre lors des entrevues. Le plus significatif est sans doute que l'approche par compétences néglige les savoirs, traditionnellement appelé les contenus. Les enseignants semblent particulièrement sensibles à cet aspect puisque trois enseignants mentionnent que les savoirs sont négligés au profit du savoir-faire. Trois autres enseignants, de départements différents, trouvent que l'approche néglige le savoir-être. Finalement, un nombre important affiche une conception de départ plutôt catégorique : l'approche par compétences n'est rien d'autre qu'un exemple de « charabia didactique », pour citer l'un d'entre eux. D'autres vont dans le même sens et la définissent avec ironie comme une autre belle théorie pédagogique.

Une seule réponse est teintée d'un certain positivisme : l'approche par compétences devrait contribuer à structurer la pensée des étudiants.

*Analyse de l'objectif 5.1-2 : L'utilisation de l'approche dans l'enseignement.*

Abordée plus brièvement que les autres aspects, l'utilisation des compétences semble, plus que toute autre manifestation, être influencée par une orientation départementale. Beaucoup de réponses sont exprimées en bloc, par les membres d'un même département. Manifestement, l'approche est d'abord utilisée dans le but de faire rédiger les étudiants. Cela est mentionné par 60% de nos experts. Conséquemment et en accord avec les idées exprimées plus tôt, l'approche est beaucoup utilisée de façon à prioriser le savoir-faire. Cela veut donc dire que la rédaction de discours scolaires semble trouver une place importante dans cette approche. L'utilisation des évaluations formatives est soulignée par un département qui les utilise afin de faire progresser les étudiants. Aussi, pour un deuxième département, les compétences sont utilisées afin de diviser la session en séquences, souvent au nombre de trois, ce qui donne une structure au cours. Concrètement, cela pourrait permettre d'atteindre la compétence visée en trois étapes : 1- faire un plan. 2- rédiger une analyse partielle. 3- rédiger une analyse complète. Pour un troisième département, l'approche est utilisée principalement dans le but que les étudiants réussissent l'évaluation finale.

Tableau 19 : Réponses obtenues pour l'objectif 5.2

5.2- Quels sont les effets de l'approche par compétences?		Occurrences par département			
		A	B	C	D
5.2-1 Les effets de l'approche en regard du contenu littéraire.	La dissertation l'emporte sur la littérature comme objet d'enseignement-apprentissage.		1	1	3
	Le plaisir est peu mis en valeur; absence de plaisir chez les étudiants.			1	3
	Éveil de la conscience sociohistorique, du continuum de l'humanité.	2	2		
	Les enseignants remettent en question les devis ministériels quant au rôle qu'il prévoit pour la littérature.		1		3
	L'œuvre, le texte littéraire, passe en second.		1		2
	L'approche permet de développer la capacité à dissenter.	1			1
	L'approche permet la fréquentation d'œuvres.	2			
	L'approche fait en sorte que la littérature a une fonction utilitaire; la littérature a une fonction accessoire.		2		
	Surprésence des règles formelles.			1	
	La transférabilité des savoirs est problématique.				1
	L'approche restreint la liberté des enseignants.		1		
L'approche témoigne de l'instrumentalisation des études, et par défaut, du littéraire.		1			

5.2-2 Les effets de l'approche en regard de la nature du phénomène littéraire.	La littérature est menacée, en voie d'être abandonnée.		2		2
	L'approche par compétences ne s'applique pas à la littérature; les compétences sont faites pour les programmes techniques.		1		2
	L'approche fausse les conceptions, par exemple des étudiants croient que les anthologies sont créées par les écrivains qu'on y présente.	1	1		
5.2-3 Les effets de l'approche en regard du rapport entre les étudiants et les textes.	L'adhésion des étudiants au cours dépend des moyens utilisés par l'enseignant; les enseignants ont la responsabilité de trouver une bonne façon d'approcher les textes.	3	1		1
	Beaucoup d'étudiants décrochent, ne démontrent aucun intérêt.	2			1
	Les étudiants comprennent la pertinence de l'approche.	2	1		
	Les étudiants n'ont pas de rapport personnel avec l'œuvre.			1	1
	Les étudiants s'améliorent en cours de session.	2			
	Les enseignants doivent faire des choix en fonction des étudiants, vendre leur salade, etc.	1			
	L'approche évacue le plaisir de lire, de discuter des œuvres.				1
	Les bons étudiants passent par-dessus la technique mais les moins bons s'y limitent.				1
La majorité des étudiants comprennent le processus, réussissent assez bien.	1				

*Analyse de l'objectif 5.2-1 Les effets de l'approche en regard du contenu littéraire.*

Les effets mentionnés sont principalement d'ordre négatif, ce qui ne va pas exactement dans le même sens de certaines appréciations antérieures. Quand on questionne les enseignants sur des aspects intrinsèquement littéraires, on constate qu'ils ont tendance à les considérer plutôt positivement. C'est le cas de l'histoire littéraire notamment. Cependant, au sujet d'éléments à tendance didactico-pédagogique comme l'approche par compétences, les enseignants se montrent plus incisifs. On ne remarque pas une réponse qui est plus fréquentes que les autres mais on peut combiner certains aspects ensemble. En accord avec bon nombre de réponses préalables, plusieurs font valoir que la dissertation, le travail de rédaction, l'emporte sur la littérature comme objet d'enseignement-apprentissage. Ceci s'explique, selon les mêmes répondants, que le plaisir soit peu mis en valeur et qu'il ne soit pas ressenti chez les étudiants. Parmi les mêmes départements, on déplore donc que l'œuvre littéraire passe en second dans les cours. Aussi, le rôle qu'on lui fait jouer dans la rédaction fait en sorte que la littérature a une fonction accessoire et témoigne de l'instrumentalisation de la littérature. Cet élément répond directement à l'une des hypothèses de la présente recherche. À ce sujet, plusieurs enseignants remettent en question les devis ministériels quant au rôle qu'il prévoit pour la littérature. Un autre répondant mentionne que cette approche a aussi comme conséquence de restreindre la liberté des enseignants. Dans le même ordre d'idées, l'importance de la rédaction de dissertations fait ressortir la trop grande place des règles formelles. Quelques commentaires positifs viennent ponctuer cette évaluation. Pour un enseignant, l'approche, par la pratique des discours scolaires, permet de développer la capacité à dissenter. Dans deux départements, on croit que l'approche par compétences, telle qu'elle est appliquée, contribue à l'éveil de la conscience historique chez les étudiants. L'approche permet également la fréquentation d'œuvres littéraires.

*Analyse de l'objectif 5.2-2 : Les effets de l'approche en regard de la nature du phénomène littéraire.*

En lien direct avec la question précédente, celle-ci fait ressortir d'autres conceptions qui viennent compléter celles mentionnées. Pour des enseignants issus de deux

départements, la littérature est menacée, peut-être même en voie d'être abandonnée dans l'enseignement. On maintient que l'approche par compétences ne s'applique pas à la littérature, car elle est conçue pour les disciplines plus techniques. Finalement, deux intervenants de départements différents mentionnent que certains étudiants croient que les anthologies sont créées par les écrivains qui y sont présentés, comme si l'anthologie résultait du travail concerté des créateurs dans un but littéraire, alors que les anthologies ont des visées spécifiquement scolaires.

*Analyse de l'objectif 5.2-3 : Les effets de l'approche en regard du rapport entre les étudiants et les textes.*

Cet aspect est partagé entre l'optimisme et le pessimisme. Plusieurs enseignants dénotent un manque d'intérêt de la part de beaucoup d'étudiants envers les activités proposées et finissent par décrocher en quelque sorte des cours, même s'ils demeurent en classe. Cela expliquerait peut-être que d'autres répondants affirment que les étudiants n'ont pas de plaisir à discuter des œuvres et n'ont pas de rapport personnel avec elles. Pour deux enseignants, l'importance des règles de rédaction fait en sorte que seuls les bons étudiants passent par-dessus la technique. Les moins bons s'y limitent et se contentent de maîtriser la structure : les bonnes parties de la rédaction sont placées aux bons endroits.

Beaucoup d'enseignants croient qu'ils font partie de la solution si l'on veut : L'adhésion des étudiants au cours dépend des enseignants et des moyens qu'ils utilisent. De cette façon, les enseignants ont la responsabilité de trouver une bonne façon d'approcher les textes. Dans la même veine, l'un d'eux souligne que les choix des œuvres à lire doivent être faits en fonction des étudiants, de leurs goûts, etc, et qu'il leur faut savoir « vendre leur salade ». Aussi, parmi les perceptions positives, certaines font valoir une progression en cours de route : les étudiants s'améliorent en cours de session. Plus positivement encore, certains enseignants constatent que la majorité des étudiants comprennent la pertinence de l'approche et comprennent le processus dans lequel ils sont engagés. Ceux-là réussissent assez bien

Tableau 20 : Réponses obtenues pour l'objectif 6.1

Objectif 6 : Proposer une définition de l'objet enseigné, soit le phénomène littéraire, à partir d'une revue des théories contemporaines et des éléments de définition consensuels. Ensuite, tracer un profil des objectifs poursuivis par l'enseignement de la littérature et décrire les rôles qui lui sont attribués dans l'apprentissage de la langue. Finalement, à la lumière des résultats obtenus et des recherches approfondies, proposer une évaluation globale, suivie de pistes de réflexion et de propositions didactiques.		Occurrences par département			
		A	B	C	D
6.1- Évaluation globale de l'approche par compétences	La notion de compétence et l'approche par compétences sont remises en question.		1		2
	Évaluation positive de l'approche; l'approche par compétences est considérée positivement.	2		1	
	L'enseignement est meilleur depuis 1994; l'enseignement est meilleur depuis la réforme.	2			1
	L'approche sociohistorique est généralement positive.		1	2	
	Évaluation négative ou généralement négative de l'approche.		1		2
	La cohérence entre les trois cours de littérature est appréciée.	3			
	Il appartient à l'enseignant de prendre des initiatives.	3			
	Les enseignants doivent encadrer la lecture des étudiants parce qu'elle est incomplète.	1			1
	Les étudiants auraient besoin d'une formation humaniste.		2		
	La littérature est importante si on l'utilise pour bien faire comprendre, si on l'utilise adéquatement.	2			
	L'approche par compétences est flexible.	2			
	L'aspect structurant de l'approche actuelle est important.		1		

6.1- Évaluation globale de l'approche par compétences (suite)	Il faudrait faire plus de lecture avant d'écrire	1			
	Telle qu'utilisée actuellement, la littérature contribue à cultiver les étudiants.	1			
	On devrait faire plus de place aux goûts des enseignants.			1	
	Les cours demandent beaucoup d'énergie, de préparation.	1			
	L'approche par compétences marque un retour du balancier vers la formation classique, à cause de l'importance que prend la technique avec la rédaction.				1
	L'absence d'œuvres contemporaines est déplorée.				1
	L'éducation perd du terrain; les étudiants n'ont plus le temps d'étudier dans notre société de consommation.		1		
	On dénonce la trop grande influence du marché du travail.		1		
On constate une grande conformité dans l'enseignement; les enseignants donnent les mêmes cours, les mêmes œuvres à lire, etc.			1		

*Analyse de l'objectif 6.1 : Évaluation globale de l'approche par compétences.*

Les aspects plus négatifs sont plutôt d'ordre général : on remet en question la notion même de compétence, puis de son rôle dans l'approche actuelle. Deux départements, B et D, sont nettement plus critiques à ce sujet. Les deux autres départements font une évaluation plutôt positive de l'approche par compétence. Toutefois, ce serait une erreur de considérer qu'il y a deux camps qui s'opposent et que le débat se conclut par une égalité. En fait, la diversité des réponses aux questions finales comme aux questions antérieures fait ressortir des éléments semblables qui sont, soit formulés autrement, soit mentionnés au mauvais endroit. Concrètement, cela fait en sorte qu'un enseignant questionné sur l'approche par compétences répond par une critique portant sur un aspect strictement littéraire. Les questions deviennent, en quelque sorte, secondaires puisque les répondants finissent par émettre leurs opinions peu importe le moment de l'entrevue. Par exemple, certains enseignants répondent que les étudiants ont besoin d'une formation humaniste à la question « Qu'elle est votre évaluation globale de l'approche par compétences? » Dans un souci tout autant littéraire, on déplore que l'approche actuelle fasse peu de place aux œuvres contemporaines et aux goûts des enseignants en matière de choix de lecture. On mentionne que l'approche par compétences marque un retour du balancier vers le programme du cours classique, à cause de l'importance que prend la technique dans la rédaction.

D'autres aspects répondent davantage à l'objectif pédagogique de la question. Selon un intervenant, il faudrait que l'approche fasse plus de place à l'étape de la lecture avant celle de l'écriture. Même si on rappelle que les cours demandent beaucoup d'énergie et de préparation, un répondant dit constater une uniformité dans les pratiques d'enseignement : les enseignants donnent les mêmes cours, font lire les mêmes œuvres, etc. On dénonce la trop grande influence du marché du travail, sans doute à cause de la notion d'instrumentalisation qui a été accolée à l'enseignement un peu plus tôt. Selon la même personne, l'éducation perd du terrain dans l'espace social et dans les valeurs personnelles. La société de consommation ferait en sorte de diminuer l'intérêt pour les études supérieures et de restreindre le temps pour étudier.

Les aspects positifs peuvent également se départager entre les aspects plus littéraires et ceux plus pédagogiques. D'abord, quelques enseignants n'hésitent pas à se prononcer : l'enseignement est meilleur depuis la réforme de 1994, qui instaurait l'approche par compétences au collégial. Dans la même veine, on trouve que l'approche sociohistorique est généralement positive. La cohérence entre les trois cours de littérature est particulièrement appréciée par un département, comme cela fut mentionné antérieurement. Dans ce même département, on considère que l'approche par compétences est flexible. C'est pourquoi, le même groupe rappelle qu'il appartient à l'enseignant de prendre des initiatives, en gardant à l'esprit qu'il faut utiliser la littérature pour bien faire comprendre ce qui est enseigné. Ce que d'autres ne manqueront pas de cibler comme étant une utilisation accessoire de la littérature. Malgré tout, deux enseignants d'institutions différentes pensent que l'aspect structurant est important pour les étudiants, mais aussi pour les enseignants.

Il s'agit de la partie la plus disparate, où il est difficile de souligner de grandes tendances. Encore ici, on remarque que les enseignants ont l'habitude de répondre en bloc, par département. L'évaluation globale permet de consolider des profils d'enseignants qui seront présentés lors de la partie suivante (voir tableaux 23 et 24). Différentes perceptions se dégagent de ces profils et plusieurs aspects viennent consolider des éléments mentionnés aux questions précédentes. Toutefois, il ne s'agit pas nécessairement des mêmes répondants. C'est pourquoi les réponses sont considérées en complémentarité et non selon un taux de fréquences.

Tableau 21 : Réponses obtenues pour l'objectif 6.2

6.2- Le statut et le rôle de la littérature dans l'approche actuelle.	Le statut et le rôle de la littérature sont problématiques.		1	2	2
	L'uniformité que l'approche amène est problématique au plan de la pensée qui tend à s'uniformiser, de l'esprit critique et de l'originalité qui se font rares.	1		1	3
	Le Ministère (le gouvernement) est responsable du rôle que joue la littérature dans les cours.	1	1		2
	Il ne faut pas rejeter complètement la structure donnée par l'histoire et la rédaction.	1		1	1
	Les enseignants manquent de temps.	2			1
	La place des œuvres est remise en question; la place des œuvres est insuffisante.		1		2
	Il manque de la place pour la littérature québécoise, la culture québécoise ; la proportion des cours de littérature française est à revoir.			1	2
	L'approche utilitaire est dénoncée.	1		1	
	Il y a peu ou pas de place pour faire de la création littéraire.	1			1
	On devrait faire plus de création littéraire.	1			1
	Le nombre d'heures d'enseignement est insuffisant; les étudiants auraient besoin de plus d'heures de cours en français.	2			
	Les enseignants ont peur que le texte littéraire ne soit que le support à la rédaction de discours.				2
	Il y a trop de matière à voir; les périodes à couvrir sont trop grandes.				2
	Les enseignants ont peur de la surspécialisation des études et des étudiants en rédaction.		1		
Les enseignants ont peur que le Ministère impose des critères, impose des œuvres, etc.	1				
L'approche ne tient pas compte de l'essence du phénomène littéraire.			1		

*Analyse de l'objectif 6.2 : Le statut et le rôle de la littérature dans l'approche actuelle.*

La formulation de la question semble jouer pour beaucoup dans le type de réponses obtenues. Le vocabulaire utilisé, faisant directement référence au contenu littéraire semble particulièrement toucher les répondants. Ceux-ci se montrent beaucoup plus critiques quand on aborde la place du littéraire dans l'approche actuelle. En effet, une seule réponse sur seize est nuancée sans être complètement favorable. L'ensemble des réponses est clairement défavorable à l'approche actuelle.

Premièrement, plusieurs enseignants considèrent que le statut et le rôle de la littérature sont problématiques. Des éléments se réfèrent directement au rôle qu'on fait jouer au texte littéraire dans la classe. Un répondant est d'avis que l'approche actuelle ne tient pas compte de l'essence du phénomène littéraire. Des enseignants n'aiment pas que le texte littéraire ne soit que le support à la rédaction de discours scolaires. En ce sens, l'approche utilitaire, ou instrumentale, est aussi dénoncée. L'uniformité que l'approche amène est jugée comme étant problématique sur le plan de l'esprit critique, de l'originalité et de la diversité d'opinions. Ainsi, la place des œuvres, que plusieurs jugent insuffisante, est remise en question. Un enseignant a aussi peur que la surspécialisation des étudiants en rédaction ne soit néfaste. Celle-ci serait aussi révélatrice de la surspécialisation des études supérieures. À ce propos, quelques personnes déplorent que le régime actuel ne fasse pratiquement aucune place à la création littéraire, activité qui devrait prendre plus de place et que certains enseignants mettent en place malgré tout. Dans trois départements, il y a au moins une mention accordée au fait que c'est le gouvernement qui est responsable, par l'entremise des devis du ministère de l'Éducation, du rôle que joue la littérature dans les cours.

En ce qui concerne le travail spécifique des enseignants, trois d'entre eux font valoir le manque de temps. Certains avancent qu'il y a trop de matière à voir et que les périodes à couvrir sont trop grandes. En conséquence, ils pensent que le nombre d'heure consacrée à l'enseignement du français est insuffisant et que les étudiants auraient besoin de plus d'heures en classe. Il y a deux départements où l'on fait mention que la littérature québécoise devrait occuper plus de place dans le

programme de français au collégial. Ce faisant, on remet en question l'hégémonie de la littérature française, qui occupe deux cours sur trois, et la nécessité de couvrir des périodes historiques allant du Moyen Âge au vingtième siècle. De plus, un répondant exprime sa crainte de voir le Ministère imposer ses critères, ses œuvres, en plus de son programme. Seul commentaire positif : il ne faut pas, selon plusieurs enseignants, rejeter complètement la structure offerte par l'histoire littéraire et la rédaction.

## CHAPITRE IV

### DISCUSSION

À l'aide des objectifs fixés au début de la recherche, il est possible de poser un diagnostic final sur le rôle de la littérature dans les cours de français au collégial. Pour ce faire, il est important de considérer globalement les données obtenues par l'analyse des plans cadres et des entrevues. Il convient également de rappeler les différentes hypothèses de recherche. Un bref rappel de ces éléments permet de mieux mesurer l'atteinte des objectifs auxquels elles sont rattachées.

*Objectif 1- À l'aide des plans cadres, déterminer le rôle prévu de la littérature dans l'enseignement du français après une période de dix ans suivant la réforme qui a modifié son rôle.*

D'abord, l'histoire de la littérature, précisément celle de la France, est au centre des plans cadres. Ce faisant, on suppose, à l'image du cours classique, que la fréquentation d'un héritage culturel va bénéficier aux étudiants en leur permettant de développer une conscience historique. Ensuite, la littérature est utilisée parce qu'elle offre un contexte d'enseignement viable par le biais de l'histoire et des courants littéraires. Telle que formulée dans la plupart des plans cadres, l'histoire littéraire offre un ensemble cohérent qui favorise un enseignement structuré par des courants et des événements historiques. Les œuvres sont regroupées dans des courants littéraires dont l'étude permet «la rédaction de commentaires et d'analyses de textes littéraires et de dissertations explicatives ou critiques (MÉQ, 1994b). Aussi, la formation qui est décrite vise l'atteinte d'une compétence discursive de base. Ceci confirme que la littérature sert d'abord à développer une compétence qui lui est extérieure : développer une culture et savoir composer un texte. Aussi, les orientations sont formulées comme des éléments obligatoires de la compétence à développer. Ces éléments sont :

- Utilisation du contexte sociohistorique, de l'histoire générale et littéraire.
- Utilisation d'un corpus composé d'œuvres reconnues historiquement.
- Étude des courants littéraires, de la vie de l'auteur, de l'activité artistique.
- Pratique de l'analyse formelle, thématique, sociocritique, stylistique et linguistique.
- Rédaction de commentaires, d'analyses et de dissertations.

Il y a quelques mentions accordées à l'étude et la compréhension de l'œuvre mais elles sont, la plupart du temps, implicites et non pas verbalisées. Finalement, les représentations des enseignants sont visibles dans les plans cadres et révèlent leurs perceptions de l'objet enseigné, ce qui permet d'atteindre un autre objectif de la recherche.

*2- À l'aide des plans cadres et des entrevues de groupes avec les enseignants, tracer un portrait des représentations des enseignants quant à la nature de l'objet enseigné, de leurs intentions éducatives et de la fidélité de leur application dans les pratiques d'enseignement/ apprentissage.*

À ce sujet, l'une des suppositions de départ est confirmée par le fait que les orientations, les plans cadres et les pratiques reposent sur une conception traditionnelle de la littérature qui est définie à partir d'un corpus identifié comme littéraire. Les aspects révélés par les plans cadres démontrent en effet une conception plutôt traditionnelle de la littérature, que l'on associe à un ensemble d'œuvres « incontournables ». De toute évidence, les éléments contemporains de définition de la littérature comme son caractère lectoral, interactif et polysémique sont absents des documents observés. En conséquence, les plans cadres officialisent le recours à des outils traditionnels d'enseignement : rédaction d'analyses et de dissertations explicatives, recours à l'histoire littéraire et utilisation du contexte sociohistorique. La décision de faire de ces derniers les principaux axes de la présente recherche est donc pleinement justifiée.

Cela confirme aussi que les orientations prescrites par le ministère de l'Éducation ont été suivies avec assez de rigueur par les départements de français en ce qui concerne l'élaboration des plans cadres et dans leur pratique professionnelle. Celle-ci semble directement influencée par la période de la formation classique, qui a eu cours jusque dans les années 1960, et par la période post-structurale qui a suivi, fortement teintée

par la linguistique. Pour finir, les intentions éducatives qui guident la création de ces plans visent vraisemblablement à rendre l'enseignement plus structuré et uniforme. D'après cet échantillon, on peut penser que l'encadrement didactique, qui est d'abord l'affaire du MÉQ, puis celui des départements, procède d'un balisement de l'enseignement que certains praticiens apprécient mais que plusieurs professionnels perçoivent comme un carcan.

*Objectif 3- Établir une typologie significative des pratiques didactiques des enseignants, particulièrement en ce qui concerne l'histoire littéraire et la pratique des discours scolaires.*

Une autre hypothèse portait sur les pratiques de lecture et d'écriture qui participeraient à l'instrumentalisation de la littérature. En effet, on constate que celles-ci ont comme objectif la maîtrise des discours, précisément la compétence à produire une dissertation. Le rôle de la littérature est d'être un matériau, une matière à discussion. Les différentes pratiques décrites en entrevues montrent un retour à des conceptions et des activités conservatrices : culte du passé, recours à la perspective sociologie, analyse stylistique, activité de prélecture et de postlecture, etc. Tel qu'indiqué par le Ministère, les œuvres et les textes littéraires choisis sont ceux ayant marqué l'histoire de la littérature française. Aussi, l'utilisation de l'histoire littéraire suppose une certaine conformité de lecture. Cela signifie que tout exposé sur les conditions externes de sa création (histoire, biographie, contexte social) agirait dans le sens contraire d'un apprentissage autonome de la lecture et de l'écriture. La présentation des grands auteurs, les incontournables, est aussi un aspect fort révélateur, et ce, malgré quelques tentatives de certains enseignants d'explorer d'autres horizons littéraires.

L'orientation sociohistorique est utilisée en complémentarité avec la pratique des discours scolaires. Dans le régime actuel, les deux aspects sont intimement liés, l'un ne peut exister sans l'autre. L'enseignement de l'écriture repose entièrement sur la rédaction. Selon Reuter, cette pratique traduit une conception traditionnelle de l'écriture qui en fait un objet d'apprentissage mais non un objet d'enseignement formel. De cette façon, l'écriture est considérée comme une activité naturelle, qui n'a pas à être

enseignée systématiquement. Cependant, les nombreuses récriminations des enseignants font apparaître un besoin de recentrer l'enseignement de l'écriture sur d'autres objectifs d'enseignement que celui concernant les discours scolaires. On le constate actuellement, l'accent est mis sur la forme et la structure : plans de rédaction, macrostructure, élaboration de l'argumentation et rédaction individuelle en classe. Ces pratiques ne sont pas sans rappeler les classes de rhétorique du collège classique. Il faut également mentionner la présence de critères de rédaction qui vont aussi en ce sens, tels l'obligation de consacrer un paragraphe au fond et un autre à la forme du texte analysé. D'autres outils sont utilisés pour enrichir la dissertation comme l'analyse thématique, stylistique ou actancielle.

On peut remarquer une certaine influence de la linguistique dans le recours à ces moyens. Toutefois, une remise en question de ce type d'écrit est présente. Plusieurs praticiens ont fait remarquer qu'ils n'avaient pas eu à faire ce genre de texte lors de leur formation universitaire. Ceux-ci, qui sont généralement les plus critiques, s'avèrent avoir fréquenté l'université vers la fin des années 1970 et pendant les années 1980. Cette période correspond à la fois à une période précise de la littérature québécoise et à un mouvement scolaire.

En effet, cette période est souvent présentée comme étant celle de la littérature de « l'intimité », c'est-à-dire que les écrivains de cette génération se remarquent par leur souci d'exprimer leurs états d'âme et leurs émotions à l'aide de différents genres. Autobiographies, journaux, chroniques sont fréquemment utilisés. De plus, on favorise la narration à la première personne dans le genre romanesque et la poésie. À ce moment, les thèmes récurrents en littérature québécoise sont la solitude, l'errance, l'incommunicabilité et le désespoir. Donc, pendant cette période, les milieux universitaires sont porteurs de l'empreinte intimiste qui caractérise la littérature québécoise. C'est ce qui expliquerait pourquoi, dans bon nombre de facultés de lettres, on a privilégié les pratiques d'évaluation plus près des tendances littéraires : l'essai, le témoignage et parfois même la création. Il est donc possible d'établir que les pratiques didactiques effectives résultent d'un amalgame entre les approches classiques et les conceptions structurales qui les ont suivies, suite aux changements qu'a vécu le système d'éducation québécois dans les années 1960. Cependant, on semble n'avoir

conservé les outils linguistique que pour enrichir la dissertation, exercice typiquement classique, celle-ci étant le moyen unique qui a été choisi pour évaluer les compétences.

*4- À partir du jugement des enseignants, ceux-ci étant des acteurs privilégiés du contexte didactique, évaluer les effets de l'approche actuelle sur les pratiques d'enseignement afin de confirmer le rôle instrumental de la littérature dans les buts poursuivis par l'enseignement collégial.*

Au départ, la recherche considérait que l'instrumentalisation du texte littéraire met au jour la conception selon laquelle la littérature, phénomène culturel, est accessoire à l'apprentissage d'un autre objet, qui est la langue. Mais ce qui ressort davantage des rencontres, c'est que le but principal de l'enseignement actuel est la maîtrise des discours que l'on dit être signifiants (MÉQ, 1994b), et ce, bien avant la maîtrise de la langue ou tout autre objectif visant l'appropriation du langage. Ainsi, si l'on considère que la littérature est, au départ, un phénomène langagier (Bakhtine, 1978), peut-on reconnaître que la didactique actuelle, axée sur un type de discours et non sur le phénomène plus large du langage, propose un modèle incomplet d'enseignement? Afin d'orienter les actions éducatives sur les apprenants, ne peut-on placer le phénomène du langage au centre des programmes et des pratiques?

Il faut se rappeler que le langage constitue une sorte de bagage que tous les étudiants possèdent. C'est ce que les théoriciens du socioconstructivisme appellent les savoirs antérieurs. Ce profil déjà constitué n'est pas pris en considération lors de l'enseignement. Comme le mentionne un répondant, la littérature est un langage. Or, ce langage est constitué d'innombrables discours qui se répondent les uns aux autres (Bakhtine, 1978, Rastier, 2001). C'est pourquoi un apprentissage portant sur un seul type de discours, comme c'est le cas actuellement, limite le champ d'action du littéraire, nie son caractère langagier et contredit les approches socioconstructivistes. Cette réduction actuelle du champ d'étude s'expliquerait peut-être par les conceptions convenues que l'on perpétue dans les universités, lieu de formation des enseignants des cégeps.

### *L'approche sociohistorique*

Généralement appréciée, l'orientation sociohistorique semble être la voie privilégiée pour constituer un cadre à l'enseignement. L'histoire littéraire se présente comme un tout cohérent idéal pour l'enseignement. Ainsi, il semble plus facile pour un enseignant de structurer son travail, de répartir ses différentes tâches et d'organiser le cours en séquences en suivant l'ordre naturel du déroulement chronologique institué par l'histoire et les courants littéraires. Par contre, il en va autrement de l'apprentissage, qui semble défavorisé par cette pratique. En effet, toutes les réponses (tableau 11) évaluent négativement les effets de l'orientation sociohistorique sur les étudiants. Les apprenants apparaissent démontrer peu d'intérêt pour l'histoire et on fait état de leurs nombreuses lacunes concernant leurs connaissances générales et leur capacité de réflexion. Il s'agit peut-être là d'une indication comme quoi l'enseignement traditionnel de l'histoire littéraire n'est peut-être plus le moyen à privilégier pour entrer en littérature et pour enseigner la langue.

Tels qu'ils sont abordés, les textes appartiennent à des époques et à des genres littéraires (poésie, théâtre, discours narratif, essai) qui sont perpétuellement situés en haut de l'échelle de valeur littéraire. Cette orientation s'accompagne d'une forte présence des contenus connexes à l'œuvre, à savoir des connaissances historiques, sociologiques et biographiques, qui donnent au texte littéraire l'aspect d'un document témoignant de ce dont parle le contexte présenté. L'œuvre littéraire risque alors de devenir la preuve que ce qui a été présenté dans le contexte a bel et bien existé. C'est ce qui expliquerait que des enseignants remarquent certaines confusions chez les étudiants : les écrivains présentés dans une anthologie en seraient les auteurs; tous les écrivains d'une époque donnée se sont concertés pour donner naissance aux courants littéraires, etc. Pour les apprenants, le recueil de notes ou le manuel utilisé en classe devient la principale source d'information et de représentation du monde antérieur à sa propre existence. L'œuvre vient compléter ce tour d'horizon.

Du point de vue de l'enseignant, l'histoire offre un contexte sur lequel s'appuyer, mais les étudiants ne semblent plus s'y retrouver, surtout s'ils abordent l'histoire de la littérature pour la première fois. En se constituant professeurs d'histoire, les enseignants

de français courent le risque de mettre l'accent, et l'énergie, sur des faits entourant la littérature. Ceci peut avoir certains effets : plusieurs répondants ont mentionné à différents moments de l'entrevue que les étudiants n'avaient jamais fait d'histoire littéraire et que les cours du cégep constituaient la seule occasion pour eux de faire ce que d'autres prenaient plusieurs années à faire. Résultats : les enseignants, par manque de temps et à cause d'une surcharge de travail, doivent laisser de côté certains aspects. L'histoire littéraire « simplifiée » se présente alors comme une suite de faits appartenant indistinctement à une période passée, période où se confondent les époques, les courants et les auteurs.

Tableau 22 : Les types d'enseignants concernant l'histoire littéraire et le contexte sociohistorique.

	1- L'humaniste	2- le cognitif	3- Le rebelle
Conceptions	L'histoire littéraire est incontournable et nécessaire. Elle contribue à acquérir des connaissances générales et à développer une conscience historique. La littérature parle de la vie humaine et de son évolution.	L'orientation sociohistorique constitue un contexte d'enseignement positif. La transférabilité des acquis, combinée avec les évaluations formatives, favorisent les apprentissages. La priorité est accordée à la linguistique.	Les courants et l'histoire littéraires marquent un retour en arrière et sont un moyen pour supporter l'implantation de l'approche par compétences. La littérature est un langage, un art.
Pratiques didactiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respecte les indications du plan cadre.</li> <li>- Utilise majoritairement une approche magistrale et chronologique.</li> <li>- Insiste sur les connaissances sociohistoriques et sur les courants littéraires.</li> <li>- Vérifie la capacité à identifier correctement des figures, à reconnaître les genres littéraires, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fait une interprétation flexible du plan cadre.</li> <li>- Utilise une variété d'activités : exposés magistraux, travaux d'équipe, ateliers, discussions, documents audiovisuels.</li> <li>- Utilise la littérature comme un contexte, un tout cohérent pour intégrer et comprendre des savoirs formels.</li> <li>- Met l'accent sur le contexte de production des œuvres, le contexte social, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ne s'occupe que des critères d'évaluations définis dans le plan cadre.</li> <li>- N'aime pas beaucoup l'histoire littéraire et en fait une utilisation parcimonieuse.</li> <li>- Utilise une variété d'activités : exposé magistral court, travail d'équipe, ateliers, discussions, etc.</li> <li>- Revendique son autonomie professionnelle.</li> <li>- Favorise l'expression personnelle en classe.</li> </ul>

Pratiques didactiques (suite)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A recours à des activités de prélecture comme l'encadrement des étudiants pour qu'ils trouvent le sens de l'œuvre.</li> <li>- Préconise l'utilisation d'une anthologie par les étudiants.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fait un suivi chronologique moins détaillé.</li> <li>- Fait une intervention post-lectorale par un retour sur les œuvres à lire.</li> <li>- A recours à une anthologie personnelle qu'il utilise pour la préparation des cours.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crée son propre recueil et n'a pratiquement jamais recours à une anthologie.</li> <li>- Présente parfois des auteurs étrangers.</li> </ul>
Évaluation des effets	<p>- L'approche sociohistorique est positive mais les contenus sont négligés par l'approche actuelle. La littérature offre un bon contexte d'enseignement. Il y a une bonne cohérence entre les cours de français.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le contexte littéraire est généralement accepté par les étudiants, mais ceux-ci sont relativement faibles en histoire et se limitent aux connaissances de base.</li> <li>- L'orientation historique oblige les enseignants à se faire professeurs d'histoire. Cela donne beaucoup de travail aux enseignants et ils manquent de temps.</li> <li>- Les enseignants doivent trouver des stratégies originales et varier les moyens d'enseignement.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les enseignants ressentent de la pression de la part du MÉQ et des autres programmes de leur cégep parce que leur cours est souvent une source des échecs et de l'impossibilité d'obtenir un diplôme pour certains étudiants.</li> <li>- Le survol qui est pratiqué ne permet pas d'approfondir les œuvres. L'objectif, qui est de comprendre le texte, est perdu de vue.</li> <li>- Le but de faire connaître l'histoire littéraire en peu de temps est irréaliste.</li> </ul>

### *La pratique des discours scolaires*

En ce qui concerne la pratique des discours scolaires, on remarque une forte tendance à l'évaluer négativement. La technicité apparente, entretenue par l'omniprésence de la structure, semble rebuter autant les enseignants que les étudiants. On remarque également un phénomène de camouflage : la lecture des textes littéraires étant subordonnée à la rédaction, les scripteurs priorisent l'aboutissement, le texte à produire, avant de s'appropriier l'objet littéraire. Le texte perd ainsi son caractère littéraire pour constituer un support. Ensuite, face à la pratique répétitive de la dissertation, les étudiants, aux dires des enseignants, finissent par être lassés par les tâches à accomplir. En fin de compte, le texte littéraire est directement associé à une corvée à laquelle on doit obligatoirement se soumettre.

Aussi, l'hégémonie des discours scolaires ne favorise pas la prise en compte par l'étudiant de l'hétérogénéité discursive (Bakhtine, 1978, Rastier, 2001) qui caractérise autant le phénomène de la littérature que celui du langage dans sa globalité. On peut penser que le phénomène littéraire participe à l'élaboration de la pensée et du langage, non pas dans une perspective utilitaire et instrumentale mais bien selon son caractère constitutif (Bakhtine, 1978; Dumortier & Plazanet, 1990) qui permet une meilleure compréhension et une intégration d'une variété de discours.

Tableau 23 : les types d'enseignants concernant les discours scolaires.

	1- Le rhétoricien	2- Le conciliant	3- L'indépendant
Conceptions	La dissertation est un discours essentiel pour bien s'exprimer et structurer sa pensée. La clarté du propos est porteuse d'une capacité à réfléchir.	Les discours scolaires sont pertinents à l'apprentissage de la structuration d'un texte et à la cohérence des idées.	La dissertation prend trop de place dans le programme actuel. Les discours scolaires sont utilisés pour supporter l'approche par compétences.
Pratiques didactiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aborde la dissertation dans son ensemble, comme un tout qui ne se divise pas.</li> <li>- Montre d'abord comment rédiger puis favorise ensuite le recours à un plan.</li> <li>- S'oriente en fonction de la tradition de la composition et de l'Épreuve uniforme de français.</li> <li>- Utilise généralement une dissertation modèle.</li> <li>- Base son enseignement sur la performance exigée par l'atteinte de la compétence.</li> <li>- Insiste sur les normes de rédaction et la structure.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aborde la dissertation une partie à la fois (1- Introduction. 2- Développement. 3- Conclusion).</li> <li>- Montre d'abord à faire un plan détaillé de ses idées.</li> <li>- S'oriente en fonction de l'Épreuve uniforme.</li> <li>- Base son enseignement sur le développement par étape de la compétence à atteindre.</li> <li>- A recours à une variété de stratégies : exercices, questionnaires, ateliers, jeux, etc.</li> <li>- Insiste davantage sur la structure que sur les normes de rédaction.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aborde la dissertation comme un mandat à remplir, insiste pour enseigner autre chose que ce qui est demandé à l'Épreuve uniforme de français.</li> <li>- Utilise le plan de différentes façons : du plus détaillé au moins détaillé. Refuse d'utiliser un texte modèle.</li> <li>- Base son travail sur la qualité générale du travail, la qualité d'écriture, la pertinence des idées exprimées, etc.</li> <li>- Fait une grande place à la création littéraire.</li> </ul>

Pratiques didactiques (suite)		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Insiste sur la structure et la composition du paragraphe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Laisse beaucoup de latitude aux étudiants.</li> <li>- A recours au travail d'équipe pour la pratique des discours scolaires.</li> <li>- Insiste davantage sur les idées exprimées par les étudiants que la structure formelle.</li> <li>- Insiste sur la composition du paragraphe.</li> </ul>
Évaluation des effets	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La rédaction donne une méthode de travail aux étudiants.</li> <li>- Les pratiques d'enseignement-apprentissage sont rigides et uniformes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La technique à faire acquérir est omniprésente et les étudiants en ont peur.</li> <li>- Les évaluations formatives aident à la préparation des étudiants pour l'évaluation sommative.</li> <li>- Les échanges pédagogiques entre collègues devraient être plus nombreux.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La pratique des discours scolaires est généralement négative.</li> <li>- Les cours de littérature sont devenus des cours préparatoires à l'Épreuve uniforme de français.</li> <li>- Les étudiants plus faibles sont rebutés par la technique et ne réussissent pas à passer par-dessus. Le jargon méthodologique les effraie.</li> <li>- Les enseignants ressentent un carcan idéologique.</li> </ul>

*5- Analyser et évaluer l'application de l'approche par compétences à partir de ses fondements théoriques, des récentes découvertes en éducation et des entrevues.*

En ce qui concerne l'approche par compétences, un bilan peut être dressé à la suite des entrevues avec les enseignants. Rappelons que plusieurs hypothèses portaient sur cet aspect. D'abord, la notion de « compétence », telle que définie par différents chercheurs comporte une dimension utilitaire qui prend son origine dans les exigences de plus en plus grandes du marché du travail (Le Boterf, 2000). Si l'on consulte les différents programmes du MÉQ pour le niveau collégial, on a tôt fait de constater l'omniprésence du marché du travail dans les différentes explications du Ministère. Des enseignants interrogés ont déploré que l'enseignement collégial soit effectivement axé sur l'aspect « formation » au lieu d'avoir comme but principal de développer les multiples dimensions de l'être humain. En général, les disciplines de la formation générale comme le français et la philosophie sont intégrées à une compétence globale qui est orientée vers la qualification « professionnelle » des diplômés. Ainsi, les reproches formulés par les enseignants sont à l'effet que l'approche par compétences ne met l'accent que sur le savoir-faire et l'exécution d'une tâche.

Bien que le constructivisme et le socioconstructivisme desquels se réclame l'approche actuelle soient fondés sur la capacité de l'individu à construire ses connaissances, il semble que la grande tradition de la littérature s'intégrerait mal dans un tel processus de construction. En effet, les enseignants du cégep ont été formés pour devenir des spécialistes de la littérature. Ils bénéficient donc d'un savoir déjà constitué, déjà construit. Ce savoir constitué est confronté à des individus en construction qui, bien souvent, possèdent peu de connaissances antérieures dans le domaine des lettres (histoire littéraire, analyse, rhétorique). C'est ce qui expliquerait les éléments exprimés par beaucoup d'enseignants : il n'y a pas assez de place pour les savoirs, au détriment des savoir-faire; les étudiants n'ont pas de connaissances générales; ils ne savent pas lire; etc. Un tel verdict explique qu'une fois devenus enseignants, la tentation de livrer ses connaissances semble être forte pour ces spécialistes. Ainsi, ces facteurs favoriseraient le besoin de transférer des connaissances, ce qui pourrait s'appeler la transmission de contenus en littérature. Cet aspect est caractéristique de la relation entre le maître et la classe, mais contradictoire avec l'orientation socioconstructiviste :

« Les enseignants ne semblent pas se poser de questions sur l'histoire littéraire qu'on leur présente et son enseignement semble aller de soi. Elle ne constitue pas une entrée en littérature mais une sorte de rituel sans finalité. En effet, le professeur doit-il enseigner « tout » ce qu'il sait à des élèves de collège et de lycée, alors qu'il a le plus souvent constitué ce savoir plus tard, à l'université? Autrement dit, il s'agit de dissocier le savoir que l'enseignant ne veut pas abandonner en son nom d'adulte, de lecteur averti, de spécialiste du fait littéraire, et le savoir dont l'élève a besoin, à son niveau, à un moment précis de la construction de son savoir. » (Armand, 1993, Pp. 3-5).

À ce sujet, quelques enseignants sont d'avis que la transférabilité des savoirs est problématique, surtout pour les étudiants. Beaucoup de répondants ont indiqué que la remarque « À quoi ça va me servir? » est fréquemment entendue en classe. La notion de compétence implique l'utilisation du contexte scolaire pour confronter l'individu au nouveau savoir, et savoir-faire, qu'il doit développer. Normalement, la transférabilité de ces savoirs fait en sorte qu'il n'est possible de réutiliser ses schèmes de connaissance qu'en situation réelle (Jonnaert, 2002). Cependant, selon les praticiens rencontrés, l'utilisation du contexte sociohistorique, misant principalement sur l'histoire littéraire, rend difficilement transférable et signifiante la catégorisation des textes littéraires dans l'histoire littéraire qui est étudiée. L'utilisation qui est faite du contexte sociohistorique ne tient pas compte du fait qu'un contexte d'apprentissage doit être significatif pour qu'il y ait transfert. Suivant l'évaluation qu'en font les enseignants, on peut croire que les écrits insérés dans l'histoire littéraires ne font pas toujours du sens auprès des étudiants. Plusieurs intervenants considèrent que l'histoire littéraire reste figée dans le temps alors que le phénomène littéraire contemporain ne cesse d'évoluer, au même rythme que les individus et que les sociétés.

Même s'ils ne bénéficient pas d'un savoir déjà construit, les étudiants, ont malgré tout une histoire personnelle de lecteur constituée des lectures scolaires antérieures et d'un profil de lecteur basé sur leurs goûts personnels. Malgré cela, tous sont considérés au même niveau et l'enseignement part du principe que tous sont « au point zéro » et qu'il ne reste plus qu'à bien leur apprendre ce qui est demandé. Ceci explique que la lecture, qui fait toujours appel à des connaissances antérieures, est utilisée comme un outil

« invisible » permettant de développer une compétence autre. On peut penser que le profil de lecteur pourrait jouer le rôle de « connaissances antérieures », par exemple tel que le conçoit Gaston Bachelard (1938) concernant la formation de l'esprit scientifique.

De la même façon, l'écriture littéraire, qui constitue pourtant une forme évoluée et cohérente du discours, est pratiquement absente des intentions pédagogiques et des activités d'enseignement. Le roman par exemple est une sorte de « laboratoire des discours » (Bakhtine, 1978). Comment expliquer que l'approche actuelle néglige l'aspect socioconstructiviste de l'écriture littéraire? Celle-ci contribue, en tant qu'apprentissage langagier, à l'intégration d'une variété de discours participant à l'élaboration de la pensée conceptuelle et à l'intégration des différents systèmes discursifs. On peut penser qu'une véritable pratique de la littérature s'appuierait sur le processus d'écriture littéraire en tant que co-construction. L'étudiant scripteur concrétiserait l'interaction potentielle entre les discours. À ce propos, plusieurs enseignants manifeste soit le besoin, soit l'intention, d'utiliser la création littéraire. Quelques-uns le font déjà. Ces mêmes enseignants sont aussi les plus durs envers l'approche par compétences, en particulier lorsqu'il s'agit de la pratique des discours scolaires. Ils attribuent l'implantation de l'approche par compétences à la volonté gouvernementale de restaurer la pratique des discours scolaires, exercice typique des collèges classiques où ont été formées bon nombre des personnes qui exercent un pouvoir dans la société. Dans un autre ordre d'idées, Melançon et al. (1993) rappellent que les programmes d'enseignement du Québec sont particulièrement sensibles aux impératifs socioéconomiques. Ainsi, les objectifs pédagogiques sont souvent porteurs des valeurs dominantes de la société. La formulation actuelle des compétences s'inscrit aussi dans cette ligne de pensée. Une fois analysées par les enseignants, qui font ressortir le fait que l'accent soit mis sur les tâches à effectuer, les compétences peuvent se confondre avec les descriptions de tâche que les entreprises présentent aux nouveaux employés.

Tableau 24 : Les types d'enseignants concernant l'approche par compétences.

	1- L'adhérant	2- Le critique	3- Le récalcitrant
Conceptions	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'approche par compétences est intéressante parce qu'elle met l'accent sur la pratique et qu'elle permet un apprentissage concret.</li> <li>- L'enseignement est meilleur depuis la réforme de 1994.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'approche par compétences n'est pas mauvaise en soi. Il comporte cependant certains aspects négatifs comme l'uniformité des pratiques d'enseignement-apprentissage.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'approche par compétences est une mauvaise application pédagogique. Elle témoigne des impératifs sociaux et économiques qui marquent la société. Elle ne convient pas à la littérature.</li> </ul>
Pratiques didactiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fait une utilisation puriste, c'est-à-dire :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Une évaluation à l'aide de lettres au lieu des chiffres (%), au moyen de grilles descriptives élaborées.</li> <li>- Une utilisation systématique et régulière de l'évaluation formative.</li> <li>- L'atteinte d'une compétence, par les étudiants, à l'aide d'une performance globale et finale, telle un projet réparti sur l'ensemble de la session.</li> <li>- Un recours à une variété d'activités d'apprentissages (travail coopératif, atelier, etc.).</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fait une utilisation pragmatique, c'est-à-dire :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Une évaluation des travaux à l'aide de pourcentages mais dont une grande partie de la pondération est accordée à l'épreuve finale.</li> <li>- Une utilisation fréquente de l'évaluation formative en cours de session pour les aspects qui comportent des difficultés pour les étudiants.</li> <li>- Le recours à une diversité dans les activités d'apprentissage.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fait une utilisation sporadique, c'est-à-dire :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Une évaluation traditionnelle en pourcentages. La note finale est la somme des résultats accumulés.</li> <li>- Une utilisation occasionnelle de l'évaluation formative.</li> <li>- L'atteinte de la compétence dépend du résultat final.</li> <li>- Les activités sont aussi variées que pour les autres profils.</li> <li>- La dénonciation d'une vision trop techniciste et instrumentale de l'enseignement et de la littérature.</li> </ul> </li> </ul>

Pratiques didactiques (suite)		- L'accent est mis sur le développement du savoir-faire des étudiants.	- Considère que les savoirs sont importants.
Évaluation des effets	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'approche permet aux étudiants de structurer leur pensée et leur propos.</li> <li>- Les étudiants comprennent la pertinence de l'approche.</li> <li>- La majorité des étudiants comprennent le processus et réussissent assez bien.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'approche permet de développer la capacité à dissérer.</li> <li>- La transférabilité des savoirs peut être problématique.</li> <li>- La dissertation l'emporte sur la littérature comme objet d'enseignement-apprentissage.</li> <li>- L'adhésion des étudiants dépend des moyens utilisés par l'enseignant.</li> <li>- Les bons étudiants passent par-dessus la technique mais les moins bons s'y limitent.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le plaisir est peu mis en valeur.</li> <li>- L'œuvre passe en second derrière la technique. Les étudiants n'ont pas de rapport personnel avec l'œuvre.</li> <li>- Beaucoup d'étudiants décrochent, n'ont pas d'intérêt.</li> <li>- Les intentions éducatives du MÉQ sont remises en question.</li> <li>- La littérature est menacée.</li> </ul>

*6- Proposer une définition de l'objet enseigné, soit le phénomène littéraire, à partir d'une revue des théories contemporaines et des éléments de définition consensuels. Ensuite, tracer un profil des objectifs poursuivis par l'enseignement de la littérature et décrire les rôles qui lui sont attribués dans l'apprentissage de la langue. Finalement, à la lumière des résultats obtenus et des recherches approfondies, proposer une évaluation globale, suivie de pistes de réflexion et de propositions didactiques.*

Le littéraire, de la façon dont on le considère maintenant, est un phénomène de littérisation opéré par le lecteur et non pas un corpus d'œuvres littéraires. Il est polysémique, co-constructif et interactionnel. Dans la lecture littéraire, le lecteur mobilise une foule de relations qui s'établissent avec l'œuvre : adhésion et questionnement face au contenu, identifications aux personnages, centrement et décentrement, reconnaissance de stéréotypes et de mythes, inventaire de perceptions et de représentations, etc. Aussi, le lecteur imprime une posture au texte en lui donnant une identité idéale; il donne un sens aux mots et aux phrases qu'il lit. De plus, les nombreuses influences que subissent l'auteur et le lecteur résultent d'une combinaison de discours produits par la société, par la culture et par les individus. En ce sens, le phénomène littéraire est dialogique : l'œuvre littéraire se définit à partir de ce qui a déjà été produit et elle existe dans une réciprocité tendue avec la réalité, les discours et la société. La littérature comme phénomène est donc en interaction constante avec la réalité du monde et la réalité créée par les autres formes d'expression.

Ces éléments de définition, largement explicités au chapitre I, ne trouvent pas de place au sein des programmes et des documents officiels. Les orientations actuelles confinent la littérature à une définition traditionnelle. Suivant cette logique, une œuvre, pour être considérée comme littéraire, se caractérise généralement par la présence simultanée de qualités associées au fond et à la forme. Ainsi, on lui attribue le mérite d'être un modèle de communication stylisé et un véhicule pour le message que l'auteur a voulu transmettre. Pour un tel enseignement, la tâche consiste donc à faire étudier les éléments formels et à faire décoder le message révélé par une lecture adéquate, c'est-à-dire la seule lecture qui permette l'identification correcte du message. Toutes ces opérations ont pour but de développer un apprentissage bien précis : la compétence à rédiger un discours scolaire structuré. Les témoignages le

montrent bien : les pratiques actuelles ne permettent pas d'actualiser des stratégies didactiques innovantes comme la lecture littéraire et l'écriture littéraire. La reconnaissance du fait que les théories de la réception sont les mieux placées pour illustrer le phénomène littéraire ne semble pas imminente. Si tel était le cas, les enseignants pourraient jouer le rôle d'experts (Mathis, 2000; Huynh, 2003) auprès des étudiants lecteurs et scripteurs, et favoriser un étayage (Bruner, 1983) comme stratégie d'enseignement-apprentissage. Toutefois, les enseignants ne semblent pas au fait du potentiel pédagogique de telles avenues. Même si c'était le cas, il est probable que l'encadrement actuel ne leur permettrait pas de déployer de tels dispositifs.

### *Vérification de l'hypothèse finale*

*Entre l'utilisation instrumentale des connaissances extratextuelles (l'histoire) et le transfert du savoir-faire discursif « utilitaire », le phénomène littéraire s'en trouverait dénaturé, pour peu que l'on considère son caractère interactionnel, subjectif et polysémique. Ainsi, l'enseignement actuel de la langue évacuerait le potentiel d'apprentissage que présente le texte littéraire, particulièrement en ce qui concerne l'exploration du langage.*

Finalement, il apparaît que le phénomène littéraire est effectivement dénaturé par les orientations actuelles et par l'application que l'on fait de l'approche par compétences. Celle-ci ne semble pas mauvaise en soi. La présente recherche n'avait par comme but d'évaluer l'approche par compétences en tant que telle. Toutefois, la combinaison de celle-ci avec des orientations didactiques maintes fois remises en question semble la confiner au rôle de simple faire-valoir des résultats attendus : un environnement contrôlé de l'enseignement et un taux de réussite satisfaisant à l'Épreuve uniforme de français. C'est l'avis exprimé par les enseignants les plus sévères à l'endroit du régime actuel.

La nature interactionnelle et polysémique, telle que définie antérieurement, ne semble faire partie d'aucune considération didactico-pédagogique. On l'a vu avec l'aide des différentes théories de la réception, de la lecture littéraire et de l'écriture littéraire, les

activités de lecture et d'écriture sont les principales constituantes de l'interaction qui définit la littérature. Ainsi, des pratiques qui ne tiennent pas compte des récentes recherches vont dans le sens contraire d'une mise à jour des approches didactiques. Sauf à quelques exceptions près, le caractère subjectif n'est pas non plus souligné dans les programmes et les plans cadres. Les pratiques d'enseignement qui en découlent sont donc fortement influencées en ce sens. L'application utilitariste de l'approche par compétences détourne l'enseignement du français d'une plus grande appropriation du texte littéraire par les étudiants en quête de sens et de moyens d'expression. En outre, il ne priorise qu'un type de discours qui offre une apparence d'objectivité, ainsi qu'une unification des moyens d'enseignement et d'évaluation.

## CONCLUSION

La présente recherche fait une grande place à certaines compétences des enseignants, c'est-à-dire à leur capacité d'observation et d'analyse, ce qui confère à chacun d'eux un rôle de spécialiste, précieux pour la recherche en éducation. Pour les enseignants, il semble impossible de procéder à une analyse complètement détachée de leur situation individuelle. Ces derniers sont au cœur même des situations d'enseignement et peuvent avoir tendance à mettre l'accent sur les aspects négatifs de leur métier. Toutefois, en portant un regard « d'expert » sur la situation, ils proposent une description et une évaluation témoignant de leur capacité à prendre du recul par rapport à leur pratique professionnelle. De cette façon, la recherche proposée se veut constructive et initiatrice d'une réflexion qui n'a pas encore été faite. Quelques articles, positifs et négatifs, ont été écrits depuis l'avènement des compétences au collégial. Toutefois, très peu d'études misent sur l'expertise des praticiens pour en analyser les retombées. Après une période de dix ans, il est apparu opportun d'évaluer la validité des choix qui ont été faits.

### *Les programmes et les plans cadres*

Un regard sur les documents officiels du ministère de l'Éducation et des départements révèle d'abord que la conception traditionnelle de la littérature oriente les intentions éducatives. La définition contemporaine de la littérature semble avoir été ignorée. L'omniprésence des outils conventionnels d'enseignement fait aussi apparaître un réel besoin de renouveler les fondements théoriques des aspects littéraires. La définition du littéraire qui est implicitement proposée démontre l'absence de considération pour les avenues théoriques comme les théories de la réception, le dialogisme et la lecture littéraire. On remarque aussi que l'utilisation instrumentale de l'approche par compétences évacue toute référence à la dimension socioconstructiviste des compétences pour ne mettre l'accent que sur les tâches à effectuer. Cet aspect concerne particulièrement l'écriture. L'approche par compétences, telle qu'on l'actualise, ne semble pas permettre de nouvelles stratégies comme l'écriture littéraire. Les documents officiels sont fort révélateurs à ce sujet.

De plus, on remarque que la lecture et l'écriture sont des processus ignorés pendant l'élaboration des objets d'enseignement. La lecture est considérée comme un processus qui va de soi, ce qui confirme que la didactique actuelle est modélisée selon le modèle de la communication, où un émetteur produit un message que le récepteur reçoit selon un code et un référent qu'ils ont en commun, considérant ainsi que la principale condition à l'apprentissage est la connaissance de la même langue.

Dans le cas de l'enseignement de la littérature, la lecture et l'écriture constituent cependant de véritables processus socioconstructifs grâce auxquels se combinent divers codes et référents aux origines variées. C'est pendant le mouvement dialectique entre le texte et le lecteur/scripteur que se produit l'interaction littéraire, non conforme au modèle univoque de la communication. Il ne s'agit donc pas d'une communication standard, au sens linguistique du terme. Il faudrait donc commencer par remettre en question les concepts prescrits par les instances décisionnelles, car elles modulent l'ensemble du régime pédagogique. Il semble y avoir deux visions parallèles de la littérature : celle du milieu littéraire, où se développent de nouvelles perspectives de création et de recherche, et celle de l'institution scolaire qui joue le rôle de gardien de l'héritage reçu de la formation classique.

### *Les représentations et les pratiques des enseignants*

Les entrevues ont d'abord démontré la persistance de certaines représentations et conceptions véhiculées par les enseignants. Dans un premier temps, il faut souligner qu'une majorité de répondants pensent que le rôle de la littérature dans l'enseignement du français est qu'elle doive servir de modèle en vue d'une utilisation adéquate de la langue. Ensuite, on constate que la littérature est fortement perçue comme un agent d'enrichissement culturel. Cette idée prolonge le raisonnement qui attribue à la littérature la faculté d'éveiller les consciences, de forger l'identité culturelle et de structurer et d'enrichir la pensée. Ici, il est permis de croire que, malgré le fait que ces éléments ne soient pas faux, ces idées largement répandues ne véhiculent qu'une partie des possibilités d'enseignement qu'offre la littérature. Il a été possible d'entrevoir quelques-unes de ces possibilités dans les passages consacrés à la lecture littéraire et l'écriture littéraire.

Dans certaines réponses, on peut aussi questionner l'influence de la formation universitaire des enseignants de français. Étant à tous le moins bacheliers spécialisés en littérature, ces enseignants expriment nécessairement une vision d' « expert » en littérature. L'analyse de certains objectifs montre bien que la formation universitaire joue peut-être un rôle qui n'est pas à négliger dans le maintien de certaines conceptions littéraires dans l'enseignement collégial. Cela est vrai pour ce qui est de l'importance accordée à l'histoire littéraire et il en est de même pour la pratique de discours scolaires traditionnels. Il faut aussi ajouter que les années 1960 correspondent à l'introduction officielle des sciences linguistiques dans l'enseignement du français, qui était jusque-là composé uniquement de l'enseignement traditionnel de lettres.

Ce qui fait que certains enseignants ont reçu une formation axée uniquement sur la linguistique. Ce phénomène vient accentuer le décalage apparent entre le bagage des enseignants âgés de 35 à 50 ans, soit la majorité des enseignants de français au collégial, et certains concepts mis en œuvre par la réforme de 1994. Toutefois, plusieurs aspects, on le constate, sont très connus des enseignants formés par nos universités : formalisme, structuralisme, culte du passé et hégémonie de la culture française. Ainsi, si les plus jeunes enseignants, récemment diplômés des facultés de Lettres, contribuent à perpétuer l'orientation sociohistorique et la pratique des discours scolaires, il faut alors questionner la formation universitaire quant au rôle qu'elle joue dans le conservatisme actuel.

## *Les effets des orientations didactiques*

Selon les répondants, les effets des orientations se font ressentir chez les étudiants et les enseignants. D'abord, les étudiants semblent démontrer peu d'autonomie et de capacité de réflexion. Cet aspect remet en question le type de rédaction choisi pour l'enseignement, puisque les discours scolaires sont davantage associés à un exercice d'imitation qu'à une véritable démarche autonome. Aussi, le choix de faire entrer les étudiants en littérature par la voie de l'histoire littéraire est souvent caractérisée par un manque d'intérêt, voire une démotivation, de la part des étudiants. Pour les enseignants, les effets ressentis sont aussi importants : surcharge de travail, travail de persuasion auprès des étudiants, obligation de combler les lacunes en histoire, etc.

Outre le fait de souligner différents problèmes, la présente recherche a permis la mise au jour d'une didactique déjà existante mais insoupçonnée, c'est-à-dire une didactique implicite et pragmatique. Ici encore, on peut constater que le monde scolaire évolue de façon parallèle à celui de la recherche en éducation. Contrairement à ce que plusieurs chercheurs croient, il existe bel et bien une didactique de la littérature, mais celle-ci n'a fait l'objet d'aucune concertation théorique. La didactique actuelle apparaît s'être installée tant bien que mal dans les milieux de l'enseignement collégial : des stratégies didactiques sont utilisées par les professeurs et ces derniers expriment leur volonté de faciliter la transférabilité de l'objet d'enseignement.

C'est cette transférabilité qui, justement, revient souvent au cours des discussions. La littérature est-elle transférable? Il y a deux éléments de réponse. D'abord, on retrouve une confusion entre *transférabilité* et *transmissibilité*, et c'est ce qui constitue le principal problème avec l'utilisation de l'histoire littéraire. Par transférabilité, on entend la capacité pour un apprenant de reproduire un schème de connaissance lors de situations différentes. Cependant, l'histoire littéraire a toujours constitué un objet de *transmission* des connaissances, c'est-à-dire un ensemble de savoirs qui est transmis, donné, d'une personne à une autre. Ainsi, l'orientation sociohistorique maintient le processus de *transmission* des connaissances lorsque l'enseignant livre le contenu des courants littéraires aux étudiants, alors qu'une vision socioconstructiviste vise plutôt le *transfert* des connaissances.

L'autre élément concerne davantage l'écriture de discours scolaires. On peut voir que l'approche par compétences facilite l'articulation d'un savoir-faire : rédiger adéquatement. Le transfert qui est espéré consiste à inculquer une structure de la pensée et de l'écrit à l'étudiant, structure qui lui serait profitable au plan professionnel et personnel. Toutefois, les dispositifs mis en place font en sorte que l'intégration de la structure tient davantage du conditionnement que de la construction des connaissances. Les témoignages sont éloquentes : les étudiants deviennent vite lassés de dissertation et développent des réflexes du genre « Voici une phrase pour le sujet amené, une phrase pour le sujet divisé et une phrase pour le sujet posé. Voilà, mon introduction est terminée, passons au développement! » C'est ce que plusieurs enseignants appellent la méthode de la « petite case » : chaque partie du discours est délimitée par la structure dont les constituants sont perçus comme des petites cases à remplir. La transférabilité de ce type de savoir semble impossible en dehors du contexte scolaire, puisque l'étudiant répond à des critères de rédaction strictement scolaires. Par exemple, un enseignant demande que chaque paragraphe contienne deux idées principales alors qu'un autre en demande trois. En société, ce genre d'exigence est fort peu probable et la méthode de la « petite case » ne permet pas de mobiliser d'autres stratégies cognitives qu'une pratique moderne du conditionnement. Aussi, l'absence de la lecture littéraire et de l'écriture littéraire confirme que la transférabilité supposée actuellement est problématique. On l'a vu, ces deux approches tiendraient plus de l'ordre de la construction de la connaissance, donc des savoirs qui sont transférables, que de l'ordre des savoirs transmis et de savoir-faire conditionnés.

Plusieurs voient dans les différents problèmes soulevés le besoin d'élaborer une véritable didactique de la littérature. Or, on sait qu'une telle opération nécessite une double formalisation : celle de l'objet enseigné et celle de son enseignement (Reuter, 1996). Un exercice partiel de formalisation de la littérature, dans la mesure où l'on veut comprendre son fonctionnement, a donc été tenté avec cette recherche. Cependant, son enseignement, par le biais de la lecture littéraire et de l'écriture littéraire, ne constitue pas encore un dispositif didactique formel.

## *Les effets de l'approche par compétences*

Les conséquences de l'approche par compétences sont maintenant circonscrites selon des pôles négatifs et positifs : uniformité des pratiques enseignantes, uniformité des travaux d'étudiants, « surimportance » de la méthode par rapport au contenu, conditionnement des élèves à rédiger et à y associer le phénomène littéraire; mais aussi présence d'un contexte cohérent et apprécié par les enseignants, encadrement pédagogique parfois rassurant, parfois trop rigide et environnement utilitaire mais dont l'aspect concret représente un atout pour plusieurs. Le bilan doit donc être nuancé et tenir compte de divers facteurs. D'abord, face à la somme importante de travail à laquelle doivent faire face les enseignants, on peut affirmer qu'une « pédagogie de la nécessité » s'est mise en place au fil des années. On entend par cette expression que l'approche pragmatique est la plus fréquente face aux exigences que comportent les compétences pour les enseignants. Ainsi, une majorité d'enseignants adoptent avec une rigueur variable les moyens et les procédés propres aux compétences selon leur charge de travail, le nombre d'étudiants et le milieu dans lequel ils évoluent (urbain, semi-urbain, rural). On remarque une certaine tendance à appliquer l'approche par compétences de façon plus ouverte ou plus flexible dans les milieux urbains que les autres.

Cependant, il serait faux de croire que l'utilisation de l'approche par compétence est la même pour les membres d'un département. Il se trouve que son utilisation est aussi variable d'un individu à l'autre, selon la compréhension qu'il en a et le sens qu'il lui donne. S'il y a des aspects qui sont davantage le fruit d'une pratique départementale, ce sont la pratique de discours scolaires et l'orientation sociohistorique. De cette façon, on constate que la didactique actuelle résulte généralement d'une multitude de concepts et d'activités qui ont été assemblés les uns aux autres en ayant comme critère principal leur faisabilité. Cela est vrai pour ce qui est des pratiques, mais cela concerne également les indications données par le MÉQ dans ses programmes. En effet, il s'avère que le projet des compétences, s'il se veut une sorte d'avancée issue du sococonstructivisme, est agencé avec des pratiques scolaires traditionnelles qui n'ont pas été pensées dans cette perspective, comme cela a été démontré un peu plus haut.

## *Recommandations*

À la lumière des évaluations effectuées, il semble essentiel de reconfigurer l'enseignement du français au collégial. Pour ce faire, il est nécessaire que le littéraire en tant que phénomène lié à la lecture devienne un véritable objet d'enseignement. Une didactique proprement « littéraire » ne devrait-elle pas prendre en considération la définition du phénomène littéraire? Cette condition est indissociable de la révision de l'ensemble des conceptions qui fonde le régime pédagogique. Une fois cette étape réalisée, il est fortement souhaitable de prioriser la lecture dans les objectifs du MÉQ parce que l'on sait qu'ils ont une forte résonance dans les départements de français.

Le fait de considérer la lecture, l'écriture et la littérature comme des constituants ~~indépendants~~ du phénomène langagier, des parties intégrées à un tout, favoriserait le développement autonome des compétences en lecture et en écriture. En étudiant le langage en tant que phénomène global, la lecture littéraire et l'écriture littéraire feraient en sorte d'intégrer une diversité de discours à l'apprentissage de la langue et, par le fait même, permettraient à l'étudiant de consolider ses schèmes de connaissances relatifs au fonctionnement du système langagier. La nature polysémique, interactive et dialogique du texte littéraire, particulièrement grâce à l'intertextualité, font en sorte qu'il constitue un cadre idéal à ce type d'apprentissage. L'autonomie du lecteur viendrait du fait qu'il apprend à mobiliser ses représentations, ses stéréotypes et l'ensemble de ses ressources pour intégrer un nouveau type de discours. Il développerait ainsi davantage son savoir-agir que son savoir-faire.

De la même façon, l'acte d'écrire est aussi à réactualiser dans les programmes, et cela, pour faire en sorte que l'écriture ne soit pas considérée comme un simple moyen d'arriver à une fin, qui est la compétence discursive. Comme le mentionne Reuter (1996) et les enseignants rencontrés, il faut miser davantage sur le processus d'écriture en tant qu'objet à comprendre et à enseigner. L'écriture littéraire comporte cette dimension formelle, mais aussi elle mobilise la dimension co-constructive du phénomène littéraire. De cette façon, l'apprenant à qui on propose une activité d'écriture littéraire s'approprie le processus dans l'action : il construit ses connaissances.

L'existence d'une didactique implicite rend plus difficile la mise en chantier d'une approche toute faite. La perspective de devoir faire table rase sur des pratiques fortement ancrées risque de produire le même effet que la réforme de 1994, c'est-à-dire une compréhension et une application variables de l'approche par compétences par les enseignants. On a pu le constater, ceux-ci appliquent avec parfois beaucoup de réticences les avenues qui leur sont imposées; ils en font parfois une utilisation « à la carte » par souci de pragmatisme. La recherche vise à maintenir un équilibre entre une approche structurée et stable, comme c'est le cas actuellement, et une approche flexible et dynamique. Ainsi, l'approche par compétences devrait être maintenue mais devrait bénéficier de réaménagements significatifs. Ceux-ci devraient être accompagnés d'une profonde remise en question des orientations actuelles et d'une formalisation d'une série de dispositifs didactiques. Élaborée à partir de son objet d'enseignement, soit le phénomène littéraire, sa didactique ne pourrait donc pas être fixée par des concepts trop lourds, puisque la littérature est une discipline en perpétuel mouvement. Il importe cependant d'ancrer solidement ces dispositifs dans les théories contemporaines de l'éducation et de la littérature.

Suite à la recherche, il est possible de favoriser la combinaison d'alternatives pédagogiques et de dispositifs didactiques dans la mise en œuvres de toute nouvelle stratégie. Une perspective pédagogique, plutôt que strictement « didactique », est davantage orientée vers l'apprenant, donc vers l'étudiant lecteur en ce qui concerne les cours de littérature. De cette façon, l'enseignement est automatiquement tourné en faveur du processus de lecture, puis celui d'écriture, ce qui change complètement sa perspective. De plus, il y a tout lieu de croire que de tels réaménagements pédagogiques favoriseraient un apprentissage pleinement réalisé de la langue et de ses possibilités. C'est pourquoi il est opportun de proposer des pistes d'action concrètes qui vont en ce sens :

- 1- Élaborer un nouveau cours de français au collégial qui remplacerait les cours actuel, *Écriture et littérature*, comme premier cours de littérature. Ce premier cours une fois remodelé aurait comme objet *l'introduction à l'univers littéraire* et pourrait être intitulé de la même façon. Construit dans la perspective de faire entre les étudiants en littérature, ce cours d'introduction viserait à favoriser l'appropriation du littéraire. Un tel

objectif viendrait compléter la mission des deux autres cours de littérature, qui mettent davantage l'accent sur la distanciation et l'appréciation du texte littéraire.

2- Formuler une nouvelle compétence, soit une compétence *littéraire*, qui viendrait formaliser les avancées scientifiques en didactique de la littérature. Une telle compétence permettrait d'intégrer les concepts de lecture littéraire et d'écriture littéraire. Ces deux concepts se révèlent être dynamiques, c'est-à-dire qu'ils évoluent au même rythme que la recherche, et flexibles théoriquement parlant, considérant les perspectives sur lesquelles elles s'appuient : les théories de la réception et les théories émergentes de l'écriture. En étant couplée à un nouveau cours de français, cette compétence aurait comme visée de provoquer, maintenir et consolider l'appropriation du phénomène littéraire par les étudiants. Elle pourrait se lire ainsi : *S'approprier le phénomène littéraire au moyen des processus de lecture et d'écriture littéraire.*

3- Ouvrir le corpus de référence pour ce qui est des œuvres qui sont à l'étude. Il s'agit, non pas de circonscrire les œuvres dans des courants historiques, mais bien de définir une « zone de littérarité » qui apparaît souhaitable du point de vue de l'enseignement-apprentissage. En vertu des éléments mentionnés au chapitre I, la littérarité d'un texte serait envisagé comme un phénomène de lecture. Ainsi, la richesse d'un texte à l'étude serait potentielle et conditionnelle aux différents sens que peut prendre l'œuvre lors de sa lecture.

4- Changer la perspective qui définit le cadre didactique actuel. Il importe d'instaurer un changement majeur dans les définitions qui orientent l'enseignement du français. On peut d'abord penser à la définition du littéraire. Une fois mise à jour, elle permettrait d'instaurer des stratégies qui s'actualisent autour des concepts de stéréotypes, de figures, de dialogues, d'intertextualité, de symboles et d'interaction. On le constate, des procédés didactiques fondés sur les concepts de lecture littéraire et d'écriture littéraire sont peu envisageables dans le cadre éducatif actuel. Toutefois, l'élaboration de ces nouveaux moyens reste à faire et cela ne constitue pas un des objectifs de la recherche. L'idée que les compétences sont directement branchées sur le marché du travail n'est pas nouvelle et cela ne représente pas un problème à priori. Simplement, on peut conclure que le régime pédagogique actuel manifeste des

tendances lourdes de la société et qu'il semble illusoire de penser que l'enseignement de la littérature peut échapper totalement à ce genre d'impératifs. C'est pourquoi il faut en venir à formuler une *compétence littéraire* plutôt que de changer complètement l'approche pédagogique. Malgré le jugement parfois sévère des enseignants interrogés à l'endroit des compétences, il apparaît davantage souhaitable d'instaurer un équilibre entre les phases d'appropriation et les phases de distanciation. C'est pourquoi, suite à la modification du premier cours de français, le maintien des deux autres cours permet de maintenir des objectifs de distanciation.

Cependant, il y a tout lieu de croire que de tels réaménagements pédagogiques sont possibles et nécessaires à un apprentissage pleinement réalisé de la langue. La contribution des enseignants à cette recherche se veut fort significative : ils veulent un maintien de la structure tout en admettant que des ajustements permettraient de palier à certaines situations insatisfaisantes. Il ne faut pas oublier que les enseignants aussi sont porteurs de valeurs et c'est pourquoi il faut les considérer à juste titre dans l'élaboration de solutions. Dans le même ordre d'idées, il faut tenir compte de l'importance des études universitaires dans l'application des approches pédagogiques au collégial. C'est que, contrairement aux niveaux primaire et secondaire, les enseignants qui travaillent au cégep ont avant tout une formation en littérature. C'est pourquoi il serait important de mettre en place des moyens pour sensibiliser les nouveaux enseignants aux récentes avenues didactiques. La formation continue offre, à ce chapitre, des possibilités réalistes et satisfaisantes.







Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis

**Le passage d'une littérature didactique  
à une didactique littéraire?**

*La place et le rôle du texte littéraire dans les cours de français au collégial*

ANNEXES

Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation

Par  
Sébastien Ouellet

Décembre 2005

## Annexes A – Les devis du ministère de l'Éducation

### *A-1 La formation générale commune à tous les programmes (1994a).*

Tiré du site Internet du MÉQ

(<http://www.meq.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cahiers/DescFG.asp>, mai-juin 2005)

La formation générale :

« [...] L'enseignement collégial québécois fait suite au cycle de la scolarité obligatoire (enseignement primaire et secondaire) qui assure l'acquisition des savoirs primordiaux. Il marque un changement de cap important en ce qui a trait au niveau culturel de la formation et oriente directement vers le marché du travail ou la formation universitaire. L'enseignement collégial répond aux besoins actuels de la formation technique ou préuniversitaire. Il assure un niveau de formation supérieure tout en préservant la polyvalence de l'étudiant ou de l'étudiante et la possibilité de passage entre les secteurs de la formation technique et de la formation préuniversitaire. Il garantit une cohérence interne et un équilibre de la formation.

Objectifs du programme

Dans cette perspective, la formation générale est partie intégrante de chaque programme à titre de formation commune, propre et complémentaire. Elle a une triple finalité, soit l'acquisition d'un fonds culturel commun, l'acquisition et le développement d'habiletés génériques et l'appropriation d'attitudes souhaitables. Ces trois aspects visent à former la personne en elle-même, à la préparer à vivre en société de façon responsable et à lui faire partager les acquis de la culture.

*Le fonds culturel commun*

La transmission du fonds culturel commun a pour objet d'amener l'étudiant ou l'étudiante à :

- la maîtrise de la langue d'enseignement en tant qu'outil de communication et de pensée et la maîtrise des règles de base de la pensée rationnelle, du discours et de l'argumentation;
- la capacité de communiquer en d'autres langues, au premier chef en anglais ou en français;
- une ouverture sur le monde et la diversité des cultures;
- la connaissance des richesses de l'héritage culturel par l'ouverture aux œuvres de civilisation;
- la capacité de se situer par rapport aux grands pôles de l'évolution de la pensée humaine;
- la capacité de développer une pensée réflexive autonome et critique;
- une éthique personnelle et sociale;
- une maîtrise des connaissances relatives au développement de son bien-être physique et intellectuel;
- la prise de conscience de la nécessité d'adopter des habitudes de vie qui favorisent une bonne santé.

### *Les habiletés génériques*

Les habiletés génériques que permet d'acquérir et de développer la formation générale sont les suivantes :

- conceptualisation, analyse et synthèse;
- cohérence du raisonnement;
- jugement critique;
- qualité de l'expression;
- application des savoirs à l'analyse de situations;
- application des savoirs à la détermination de l'action;
- maîtrise de méthodes de travail;
- retour réflexif sur les savoirs.

### *Les attitudes souhaitables*

Les acquis culturels et les habiletés génériques concourent à l'adoption et au développement des attitudes suivantes :

- autonomie;
- sens critique;
- conscience de ses responsabilités envers soi et les autres;
- ouverture d'esprit;
- créativité;
- ouverture sur le monde.

Ces finalités s'appliquent aux trois composantes de la formation générale.

La formation générale et la formation spécifique contribuent mutuellement à la formation de l'étudiant et de l'étudiante. En ce sens, les savoirs et les habiletés transmis par une composante du programme doivent être valorisés et, dans la mesure du possible, réinvestis dans l'autre composante.

Dans le respect des finalités posées, des disciplines visées et des devis ministériels, chaque établissement doit actualiser la formation générale dans des activités d'apprentissage qui assurent une cohérence dans son projet éducatif.

Les objectifs et les standards des ensembles de formation générale sont élaborés selon les prescriptions du *Règlement sur le régime des études collégiales* (L.R.Q. , c. C-29, a. 18; 1993, c. 25, a. 11, version révisée 1998).

Depuis l'année scolaire 1994-1995, pour tous les programmes conduisant à l'obtention du diplôme d'études collégiales, la formation générale comprend trois composantes :

- la formation générale commune à tous les programmes, totalisant 16 2/3 unités :
  - langue d'enseignement et littérature (7 1/3 unités)
  - philosophie ou *humanities* (4 1/3 unités)
  - éducation physique (3 unités)
  - langue seconde (2 unités)
  
- la formation générale propre au programme d'études choisi, totalisant 6 unités :
  - langue d'enseignement et littérature (2 unités)
  - philosophie ou *humanities* (2 unités)
  - langue seconde (2 unités)
  
- la formation générale complémentaire, totalisant 4 unités des éléments de formation parmi les domaines suivants :
  - sciences humaines
  - culture scientifique et technologique
  - langue moderne
  - langage mathématique et informatique
  - art et esthétique »

## A-2 Français, langue d'enseignement et littérature (1994b) :

« Par l'enseignement de la littérature, la formation générale en français a pour objet autant d'élargir les connaissances dans les domaines littéraire et culturel que d'améliorer la maîtrise de la langue, maîtrise qui constitue la base de l'apprentissage dans tous les domaines du savoir. De plus, cette formation vise à développer les capacités d'analyse, de synthèse et de critique indispensables au travail intellectuel. Enfin, elle est conçue en vue d'une meilleure intégration sociale de l'individu qui peut, ainsi, mieux se situer par rapport à son milieu culturel et mieux s'exprimer oralement et par écrit.

### Principes

1- La fréquentation constante de la littérature permet d'établir des liens entre des œuvres, des époques et des idées. Elle permet aussi à l'étudiant ou l'étudiante de s'inscrire dans une culture vivante, actualisée et diversifiée. Elle lui permet enfin de favoriser le développement d'habitudes de lecture et une plus grande ouverture à la culture. L'étude d'un minimum de huit œuvres, dont au moins deux par ensemble de la formation générale commune, permet d'atteindre ces objectifs.

2- Les œuvres et les textes littéraires choisis respectent les caractéristiques suivantes : ils ont marqué l'histoire de la littérature d'expression française; ils appartiennent à des époques différentes; ils touchent aux quatre principaux genres littéraires (poésie, théâtre, discours narratif, essai) qui se trouvent répartis dans les trois ensembles de la formation générale commune et chacun des ensembles doit toucher à au moins deux genres différents. Ces choix assurent une place équilibrée à la littérature québécoise. Les œuvres additionnelles et un certain nombre des textes littéraires choisis peuvent être des traductions d'œuvres ou de textes appartenant aux littératures étrangères.

3- La pratique régulière de la lecture et de l'écriture procure à l'étudiant ou à l'étudiante une plus grande autonomie de pensée et une plus grande qualité d'expression. De même, le souci de la maîtrise de la langue amène progressivement l'étudiant ou l'étudiante, d'un ensemble à l'autre, à mieux reconnaître et à mieux corriger ses erreurs.

### Résultats attendus

Tout étudiant ou toute étudiante qui a atteint les objectifs de formation générale en français, langue d'enseignement et littérature, pourra rendre compte que :

- sur le plan des acquis cognitifs, il ou elle sera capable :
- d'analyser, d'expliquer et d'apprécier des textes littéraires, ainsi que d'autres types de discours, et d'en rendre compte par écrit de façon cohérente, organisée et dans une langue correcte;
- de reconnaître des procédés littéraires et langagiers et d'en apprécier la contribution dans le projet d'un texte;
- de reconnaître et d'analyser les particularités d'une situation de communication et d'y adapter son discours, que ce soit oralement ou par écrit;
- d'organiser logiquement sa pensée et son discours en fonction d'une intention;

- de porter un regard critique sur ses productions afin d'en percevoir les particularités et les forces, et d'en corriger les faiblesses tant sur le plan des idées que sur celui de la langue.
- sur le plan des acquis culturels, il ou elle sera capable :
- de reconnaître des représentations du monde attachées à des œuvres et à des époques;
- d'apprécier les représentations du monde qu'offrent les textes littéraires et de se situer par rapport à elles;
- de préciser les éléments majeurs de l'héritage culturel vivant et d'en saisir les résonances dans le monde actuel;
- de reconnaître en quoi la littérature peut être un outil de compréhension du monde.

### *Séquence des objectifs et des standards*

La formation générale en français, langue d'enseignement et littérature, qui comprend quatre ensembles, tient compte de la coordination nécessaire entre les objectifs de la cinquième secondaire et ceux du collégial.

Les trois ensembles dans la composante de formation générale commune à tous les programmes sont expressément conçus en une séquence présentant une logique pédagogique graduée : de l'analyse à l'explication et de l'explication à la critique. Le respect de cette séquence est garant de la progression des apprentissages.

Dans ces trois ensembles, la littérature est au cœur de l'acquisition des compétences intellectuelles et des apprentissages langagiers. L'étude des œuvres et des textes littéraires permet de reconnaître des éléments du langage littéraire, de situer les œuvres et les textes en question dans leur contexte culturel et sociohistorique et d'en dégager les significations. Cette étude s'exprime dans la rédaction de commentaires et d'analyses de textes littéraires et de dissertations explicatives ou critiques.

L'ensemble dans la composante de formation générale propre aux programmes a été conçu de manière à s'ouvrir aux différents champs d'études. L'accent est mis sur la communication écrite et orale et le but ultime est l'acquisition d'habiletés transférables, notamment dans des situations particulières de communication liées au champ d'études de l'étudiant ou de l'étudiante.

La formation générale commune assure l'accès de tous les élèves à un fonds culturel commun et comprend des objectifs de formation dans les domaines suivants : [...]

Langue d'enseignement et littérature - selon la langue d'enseignement, pour un total de 7 1/3 unités.

En *Français, langue d'enseignement et littérature* (7 1/3 unités), les objectifs poursuivis sont :

- analyser des textes littéraires de genres variés et différentes époques; (0001)
- expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires de genres variés et de différentes époques; (0002)
- apprécier des textes de la littérature québécoise; (0003) »

*A-3 Formation générale commune, intentions éducatives en langue d'enseignement et littérature (français) (1994c).*

Site Internet du MÉQ : Langue d'enseignement et littérature, 0001 et 0002  
(<http://www.meq.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cahiers/DescFG.asp#commune>)

**A-3.1 Devis de l'ensemble 1, *Écriture et littérature*, 601-101-04**

0001 Analyser des textes littéraires de genres variés et de différentes époques

---

<b>OBJECTIF</b> <b>Énoncé de la compétence</b>	<b>STANDARD</b> <b>Contexte de réalisation</b>
Analyser des textes littéraires de genres variés et de différentes époques . <b>Éléments de la compétence</b>	<b>Critères de performance</b>
1 . Reconnaître le propos du texte	
1.1 Formulation juste des éléments importants du propos du texte.	
2 . Repérer et classer des thèmes et des procédés stylistiques	
2.1 Relevé des principales manifestations thématiques et stylistiques.	
2.2 Classement approprié des principales manifestations thématiques et stylistiques.	
3 . Choisir les éléments d'analyse	
3.1 Liens pertinents entre le propos du texte, les manifestations thématiques et les manifestations stylistiques.	

#### 4 . Élaborer un plan de rédaction

- 4.1 Choix judicieux des idées principales et des idées secondaires du plan de rédaction.
- 4.2 Pertinence et cohérence du plan.
- 4.3 Structure du plan de rédaction en trois parties: introduction, développement et conclusion.

#### 5 . Rédiger et réviser une analyse littéraire ou un commentaire composé ou une explication de texte

- 5.1 Utilisation appropriée des éléments d'analyse.
- 5.2 Pertinence des exemples choisis.
- 5.3 Organisation logique du paragraphe et des paragraphes entre eux.
- 5.4 Précision et richesse du vocabulaire.
- 5.5 Respect des règles orthographiques, grammaticales, syntaxiques et de ponctuation.
- 5.6 Respect du registre de langue approprié.
- 5.7 Respect des règles de présentation d'une production écrite.
- 5.8 Rédaction d'un texte d'au moins 700 mots.

### **Activités d'apprentissage**

Discipline : Français

Pondération : 2-2-3, 1-3-3

Nombre d'unités : 2 1/3

Code de cours : 601-101-04

Titre du cours : Écriture et littérature

## A-3.2 Devis de l'ensemble 2, Littérature et Imaginaire, 601-102-04

0002 Expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires de genres variés et de différentes époques

---

**OBJECTIF**  
**Énoncé de la compétence**

Expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires de genres variés et de différentes époques .

**Éléments de la compétence**

1 . Reconnaître le traitement d'un thème dans un texte

1.1 Relevé des procédés stylistiques et littéraires utilisés pour le développement du thème.

2 . Situer le texte dans son contexte culturel et sociohistorique

2.1 Mention des éléments significatifs du contexte culturel et sociohistorique.

3 . Dégager les rapports entre le réel, le langage et l'imaginaire

3.1 Liens pertinents entre le thème, les procédés stylistiques et littéraires, et les éléments significatifs du contexte culturel et sociohistorique.

4 . Élaborer un plan de dissertation

4.1 Choix judicieux des idées principales et des idées secondaires du plan de la dissertation.

4.2 Pertinence et cohérence du plan.

4.3 Structure du plan de rédaction en trois parties : introduction, développement et conclusion.

**STANDARD**  
**Contexte de réalisation**

**Critères de performance**

- 5 . Rédiger et réviser une dissertation explicative
- 5.1 Respect des limites du sujet de la dissertation.
- 5.2 Développement approprié des idées.
- 5.3 Pertinence des exemples choisis.
- 5.4 Organisation logique du paragraphe et des paragraphes entre eux.
- 5.5 Précision et richesse du vocabulaire.
- 5.6 Respect des règles orthographiques, grammaticales, syntaxiques et de ponctuation.
- 5.7 Respect du registre de langue approprié.
- 5.8 Respect des règles de présentation d'une production écrite.
- 5.9 Rédaction d'une dissertation explicative d'au moins 800 mots.

### **Activités d'apprentissage**

Discipline : Français  
Pondération : 3-1-3  
Nombre d'unités : 2 1/3  
Code de cours : 601-102-04  
Titre du cours : Littérature et imaginaire

## Annexe B – Les plans cadres

### *B-1 Plans cadres du département A<sup>9</sup>*

Numéro : 601-101-04	Titre : Écriture et littérature	
Pondération : 2-2-3	Unités : 2 1/3	Préalables : 601-aws-04 ou 601-AWT-04 ou 601-AWU-04
Discipline : Français	Compétence : 0001	

---

#### **PRÉCISIONS PÉDAGOGIQUES**

##### **But et caractère généraux**

Ce premier cours de français de la formation générale commune permettra à l'étudiant-e d'analyser des textes littéraires de genres variés et de différentes époques.

##### **Contenus disciplinaires essentiels**

- ❖ Grammaire et syntaxe (interventions ponctuelles);
- ❖ Rappel du résumé;
- ❖ Notion de stylistique (identification des figures de style et catégorisation : figures d'analogie, d'opposition, d'insistance, d'atténuation, phoniques);
- ❖ Analyse littéraire (plan démonstratif, introduction, développement et conclusion).

##### **Démarche d'enseignement et d'apprentissage privilégiée**

L'essentiel du contenu sera livré par le biais de cours magistraux documentés par le corpus littéraire suivant :

- ❖ Littérature médiévale;
- ❖ Littérature de la renaissance;
- ❖ Classicisme;
- ❖ Rationalisme;
- ❖ Romantisme.

Les genres littéraires utilisés sont : théâtre, conte et introduction à la poésie (versification française).

Le nombre d'œuvres obligatoires est un minimum de deux (2).

##### **Évaluation de la performance finale**

Pour atteindre la compétence finale d'une valeur de 40%, l'étudiant-e devra être capable de faire une analyse littéraire de 700 mots (3 ¾ heures en salle).

---

<sup>9</sup> Le contenu des documents officiels a été reproduit avec exactitude.

Numéro : 601-102-04

Titre : Littérature et imaginaire

Pondération :3-1-3

Unités : 2 1/3

Préalables : 601-101-04

Discipline : Français

Compétence : 0002

---

## **PRÉCISIONS PÉDAGOGIQUES**

### **But et caractère généraux**

Ce deuxième cours de français de la formation générale commune permettra à l'étudiant-e d'expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires de genres variés et de différentes époques.

### **Contenus disciplinaires essentiels**

- ❖ Grammaire et syntaxe (interventions ponctuelles);
- ❖ Notion de stylistique (interprétation);
- ❖ Dissertation explicative (plan démonstratif, introduction, développement et conclusion).

### **Démarche d'enseignement et d'apprentissage privilégiée**

L'essentiel du contenu sera livré par le biais de cours magistraux documentés par le corpus littéraire suivant : reconnaître le contexte sociohistorique, la thématique et les procédés stylistiques de deux courants parmi les suivants :

- ❖ Rappel du romantisme;
- ❖ Réalisme;
- ❖ Naturalisme;
- ❖ Symbolisme;
- ❖ Naturalisme;
- ❖ Existentialisme;
- ❖ Littérature contemporaine.

Les genres littéraires utilisés sont le roman et la poésie.

Le nombre d'œuvres obligatoires est de trois (3) donc l'une peut-être de littérature étrangère ou une traduction.

### **Évaluation de la performance finale**

Pour atteindre la compétence finale d'une valeur de 40%, l'étudiant-e devra être capable de faire une dissertation explicative de 800 mots (les textes sont remis à l'avance mais la ou les question(s) ne sont dévoilée(s) qu'à l'examen, 3 ¾ heures consécutives en salle).

## B-2 Plans cadres du département B<sup>10</sup>

Modalité du cours Écriture et littérature (601-101)

### Analyse littéraire

Un texte rédigé (non télégraphique) portant sur un texte littéraire (texte court ou fragment d'un texte) qui vise à démontrer le travail de la forme dans la production du sens de ce texte. (*Comment le texte dit ce qu'il dit.*)

### Œuvres à l'étude

Deux œuvres complètes appartenant à deux genres différents et d'époques différentes, dont l'une est obligatoirement une œuvre complète à caractère poétique. Toutefois, cette dernière œuvre peut être un volume de textes poétiques d'un même auteur ou portant sur un même thème.

### Dictionnaire

Les professeurs qui choisissent d'obliger les étudiants et les étudiantes à l'achat d'un dictionnaire privilégient le *Robert*.

### Contenu

La Littérature d'expression française.

### Épreuve finale

- L'épreuve finale se tient en classe, à la fin de la session, en trois séances consécutives de deux heures chacune.
- L'épreuve porte sur un texte court distribué aux étudiants et aux étudiantes dans les deux semaines précédant la première séance.
- Le texte soumis à l'analyse est introduit par une question engageante sur le plan de ses enjeux littéraires et des sens qui s'y articulent. (*Ce que le texte dit.*) La question est remise en même temps que le texte à analyser.
- Les seules notes préparatoires autorisées pendant l'épreuve finale sont celles que peut recevoir la feuille communiquant aux étudiants et aux étudiantes la question de l'analyse.
- Le papier pour le propre est fourni par le collègue.
- Le dictionnaire est permis pendant l'épreuve.
- Le nombre de mots exigé est de 700.

### Évaluation

- Le cours doit prévoir au moins trois évaluations sommatives d'au plus 25% chacune et une épreuve finale comptant pour 30%.
- L'étudiant ou l'étudiante aura à rédiger un minimum de deux analyses complètes d'un seul tenant pendant la session.
- Pour chacune de ces deux analyses, l'introduction et la conclusion compteront pour moins de 20% des points alloués.
- Les points alloués à ces deux analyses ne s'appliquent qu'à leur version au propre.
- Suivant le cas où le professeur exige de ses étudiants et de ses étudiantes la rédaction de deux ou de trois analyses complètes, le total des points alloués variera entre 50% et 60% de la note totale, incluant l'analyse finale qui vaut 30%.
- Toute évaluation de la préparation et de la planification de l'épreuve finale doit n'être que formative.
- Les activités d'autocorrection des fautes commises dans les évaluations sommatives ne comptent pas pour plus de 10% des points de la session ; le plan de cours doit alors faire état de la présence de ces mesures.
- Le total des points alloués aux travaux d'équipe et aux évaluations orales ne dépasse pas 20%.

---

<sup>10</sup> Document officiel.

## POLITIQUE DÉPARTEMENTALE – PRÉCISIONS CONCERNANT LE COURS LITTÉRAIRE ET IMAGINAIRE (102)

### 1- Définition de la dissertation explicative :

La dissertation explicative est un exposé écrit et raisonné qui porte sur un point précis d'une œuvre littéraire. Son développement, de style objectif, prend l'allure d'un enchaînement logique solidement appuyé sur le texte même de l'œuvre étudiée et correspondant à l'orientation donnée au travail dès le départ.

### 2- Œuvres :

- minimum de trois œuvres, appartenant à des époques différentes et à au moins deux genres (dont le narratif)
- corpus : la littérature d'expression française, avec au maximum une œuvre québécoise (les œuvres additionnelles peuvent être en traduction)

### 3- Évaluations :

- minimum de deux dissertations complètes (d'un seul tenant chacune)
- au moins 50% des points doit être accordé à ces dissertations
- grille d'évaluation; maximum de 20% au total à l'introduction et à la conclusion; minimum de 50% au contenu du développement
- dissertation finale :
  - minimum de 800 mots
  - rédigée en classe
  - compte pour 30% de la session
  - sujet remis à l'étudiant(e) deux ou trois semaines avant la rédaction
  - l'étudiant(e) a droit à ses livres (œuvre étudiée, grammaire, dictionnaire) mais pas à ses notes personnelles, ni à celles données par le professeur
  - l'étudiant(e) a droit à la feuille de sujet annotée (plan)
  - à la fin de chaque séance, l'étudiant(e) remet son travail au professeur

### 4- Encadrement :

- après un résultat significatif, les étudiant(e)s en difficulté devront obligatoirement rencontrer le professeur.

## B-3 Plans cadres du département C<sup>11</sup>

### EXPLICATION DE LA PONDÉRATION “2-2-3” DU COURS 601-101-04 :

- 2 : indique le nombre d'heures de cours théorique auquel l'élève est tenu d'assister chaque semaine;
- 2 : indique le nombre d'heures de laboratoire (atelier) auquel l'élève est tenu d'assister chaque semaine;
- 3 : indique le nombre d'heures de travail à la maison que doit fournir l'élève chaque semaine pour réussir le cours.

Pendant la session, l'élève doit donc s'attendre à fournir 60 heures de travail en classe et 45 heures de travail personnel en dehors des heures de cours, soit un total de 105 heures.

### PRÉSENTATION DU COURS

Les objectifs, standards et activités d'apprentissage de l'Ensemble 1 sont fixés par le *ministère de l'Éducation et de la Science*. De plus, ils sont prescriptifs. Les voici tels que présentés par le Ministère :

OBJECTIF	STANDARD	ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE
<p>Énoncé de la compétence:</p> <p>Analyser des textes littéraires de genres variés et de différentes époques.</p>	<p>Contexte de réalisation:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Individuellement.</li><li>• À l'occasion de la rédaction d'une analyse littéraire d'un minimum de 700 mots.</li><li>• À partir d'un extrait d'oeuvre.</li><li>• À l'aide d'une grammaire et d'un dictionnaire.</li></ul>	<p>Précisions:</p> <p>Exploration des sens actuels des oeuvres marquantes de l'héritage littéraire.</p>

<sup>11</sup> Document officiel.

**PRÉSENTATION DU COURS (suite)**

OBJECTIFS	CRITÈRES DE PERFORMANCE	ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE
<p>1. Reconnaître le propos du texte.</p> <p>2. Repérer et classer des thèmes et des procédés stylistiques.</p> <p>3. Choisir les éléments d'analyse.</p> <p>4. Élaborer un plan de rédaction</p> <p>5. Rédiger et réviser une analyse littéraire ou un commentaire composé ou une explication de texte d'au moins 700 mots.</p>	<p>1.1 Formulation juste des éléments importants du propos du texte.</p> <p>2.1 Relevé des principales manifestations thématiques et stylistiques.</p> <p>2.2 Classement approprié des principales manifestations thématiques et stylistiques.</p> <p>3.1 Liens pertinents entre le propos du texte, les manifestations thématiques et les manifestations stylistiques.</p> <p>4.1 Choix judicieux des idées principales et des idées secondaires du plan de rédaction.</p> <p>4.2 Pertinence et cohérence du plan.</p> <p>4.3 Structure du plan de rédaction en trois parties : introduction, développement et conclusion.</p> <p>5.1 Utilisation appropriée des éléments d'analyse.</p> <p>5.2 Pertinence des exemples choisis.</p> <p>5.3 Organisation logique du paragraphe et des paragraphes entre eux.</p> <p>5.4 Précision et richesse du vocabulaire.</p> <p>5.5 Respect des règles orthographiques, grammaticales, syntaxiques et de ponctuation.</p> <p>5.6 Respect du registre de langue approprié.</p> <p>5.7 Respect des règles de présentation d'une production écrite.</p>	<p>Les activités se retrouvent en trois étapes pour l'ensemble des éléments de compétence.</p> <p>L'élève a chaque fois la responsabilité de lire les oeuvres ou les extraits mis au programme, de mémoriser, de comprendre les notions de littérature, et les diverses techniques de rédaction à acquérir. Une première étape consiste pour le professeur à travailler de concert avec les élèves :  <u>pour tous les exercices préparatoires à l'analyse :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- explorer le contexte sociohistorique de l'oeuvre ;</li> <li>- déterminer le noyau organisateur du premier extrait de texte ;</li> <li>- repérer l'information pertinente (manifestations thématiques et stylistiques) ;</li> <li>- établir le plan de l'analyse ou du commentaire (sous la supervision de la ou du professeur) ;</li> <li>- pratiquer la rédaction [paragraphe(s) fermé(s), rédaction(s) partielle(s) ou complète(s), etc] ;</li> <li>- rédiger une analyse ou un commentaire (partiel ou complet).</li> </ul> <p>Une deuxième étape laisse davantage d'autonomie à l'élève; le travail de soutien du professeur est moins important. Cette étape consiste à :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- déterminer en groupe le noyau organisateur du deuxième extrait de texte ;</li> <li>- superviser le repérage des manifestations thématiques et stylistiques ;</li> <li>- superviser le plan de l'élève.</li> </ul> <p>Toutes les autres démarches accomplies ensemble dans la première étape doivent l'être par l'élève supervisé par le professeur.</p> <p>Une troisième étape encadre la production de l'examen synthèse ; l'élève doit démontrer sa capacité à analyser un extrait de l'oeuvre de façon autonome. C'est pourquoi l'enseignante ou l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- se limite à donner des leçons magistrales sur l'oeuvre choisie pour l'examen ;</li> <li>- détermine avec le groupe le noyau organisateur ;</li> <li>- supervise le plan de l'élève si nécessaire.</li> </ul>

## PRÉSENTATION DU COURS (suite)

<p>Orientations liées à la pondération 2-2-3:</p>	<p>La période dite de laboratoire correspond à la proportion des activités encadrées consacrées à la révision de la production écrite et à la consolidation des habiletés de lecture et d'analyse. La période dite de travail personnel correspond au temps que l'élève devrait consacrer à la lecture des oeuvres, à la recherche et à la rédaction de travaux.</p>
<p>Corpus:</p>	<p>Oeuvres et extraits d'oeuvres de la littérature francophone représentant les époques étudiées. Ces œuvres et ces extraits illustrent au moins deux genres littéraires différents dont obligatoirement le théâtre. Si le genre obligatoire de l'ensemble est vu sous forme d'extraits, la ou le professeur a le loisir d'aller choisir son ou ses extraits dans n'importe quelle époque. L'étude des genres littéraires peut être abordée par le biais d'oeuvres complètes ou d'extraits.</p> <p>Un minimum de deux oeuvres marquantes appartenant à des époques différentes doivent être vues. Il est accepté qu'une professeure ou un professeur puisse remplacer une ou deux œuvres obligatoires par une anthologie éditée.</p> <p>Les périodes étudiées couvrent le Moyen âge au XVIII<sup>e</sup> siècle inclusivement pour la littérature francophone et des origines au XIX<sup>e</sup> siècle inclusivement pour la littérature québécoise.</p> <p>Des oeuvres et un certain nombre de textes additionnels au corpus prescrit par le Ministère peuvent être des traductions d'oeuvres ou de textes appartenant aux littératures étrangères, peu importe l'époque à laquelle ils appartiennent.</p>

## CONTENU

- Techniques de compréhension de textes
- Thématiques et procédés stylistiques
- Contextes sociohistoriques des oeuvres étudiées
- Notions de constantes, d'idée directrice, de thème important, de noyau organisateur
- Principes d'organisation de contenu
- Notions de plans

LITTÉRATURE ET IMAGINAIRE

601-102-04

INFORMATIONS RELATIVES À L'ENSEMBLE 2

DURÉE DU COURS

Le cours a une durée de 60 heures réparties sur 15 semaines.

EXPLICATION DE LA PONDÉRATION "3-1-3"

- 3: indique que l'ensemble 2 comprend trois heures par semaine consacrées aux contenus théoriques (notions littéraires, méthodes d'analyse, de rédaction, etc.).
- 1: indique que l'ensemble 2 comprend une heure par semaine de laboratoire. Les périodes dites de laboratoire correspondent à la proportion des activités encadrées consacrées à la révision des productions écrites et à la consolidation des habiletés de *lecture*, d'*analyse* et de *synthèse*.
- 3: indique que l'ensemble 2 exige trois heures de travail personnel en dehors de la classe, temps que l'élève doit consacrer à la lecture des oeuvres, à la recherche et à la rédaction de travaux.

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX CONCERNANT LA SÉQUENCE DES TROIS ENSEMBLES DE FRANÇAIS DE LA FORMATION GÉNÉRALE COMMUNE

INTENTIONS ÉDUCATIVES EN *LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE* TELLES QUE FORMULÉES PAR LE *MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA SCIENCE*:

Par l'enseignement de la littérature, la formation générale en français a pour objet autant d'élargir les connaissances dans les domaines littéraire et culturel que d'améliorer la maîtrise de la langue, maîtrise qui constitue la base de l'apprentissage dans tous les domaines du savoir. De plus, cette formation vise à développer les capacités d'analyse, de synthèse et de critique indispensables au travail intellectuel. Enfin, elle est conçue en vue d'une meilleure intégration sociale de l'individu qui peut, ainsi, mieux se situer par rapport à son milieu culturel et mieux s'exprimer oralement et par écrit.

Les trois ensembles de Français sont conçus en une séquence présentant une logique pédagogique de cheminement gradué et continu des apprentissages.

Tant en lecture qu'en écriture, les compétences intellectuelles procurent graduellement à l'élève une autonomie de pensée, dont l'aboutissement est la capacité de retour sur ses propres productions.

PLACE DE L'ENSEMBLE 1 DANS LA SÉQUENCE DE LA FORMATION GÉNÉRALE COMMUNE TELLE QUE FIXÉE PAR LE *MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA SCIENCE*:

Comme son titre l'indique, l'ensemble n<sup>o</sup> 1 est le premier des trois ensembles. L'ensemble n<sup>o</sup> 1 est préalable à tous les autres, y compris à l'ensemble de la composante de formation générale propre au programme.

PLACE DE L'ENSEMBLE 2 DANS LA SÉQUENCE DE LA FORMATION GÉNÉRALE COMMUNE :

Comme son titre l'indique, l'ensemble 2 est le second des trois ensembles. S'appuyant sur les acquis de l'ensemble 1, l'ensemble 2 conduit l'élève à l'acquisition des méthodes liées à la dissertation littéraire d'orientation explicative. Au cégep de Lévis-Lauzon, l'ensemble 2 est un préalable absolu à l'ensemble 3.

PLACE DE L'ENSEMBLE 3 DANS LA SÉQUENCE DE LA FORMATION GÉNÉRALE COMMUNE :

L'ensemble 3 est le dernier des trois ensembles de la formation générale commune. S'appuyant sur les acquis de l'ensemble 2, l'ensemble 3 conduit l'élève à l'acquisition des méthodes liées à l'essai littéraire d'orientation critique. Au cégep de Lévis-Lauzon, l'ensemble 3 précède l'ensemble de la Formation générale propre.

PLACE DU COURS DE FORMATION GÉNÉRALE PROPRE DANS LA SÉQUENCE DES COURS DE FRANÇAIS:

Les cours de formation générale propre s'inscrivent dans le prolongement des trois premiers cours de la séquence de français; en effet, *Écriture et littérature (ensemble 1)*, *Littérature et imaginaire (ensemble 2)* et *Littérature québécoise (ensemble 3)* leur sont préalables. C'est pourquoi, afin de maintenir la continuité de cette séquence de langue et littérature et pour assurer le transfert des habiletés acquises dans les trois premiers cours, les cours dispensés spécifiquement aux trois familles de programmes présentent tous une dimension littéraire. Par ailleurs, en réponse aux exigences ministérielles et pour satisfaire à la dimension linguistique de la séquence, ils possèdent un contenu commun sur les notions générales de communication orale et écrite.

**RÉPARTITION DES PÉRIODES LITTÉRAIRES DANS LES TROIS ENSEMBLES FIXÉE PAR LE DÉPARTEMENT DE LETTRES DU CÉGEP DE LÉVIS-LAUZON:**

**Ensemble 1** Le champ littéraire couvert dans le premier ensemble est constitué d'oeuvres s'étalant du Moyen Âge au XVIII<sup>e</sup> siècle inclusivement pour la littérature francophone et des origines au XIX<sup>e</sup> siècle pour la littérature québécoise(francophonie et Québec):

Nombre d'oeuvres étudiées: au moins deux.

**Ensemble 2** Le champ littéraire couvert dans le deuxième ensemble est constitué des oeuvres s'étalant de 1900 jusqu'à 1959 inclusivement en ce qui concerne la littérature québécoise et du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'à nos jours en ce qui concerne les autres littératures francophones(francophonie et France):

Nombre d'oeuvres étudiées: au moins trois.

**Ensemble 3** Le champ littéraire couvert dans le troisième ensemble est constitué des oeuvres actuelles du Québec, depuis 1960 (les oeuvres de la francophonie mises en comparaison étant vues en extraits): **cependant, si la ou le professeur, dans l'ensemble 3, désire donner, comme œuvre complète, une œuvre québécoise écrite avant 1960, il a le loisir de le faire à condition de vérifier si cette œuvre n'a pas été étudiée auparavant dans l'ensemble.**

Nombre d'oeuvres étudiées: au moins trois.

**Formation générale propre**

Le contenu de cours commun aux trois familles repose sur les points suivants: définition de ce qu'est la communication, présentation des composantes de la communication, définition du concept de <<situations de communication>>, définition de ce qu'est un texte informatif, un texte expressif, un texte critique et enfin, présentation des deux types de communication que sont la communication écrite et la communication orale.

**PRÉSENTATION DU COURS**

Les objectifs, standards et activités d'apprentissage de l'Ensemble 2 sont fixés par le *Ministère de l'Éducation et de la Science*. De plus, ils sont prescriptifs. Les voici tels que présentés par le Ministère:

OBJECTIF	STANDARD	ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE
<p><b>Énoncé de la compétence:</b></p> <p>Expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires de genres variés et de différentes époques.</p>	<p><b>Contexte de réalisation:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuellement.</li> <li>• À l'occasion de la rédaction d'une dissertation explicative d'un minimum de 800 mots.</li> <li>• À partir de textes issus de courants littéraires et de sujets déterminés.</li> <li>• À l'aide d'une grammaire et d'un dictionnaire.</li> </ul>	<p><b>Précisions:</b></p> <p>Exploration des sens actuels des oeuvres marquantes de l'héritage littéraire.</p>

PRÉSENTATION DU COURS (suite)

ÉLÉMENTS DE LA COMPÉTENCE	CRITÈRES DE PERFORMANCE	ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE
<p>1. Reconnaître le traitement d'un thème dans un texte.</p> <p>2. Situer le texte dans son contexte culturel et socio-historique.</p> <p>3. Dégager les rapports entre le réel, le langage et l'imaginaire.</p> <p>4. Élaborer un plan de dissertation.</p> <p>5. Rédiger et réviser une dissertation explicative d'au moins 800 mots.</p>	<p>1.1 Relevé des procédés stylistiques et littéraires utilisés pour le développement du thème.</p> <p>2.1 Mention des éléments significatifs du contexte culturel et sociohistorique.</p> <p>3.1 Liens pertinents entre le thème, les procédés stylistiques et littéraires, et les éléments significatifs du contexte culturel et sociohistorique.</p> <p>4.1 Choix judicieux des idées principales et des idées secondaire du plan de la dissertation.</p> <p>4.2 Pertinence et cohérence du plan.</p> <p>4.3 Structure du plan de rédaction en trois parties: introduction, développement et conclusion.</p> <p>5.1 Respect des limites du sujet de la dissertation.</p> <p>5.2 Développement approprié des idées.</p> <p>5.3 Pertinence des exemples choisis.</p> <p>5.4 Organisation logique du paragraphe et des paragraphes entre eux.</p> <p>5.5 Précision et richesse du vocabulaire.</p> <p>5.6 Respect des règles orthographiques, grammaticales, syntaxiques et de ponctuation.</p> <p>5.7 Respect du registre de langue approprié.</p> <p>5.8 Respect des règles de présentation d'une production écrite.</p>	<p>Les activités se retrouvent en trois étapes pour l'ensemble des éléments de compétence; une oeuvre fixée comme objet d'étude doit être lue à chaque étape. L'élève a chaque fois la responsabilité de mémoriser, de comprendre les notions de littérature, et les diverses techniques de rédaction à acquérir.</p> <p>Une première étape consiste pour le professeur à travailler de concert avec les élèves à des exercices préparatoires à la rédaction:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- analyser en groupe un ou des sujets d'analyse;</li> <li>- recueillir de l'information pertinente (fiches);</li> <li>- analyser l'oeuvre ou des extraits (contexte, fond et forme);</li> <li>- établir un ou des plans de dissertation(sous la supervision de la ou du professeur);</li> <li>- rédiger une dissertation (partielle ou complète) ou tout autre travail conduisant à la dissertation</li> </ul> <p>Une deuxième étape laisse davantage d'autonomie à l'élève; le travail de soutien du professeur est moins important. Cette étape consiste à:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- analyser en groupe l'énoncé du sujet choisi pour l'étude de la deuxième oeuvre;</li> <li>- superviser quelques fiches;</li> <li>- superviser le plan de l'élève.</li> </ul> <p>Toutes les autres démarches accomplies ensemble dans la première étape doivent l'être par l'élève supervisé par le professeur.</p> <p>Une troisième étape encadre la production de l'examen synthèse; l'élève doit démontrer sa capacité à analyser l'oeuvre de façon autonome. C'est pourquoi l'enseignante ou l'enseignant se limite à donner des leçons magistrales sur l'oeuvre choisie pour l'examen et à superviser le plan de l'élève si nécessaire.</p>

## PRÉSENTATION DU COURS (suite)

<p>Orientations liées à la pondération 3-1-3:</p>	<p>La période dite de laboratoire correspond à la proportion des activités encadrées consacrées à la révision de la production écrite et à la consolidation des habiletés de lecture et d'analyse. La période dite de travail personnel correspond au temps que l'élève devrait consacrer à la lecture des oeuvres, à la recherche et à la rédaction de travaux.</p>
<p>Corpus:</p>	<p>Oeuvres et extraits d'oeuvres de la littérature québécoise et de la littérature francophone représentant l'ensemble des époques littéraires étudiées. Les périodes étudiées couvrent le XIX<sup>e</sup> et le XX<sup>e</sup> siècle, pour la littérature francophone et la première partie du XX<sup>e</sup> siècle jusqu'à 1959 pour la littérature québécoise.</p> <p>Un minimum de trois oeuvres marquantes de la littérature doivent être vues. Les trois oeuvres sont choisies dans au moins deux genres littéraires. L'étude des genres littéraires peut être abordée par le biais d'oeuvres complètes ou d'extraits. La poésie doit obligatoirement constituer un des genres littéraires étudiés dans ce cours. Si le genre obligatoire de l'ensemble est vu sous forme d'extraits, la ou le professeur a le loisir d'aller choisir son ou ses extraits dans n'importe quelle époque.</p> <p>Des oeuvres et un certain nombre de textes littéraires additionnels au corpus prescrit par les devis ministériels peuvent être des traductions d'oeuvres ou de textes appartenant aux littératures étrangères, peu importe l'époque à laquelle ils appartiennent.</p>

**NOMBRE DE MOTS EXIGÉS POUR LES DISSERTATIONS: 800**

### CONTENU

- Notions de représentation du monde: rapports entre le réel, le langage et l'imaginaire
- Contexte sociohistorique des oeuvres étudiées
- Notion de synthèse
- Notions de conformité, d'écart, d'originalité
- Principes et techniques de la dissertation explicative
- Structure d'un paragraphe
- Structure définitive du développement
- Stratégies de révision de textes
- Enrichissement du vocabulaire
- Technique d'autodiagnostic et de correction des erreurs
- Consolidation du code linguistique
- Révision du registre de langue
- Présentation matérielle des travaux écrits

## **PLACE DU COURS DE FORMATION GÉNÉRALE PROPRE DANS LA SÉQUENCE DES COURS DE FRANÇAIS**

Les cours de formation générale propre s'inscrivent dans le prolongement des trois premiers cours de la séquence de français; en effet, Écriture et littérature (ensemble 1), Littérature et imaginaire (ensemble 2) et Littérature québécoise (ensemble 3) leur sont préalables. C'est pourquoi, afin de maintenir la continuité de cette séquence de langue et littérature et pour assurer le transfert des habiletés acquises dans les trois premiers cours, les cours dispensés spécifiquement aux trois familles de programmes présentent tous une dimension littéraire. Par ailleurs, en réponse aux exigences ministérielles et pour satisfaire à la dimension linguistique de la séquence, ils possèdent un contenu commun sur les notions générales de communication orale et écrite.

## **RÉPARTITION DES PÉRIODES LITTÉRAIRES DANS LES TROIS ENSEMBLES FIXÉE PAR LE DÉPARTEMENT DE LETTRES DU CÉGEP DE LÉVIS-LAUZON**

**Ensemble 1** Le champ littéraire couvert dans le premier ensemble est constitué des oeuvres s'étalant du Moyen Âge au XVIII<sup>e</sup> siècle inclusivement pour la littérature francophone et des origines au XIX<sup>e</sup> siècle pour la littérature québécoise(francophonie et Québec) :

Nombre d'oeuvres étudiées: au moins deux.

**Ensemble 2** Le champ littéraire couvert dans le deuxième ensemble est constitué des oeuvres s'étalant de 1900 jusqu'à 1959 inclusivement en ce qui concerne la littérature québécoise et du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'à nos jours en ce qui concerne les autres littératures francophones(francophonie et France) :

Nombre d'oeuvres étudiées: au moins trois.

**Ensemble 3** Le champ littéraire couvert dans le troisième ensemble est constitué des oeuvres actuelles du Québec, depuis 1960 (les oeuvres de la francophonie mises en comparaison étant vues en extraits): cependant, si la ou le professeur, dans l'ensemble 3, désire donner, comme œuvre complète, une œuvre québécoise écrite avant 1960, il a le loisir de le faire à condition de vérifier si cette œuvre n'a pas été étudiée auparavant dans l'ensemble.

Nombre d'oeuvres étudiées: au moins trois.

## B-4 Plans cadres du département D<sup>12</sup>

Ensemble et compétence	<i>Écriture et littérature</i> (601-101-04)  Analyser des textes littéraires de genres variés et de différentes époques.	<i>Littérature et imaginaire</i> (601-102-04)  Expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires de genres variés et de différentes époques.
Habilité intellectuelle	Analyse	Analyse (synthèse)
Opération intellectuelle	Repérage, regroupement et classement dont on rend compte dans le texte à produire.  Organisation logique simple.	Repérage, regroupement et classement d'éléments dont on extrait du sens, mais un sens dirigé.
Genres	Discours narratif + un autre genre au choix du ou de la professeur-e.	Discours théâtral et poétique.
Type d'énonciation et approche	Objectif  Approche textuelle et possibilité d'approche discursive (lien possible avec le mouvement).	Objectif  Subjectif : appréciation possible seulement dans le cadre des activités d'apprentissage.  Approche textuelle et discursive simple.
Énoncé de travail	L'énoncé ou la préparation au travail contient de façon explicite et restreinte le plan de lecture qui correspond au plan de rédaction.	L'énoncé contient de façon globale ou ouverte le plan de lecture qui ne correspond pas nécessairement au plan de rédaction.  Hypothèse fournie par la ou le professeur (ce qui n'empêche pas la formulation d'hypothèses par les élèves dans le cadre d'activité d'apprentissage).

<sup>12</sup> Le contenu des documents officiels a été reproduit avec exactitude.

	<i>Écriture et littérature</i> 601-101-04	<i>Littérature et imaginaire</i> 601-102-04
Structure textuelle	Macrostructure du texte d'analyse conforme à l'esprit du modèle de <i>L'Indispensable</i> .	Macrostructure du texte d'analyse conforme à l'esprit du modèle de <i>L'Indispensable</i> .  L'élève est exposé à quatre type de plans : progressif, analytique, discursif et démonstratif.
Contenu	Initiation à l'analyse thématique et stylistique. Les deux aspects peuvent être étudiés séparément ou dans le cadre d'un même travail.  Possibilité d'intégrer le mouvement.	Écart ou conformité par rapport à : - un modèle appartenant à un mouvement; ou - un langage; ou - un mouvement vu précédemment; ou - un autre élément pertinent.
Oeuvres	Minimum de deux œuvres.	Un minimum de trois œuvres.
Création	Étape facultative.  Un maximum de 20% de la note totale peut être accordé à la création.	Étape facultative.  Un maximum de 20% de la note totale peut être accordé à la création.
Mouvements	Réalisme obligatoire et un au choix parmi : Moyen-Âge, Humanisme Romantisme, Fantastique Littérature philosophique Nouveau Roman	Symbolisme  Modernité  Classicisme (facultatif)
Standard	Liens logiques minimaux.  Premier niveau d'interprétation ou de généralisation.  Macrostructure du texte d'analyse conforme à l'esprit du modèle de <i>L'Indispensable</i> et conforme au plan de rédaction proposé.  Expression écrite correcte.	Liens logiques minimaux.  Hypothèse de travail bien appuyée.  Macrostructure du texte d'analyse conforme à l'esprit du modèle de <i>L'Indispensable</i> et au plan choisi.  Souplesse de la structure.  Expression écrite correcte.

Plans cadres de la formation générale : contenu minimal

	101	102
Thématique	Notion de thème et de champ lexical.	Champ sémantique lié à l'étude du contenu.
Stylistique	Lien entre fond/forme/effet.	Lien entre fond/forme/effet.
Méthodologie	Méthodologie proposée par <i>L'Indispensable</i> : le parcours méthodologique allant de l'analyse du sujet jusqu'à la révision du brouillon.	Consolidation de la méthodologie.
Code	Révision du brouillon (voir méthodologie).  Faire connaître les ressources disponibles, dont <i>L'Indispensable</i> .  Facilité l'accès aux diverses ressources et diriger les élèves vers ces ressources.	Facilité l'accès aux diverses ressources et diriger les élèves vers ces ressources.
Présentation matérielle	Exiger une présentation matérielle conforme aux règles de <i>L'Indispensable</i> (évaluation à la discrétion du ou de la professeure).	Appliquer les règles de <i>L'Indispensable</i> .
Époques	Situer l'œuvre dans son contexte.	Situer l'œuvre dans son contexte.
Genres	Structure narrative : narrateur et histoire.	Langages poétiques, langages théâtraux textuels et de la représentation.  Spectacle théâtral en salle obligatoire.

	101	102
Contexte de réalisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse littéraire complète.</li> <li>- Avec identification préalable du texte.</li> <li>- Sur un extrait ou sur une œuvre complète courte ou plus longue.</li> <li>- En classe.</li> <li>- Longueur : au moins 700 mots excluant les citations.</li> <li>- Durée : 8 heures</li> <li>- Entre les semaines 12 et 15.</li> <li>- Les deux premières heures de l'épreuve finale sont consacrées à sa préparation suivant la consigne. Cette préparation se fait dans les conditions suivantes : individuellement, en classe, avec ses notes sur l'œuvre, l'élève transcrit dans son cahier d'examen les éléments pertinents à la rédaction. Pour la suite, qu'à ce cahier et à l'œuvre étudiée.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dissertation explicative complète.</li> <li>- Avec identification préalable du texte.</li> <li>- Sur un extrait ou sur une œuvre complète courte ou plus longue.</li> <li>- Tout sujet portant sur le genre dramatique est appuyé du texte écrit.</li> <li>- En classe.</li> <li>- Longueur : au moins 800 mots excluant les citations.</li> <li>- Durée : 8 heures</li> <li>- Entre les semaines 12 et 15.</li> <li>- Modalités : (voir 601-101).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si le cahier n'est pas remis à la fin d'une séance d'écriture, on confisque le dit cahier au début de l'autre séance et on en remet un nouveau; aucun temps supplémentaire n'est alloué.</li> <li>- L'élève absent à une séance peut reprendre cette séance (comme un reprise d'examen).</li> <li>- Les cas particuliers sont jugés par l'enseignant ou l'enseignante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si le cahier n'est pas remis à la fin d'une séance d'écriture, on confisque le dit cahier au début de l'autre séance et on en remet un nouveau; aucun temps supplémentaire n'est alloué.</li> <li>- L'élève absent à une séance peut reprendre cette séance (comme un reprise d'examen).</li> <li>- Les cas particuliers sont jugés par l'enseignant ou l'enseignante.</li> </ul>
Évaluation Sommative	<p>Épreuve finale : 30%.</p> <p>Un minimum de 40 points sont accumulés par des écritures en classe, incluant l'épreuve finale.</p>	<p>Épreuve finale : 30%.</p> <p>Un minimum de 40 points sont accumulés par des écritures en classe, incluant l'épreuve finale.</p>

## Annexe C – Les entrevues

### *C-1 Document préparatoire à l'entrevue distribuée*

#### *lors des rencontres préliminaires*

##### ***De la littérature didactique à une didactique littéraire?***

*La place et le rôle du texte littéraire dans l'approche par compétences  
appliquée dans les cours de français au collégial*

Par  
Sébastien Ouellet

Le ministère de l'Éducation du Québec a mis de l'avant un nouveau programme de français au collégial en 1994. On remarque dès lors un changement important dans la façon d'enseigner la littérature au cégep. Les œuvres littéraires deviennent officiellement des supports à la production de discours scolaires. S'articulant autour de la compétence à développer, la littérature fait partie de la formation générale. Ainsi, la littérature « a une triple finalité, soit l'acquisition d'un fonds culturel commun, l'acquisition et le développement d'habiletés génériques et l'appropriation d'attitudes souhaitables. Ces trois aspects visent à former la personne en elle-même, à la préparer à vivre en société de façon responsable et à lui faire partager les acquis de la culture. » (MÉQ, 1994a). De plus, « l'étude des œuvres et des textes littéraires permet de reconnaître des éléments du langage littéraire, de situer les œuvres et les textes en question dans leur contexte culturel et sociohistorique et d'en dégager les significations. Cette étude s'exprime dans la rédaction de commentaires et d'analyses de textes littéraires et de dissertations explicatives ou critiques » (MÉQ, 1994b). La littérature, par le biais des courants littéraires, fait donc partie du contexte de réalisation dans lequel se développent les compétences discursives et culturelles.

#### Questions préliminaires

Qu'est-ce que la littérature? Personnellement, comment la définiriez-vous?

Quel est le rôle de la littérature dans l'enseignement du français?

Quel est le rôle de la littérature dans l'apprentissage de la langue?

Que connaissez-vous des théories littéraires? Lesquelles utilisez-vous parmi les suivantes? :

La lecture littéraire

L'écriture littéraire

## **1- Les intentions éducatives et les pratiques didactiques**

Dans le programme du ministère de l'Éducation (1994), il est clairement établi que :

« L'étude des œuvres et des textes littéraires permet de reconnaître des éléments du langage littéraire, de situer les œuvres et les textes en question dans leur contexte culturel et sociohistorique et d'en dégager les significations. Cette étude s'exprime dans la rédaction de commentaires et d'analyses de textes littéraires et de dissertations explicatives ou critiques. » (MÉQ, 1994b)

Les deux volets qui sont mis en évidence sont :

### **a) l'utilisation du contexte sociohistorique :**

« [...] la connaissance des richesses de l'héritage culturel par l'ouverture aux œuvres de civilisation; [...] (MÉQ, 1994a)

- 1- « La fréquentation constante de la littérature permet d'établir des liens entre des œuvres, des époques et des idées. Elle permet aussi à l'étudiant ou l'étudiante de s'inscrire dans une culture vivante, actualisée et diversifiée. Elle lui permet enfin de favoriser le développement d'habitudes de lecture et une plus grande ouverture à la culture. L'étude d'un minimum de huit œuvres, dont au moins deux par ensemble de la formation générale commune, permet d'atteindre ces objectifs. »
- 2- « Les œuvres et les textes littéraires choisis respectent les caractéristiques suivantes : ils ont marqué l'histoire de la littérature d'expression française; ils appartiennent à des époques différentes; ils touchent aux quatre principaux genres littéraires (poésie, théâtre, discours narratif, essai) qui se trouvent répartis dans les trois ensembles de la formation générale commune et chacun des ensembles doit toucher à au moins deux genres différents [...].

« Sur le plan des acquis culturels, il ou elle [l'étudiant] sera capable :

- de reconnaître des représentations du monde attachées à des œuvres et à des époques;
- d'apprécier les représentations du monde qu'offrent les textes littéraires et de se situer par rapport à elles;
- de préciser les éléments majeurs de l'héritage culturel vivant et d'en saisir les résonances dans le monde actuel;
- de reconnaître en quoi la littérature peut être un outil de compréhension du monde. » (MÉQ, 1994b)

## b) la pratique des discours scolaires :

« [...] la maîtrise de la langue d'enseignement en tant qu'outil de communication et de pensée et la maîtrise des règles de base de la pensée rationnelle, du discours et de l'argumentation; [...] » (MÉQ, 1994a)

### « Résultats attendus

Tout étudiant ou toute étudiante qui a atteint les objectifs de formation générale en français, langue d'enseignement et littérature, pourra rendre compte que :

sur le plan des acquis cognitifs, il ou elle sera capable :

- d'analyser, d'expliquer et d'apprécier des textes littéraires, ainsi que d'autres types de discours, et d'en rendre compte par écrit de façon cohérente, organisée et dans une langue correcte; [...]» (MÉQ, 1994b)

---

## Questions :

1,1- Est-ce que votre plan de cours est fidèle au plan cadre de votre département (ou au devis du Ministère en l'absence de plan cadre)? Expliquez.

1,2- De façon concrète, comment se transpose ce plan cadre dans votre cours?

a. En regard de votre enseignement, quelles sont les pratiques que vous privilégiez?

- Concernant le contexte sociohistorique

- Pour la pratique des discours scolaires

b. Quelles sont-elles en regard des apprentissages réalisés par les étudiants?

c. Quelles sont-elles en regard du rôle joué par la littérature?

1,3- Quels effets de ces orientations pouvez-vous percevoir dans la classe?

Positifs

Négatifs

## **2- L'application actuelle de l'approche par compétences**

2,1- Quelle est votre définition de l'approche par compétences?

2,2- De quelle façon cette approche s'actualise-t-elle dans votre enseignement?  
Comment l'utilisez-vous?

2,3- Quels sont les effets perceptibles de cette approche?

- a) En regard du contenu proprement littéraire (extraits, œuvres) des cours.
  
- b) En regard de la nature du phénomène littéraire, du rapport entre les étudiants et les textes.

### **Questions finales**

Globalement, quelles sont les conséquences de l'approche par compétences, telle qu'elle est actualisée dans vos cours de français?

Comment évaluez-vous le rôle joué par la littérature dans l'approche didactique actuelle?

Est-ce que vous considérez le statut du texte littéraire comme étant problématique? Expliquez.

Autres commentaires :

Merci de votre collaboration.

Sébastien Ouellet

## C-2 Questions présentées lors des entrevues

Qu'est-ce que la littérature? Personnellement, comment la définiriez-vous?

Quel est, selon vous, le rôle de la littérature dans l'enseignement du français?

Quel est, selon vous, le rôle de la littérature dans l'apprentissage de la langue?

Que connaissez-vous des théories littéraires? Lesquelles utilisez-vous, spécialement parmi les suivantes? : la lecture littéraire; l'écriture littéraire.

### 1- Les deux volets suivants sont mis en évidence dans le programme du MÉQ :

a) l'utilisation du contexte sociohistorique

b) la pratique des discours scolaires

1,1- Est-ce que votre plan de cours est fidèle au plan cadre de votre département (ou au devis du Ministère en l'absence de plan cadre)? Expliquez.

1,2- De façon concrète, comment se transpose ce plan cadre dans votre cours?

- d. En regard de votre **enseignement**. Quelles sont les pratiques d'enseignement que vous privilégiez?
  - a. Concernant le contexte sociohistorique
  - b. Pour la pratique des discours scolaires
- e. En regard des **apprentissages réalisés par les étudiants**. Décrivez comment se traduisent ces orientations auprès des étudiants.
- f. En regard du rôle joué par la littérature. Décrivez votre **utilisation** du texte littéraire.

1,3- Quels effets de ces orientations pouvez-vous percevoir dans la classe? Quelle est votre évaluation de ces deux aspects?

	Orientation sociohistorique	Discours scolaire
Positifs (s'il y a lieu)		
Négatifs (s'il y a lieu)		

## **2- L'application actuelle de l'approche par compétences**

2,1- Quelle est votre définition de l'approche par compétences?

2,2- De quelle façon cette approche s'actualise-t-elle dans votre enseignement?  
Comment l'utilisez-vous? (pratiques, exemples)

2,3- D'après vous, quels sont les effets de cette approche?

c) En regard du contenu proprement littéraire (extraits, œuvres) des cours?

d) Du rapport entre les étudiants et les textes?

Globalement, comment évaluez-vous le rôle joué par la littérature dans l'approche didactique actuelle (approche par compétences)?

Est-ce que vous considérez le statut du texte littéraire comme étant problématique?  
Expliquez (au besoin).

Autres commentaires :

### C-3 Verbatim de l'entrevue avec le département A

*Le ministère de l'Éducation du Québec a mis de l'avant un nouveau programme de français au collégial (1994) dans lequel la littérature, par le biais des courants littéraires, fait partie du contexte de réalisation des compétences discursives et culturelles.*

#### **Qu'est-ce que la littérature? Personnellement, comment la définiriez-vous?<sup>12</sup>**

1- Ok moi j'ai essayé de ramasser ça en petites formules, selon mon échelle de valeurs à moi. Alors moi je dirais que c'est une interprétation du réel. À cause de ça c'est..., ça me semble particulièrement important. C'est aussi un dialogue avec quelques-uns des meilleurs esprits. Je me disais que chaque livre au fond c'était une cellule d l'âme humaine, en admettant que l'âme puisse avoir des cellules ...

(2- que l'humain puisse avoir une âme... )

1- Je trouvais que c'était quelque chose comme ça, vraiment une cellule de l'âme humaine et puis que, finalement, je pourrais dire aussi que c'est une sorte de galaxie... On part de la cellule mais on va jusqu'à la galaxie!

2- Pour donner une expression peut-être large de la littérature, pour moi c'est l'expression de la vie. En fait, quand on regarde le sujet de la littérature je me dis depuis que l'écriture existe, l'homme a voulu témoigner de son siècle, témoigner de ses valeurs, témoigner de ses préoccupations et aussi il l'a fait par le biais de l'expression artistique mais surtout par la littérature. Alors, si je veux la définir, ce serait l'expression de l'être humain, de l'âme humaine.

3- J'avais vu ça un peu « comme on l'enseigne ». Donc, je m'étais limité à parler que c'était simplement l'étude d'une langue : il y a l'époque, les auteurs, leur évolution. Bien sûr aussi que la littérature c'est aussi l'étude, l'examen de l'être, l'examen..., plutôt le reflet d'une société, un miroir.

1- C'est ça un prétexte pour connaître l'autre, je trouve. C'est un canal pour connaître l'autre

2- Soi-même, l'être humain dans le fond.

1- Le « connais-toi toi-même ». La littérature y contribue.

2- La littérature nous permet, je dépasse la question là, de vivre plusieurs vies, peut-être un peu d'écarter nos œillères puis voir comment on peut réagir en... vivre diverses situations. **(un peu par procuration?)** C'est ça, oui. Parce que tout est possible hein, en littérature?

---

<sup>12</sup> Tous les propos tenus par l'auteur de la recherche sont en caractères gras.

3- C'est aussi peut-être un voyage, un voyage dans le temps, un voyage dans... Dans ce sens-là... Toutes les connaissances acquises aussi qui se... Pourquoi par exemple on lit un roman au lieu de lire une biographie? Parce que c'est le côté plus fictif.

2- On parlait aussi de ne pas toujours repartir à zéro. Enlève la littérature... (C'est comme une évolution) Oui, oui. Ça permet l'évolution d'une société. On part d'une pensée, qu'on approuve ou non. On bâtit la nôtre.

### **Quel est, selon vous, le rôle de la littérature dans l'enseignement du français?**

1- Bien, elle sert certainement me semble-t-il à mettre l'outil en valeur, et l'outil c'est le mot. Des mots, on en apprend depuis qu'on est à l'école. On en apprend dans la vie aussi. La littérature sert à mettre le mot en valeur me semble-t-il. Elle sert à l'explosion du mot en quelque sorte. Autrement, il y aurait une sorte d'implosion. Le mot serait lui-même, dans son petit carcan. Mais, avec la littérature, il prend son expansion, me semble-t-il, à cause des différences des écrivains. Autrement dit, sans elle on barboterait un petit peu dans une flaque d'eau. C'est la voie « fluviale », la littérature, pour moi.

2- Pour moi, dans l'enseignement du français, c'est un point de départ. C'est une façon, un exemple je dirais, pour structurer la pensée, avec le mot, mais le mot dans son contexte. Un tout organisé qui fait que tout prend son sens.

1- Oui, avec l'évocation...

3-Le rôle de la littérature, c'est une approche, une approche pour connaître la langue. La littérature, aussi, il faut voir ça comme un modèle, et puis quand on enseigne, on présente des exemples, des extraits. On parle des auteurs, on parle de leur façon de voir la société, comment ils l'ont présentée, comment ils l'ont perçue, comment ils l'ont représentée.

### **Quel est, selon vous, le rôle de la littérature dans l'apprentissage de la langue?**

1-D'abord, elle développe l'imagination et, en développant l'imagination, peut-être qu'elle incite à vouloir bien nommer les choses? Comme je le disais, les mots prennent peut-être toute leur expansion dans la littérature. En ce sens-là, l'élève sera peut-être porté à aller un peu plus loin dans sa recherche de la signification des mots. C'est une des choses possibles. J'y vais avec prudence là.

2- Pour l'apprentissage de la langue, la littérature, pour moi, est un point de départ, un modèle. Puis, si on fait lire aux étudiants une variété de textes, une variété d'auteurs et tout ça, de styles, bien justement ça va leur permettre de voir la richesse linguistique qui peut être utilisée de diverses façons. C'est un peu comme un modèle, d'une certaine façon.

1- Ça devrait être accrocheur, idéalement.

2- Oui, ça, c'est nous, c'est notre responsabilité d'aller chercher des textes accrocheurs, de leur donner un sens.

1-Ou de savoir les vendre.

2-Oui, alors on sait qu'ils ont un sens pour l'étudiant.

3-Considérant que la littérature soit une manière de rejoindre les gens, je me dis que c'est un peu comme une chaîne de communication. On écrit un livre, on essaie d'établir un lien, une communication avec d'éventuels lecteurs. Les lecteurs, nous, en donnant les cours, on les amène à ne pas limiter leur lecture, c'est-à-dire à échanger, à s'exprimer sur... Dans le fond, c'est un paquet de maillons si on veut. Notre rôle, c'est de juxter, de joindre ces maillons les uns aux autres.

1- J'ai l'impression que par la littérature les jeunes peuvent voir que les nuances ça existe. Quand on est jeune, on fait moins de nuances. Par la littérature ils sont amenés à en faire davantage. On est là pour leur montrer qu'il y en a aussi. Et puis c'est toujours le mot qui est porteur de ça. Alors, l'élargissement du vocabulaire peut peut-être devenir pour eux une voie inévitable pour penser pouvoir exprimer vraiment qui ils sont.

### **On revient au mot.**

1-Oui, moi, je pars peut-être un peu trop du mot?.

2- Aussi, ça permet de leur faire voir aussi la pertinence de tout ce qu'ils ont appris en grammaire, voir que, telle façon d'écrire, telle façon d'accorder, ça peut amener une nuance, ça peut amener tout un changement dans ce qu'on veut dire, dans l'expression.

Et puis on étudie l'outil beaucoup. La littérature c'est l'application de l'outil.

1-On fonctionne avec ses possibilités.

2- L'utilité aussi.

1-Oui son utilité parce que « est-ce utile la littérature? » C'est parfois la question qu'on a.

2- En tout cas, enlever la littérature on barboterait depuis un bout de temps.

1-...dans la même flaque d'eau...

### **Que connaissez-vous des théories littéraires? Lesquelles utilisez-vous parmi les suivantes?:a) la lecture littéraire; b) l'écriture littéraire.**

1-Ça j'y ai pensé beaucoup. Je t'en avais parlé d'ailleurs. J'étais un peu embêté. J'essayais d'imaginer mon passé d'étudiant à l'université. Je me suis aperçu que, quand même, si je ne suis pas toujours capable de nommer, j'utilise certaines choses que j'ai étudiées. Par exemple, le texte par rapport au contexte sociohistorique. Ça,

on le fait beaucoup je pense, le texte par rapport à la biographie de l'auteur, ça se fait aussi dans bien des cas. Ce que je fais aussi, les autres pourront le dire, c'est d'étudier le texte en soi, sans faire de lien avec le contexte sociohistorique, sans lien biographique mais le texte pour lui-même. Il y avait aussi l'approche psychanalytique que j'exerce pas vraiment depuis quelques années. Il y avait le truc sur les « strates » textuelles, les ancêtres d'un texte, les liens d'un auteur avec un autre, les espèces de vestiges d'un auteur passé . Ça, ça peut se faire (l'intertextualité). Oui c'est ça. Ça, ça m'arrive de faire des petites pointes, petites petites là-dessus, parce que les élèves ont peut-être un certain bagage quand même. Et puis les formes aussi, de l'incipit à la « closure », de l'incipit à la chute d'un texte. Il y a des formes que je vais examiner. Grosso modo, c'était ça. Est-ce qu'on parle de lecture littéraire immédiatement ou?...

(...)

À propos de la lecture littéraire, moi je dirais que je l'utilise beaucoup, en tout cas la lecture littéraire au sens premier, c'est-à-dire qu'on lit en classe. Ensuite il y a ce que j'appellerais un lecture savante, plus experte, ce qu'on appelle aussi la lecture méthodique. Et puis ce que j'appellerais peut-être une lecture dirigée, pour faire une nuance, qui suppose de vrais exercices, des études de cas par exemple. Pour ce qui est de l'écriture littéraire ça je me suis dit que c'était peut-être en référence à la création, j'étais pas sûr là (C'est selon... c'est vraiment ouvert) Dans les cours obligatoires en tout cas, il y en a peu, pour ma part. J'en fais parfois un petit peu mais je trouve qu'il n'y a pas beaucoup moyen d'en faire, de la vraie création littéraire. (C'est difficile à cause du contexte) C'est difficile à cause de nos paramètres. On est vraiment dans l'analyse, dans le corridor de l'analyse et tout ce qui se greffe à l'analyse. Moi, je trouve ça un peu difficile. Je me dis que parfois il y a quasiment trop d'écriture centrée sur l'analyse. Je pense que parfois les élèves s'en lassent aussi . Ils en ont un petit peu assez mais on est comme pris dans ce carcan-là.

### **On va y revenir plus tard.**

2-Bon, pour ce qui est des théories littéraires, dépendamment des cours, oui, je vais en utiliser quelques-unes que ce soit le schéma de la communication, surtout si tu parles de AWU, ce cours-là (communication). Je vais parler des courants, des procédés langagiers, schémas narratifs, schémas actanciels. Bon c'est ça. Je vais aller chercher des théories, que je connais, quand je vois que c'est pertinent, pour permettre à l'étudiant de mieux comprendre le texte, (Aller puiser un peu selon le besoin) selon le texte, selon le besoin, selon où je veux amener l'étudiant, moi ça représente des outils.

Pour la lecture littéraire, je vais dans le sens de [...], d'aller chercher la lecture au premier plan, lire beaucoup de textes littéraires, des lectures dirigées avec des questions pour pouvoir faire ressortir certains aspects du texte.

Pour ce qui est de l'écriture, là aussi c'est un peu la...on va y revenir là-dessus, on n'a pas vraiment la possibilité de développer cet aspect-là. D'un autre côté, une lecture entraîne forcément une écriture et vice versa. Je ne sais pas dans quel sens on le prend. On regarde un peu ce que l'auteur montre. C'est de mettre en lumière qu'est-ce que l'auteur a utilisé pour en arriver à écrire le texte qu'on lit.

## Retracer le processus.

2- C'est ça.

3-Ah, les théories...ça remonte loin ça. Ça remonte à 30 ans. En tout cas, moi j'essaie de mettre en pratique ce que j'ai appris de différentes façons. C'est sûr ça dépend toujours des volumes étudiés, des romans étudiés, du courant, de certains auteurs qui sont un peu plus échevelés que d'autres. Il y a le structuralisme, l'étude par champ « onomatiologique » tout ce qui a rapport au contexte sociohistorique, l'approche thématique, l'approche psychologique, tout ça c'est des choses qui sont utilisées selon le texte.

Au niveau de la lecture littéraire, bien sûr que dans mes cours en 102, 103, il y a au moins trois livres majeurs à lire, et aussi d'autres..., pas des extraits, mais disons des poèmes, représentatifs d'un auteur, ou encore des contes ou des essais d'auteurs. Quand on fait lire nos étudiants, on se rend compte que c'est pas tout le monde qui sait lire. Ils lisent un peu automatiquement. J'ai l'impression qu'ils ne digèrent pas ce qu'ils lisent, qu'ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent de telle sorte qu'on est obligé(s) de revenir la-dessus avec des extraits de ce qui a été lu pour mettre en lumière ce qu'il faut. Bien souvent les lectures qu'on leur fait faire, ils sont complètement à côté. Sur l'écriture, moi j'enseigne 102 et 103. 102, C'est sûr qu'il n'y a pas une grosse différence avec le cours 101, si on enlève le résumé. Sauf que moi je les amène peut-être à monter une marche. Je les fais beaucoup travailler le lien général, la perspective. Je n'accepte pas une perspective de simplement une phrase ou simplement une question. Je leur demande une réflexion. Puis en 103, il y a le troisième axe. **(On fait juste les cours 101 102 pour le besoin de la recherche ou un des deux)** Ok parce que en 103 il y a un point de vue critique à élaborer.

**Ce qui est plus possible dans les autres cours mais moins dans ces cours-là, si je dois résumer?**

3- (approuve)

1- Je veux te parler d'approche thématique. J'aimerais peut-être insister un peu la-dessus. Je l'ai même pas nommée puis pourtant c'est effectivement une approche, en tout cas, que j'utilise abondamment, l'approche thématique. C'est une des plus générales, j'imagine aussi. (...) Elle est accessible aussi, peut-être plus facile.

2- Ça vient de montrer que des fois on utilise certaines théories sans savoir que ce sont des théories.

1- Quand on utilise effectivement le schéma actanciel et puis le schéma de l'intrigue c'est du structuralisme, du formalisme (Le schéma narratif, etc). On va glaner ce qu'on a étudié et on a des petits bouts de toutes sortes de choses. On a une belle courbe finalement.

3- Il y a aussi les rapports qui n'ont pas été mentionnés, les rapports d'un...quand tu...ça se situe surtout au niveau de l'univers et peut-être des clins d'œil que l'auteur

fait, qu'il nous fait et puis si on est assez attentif ben on les perçoit et c'est notre rôle justement de les amener à... **(pour la développer, une lecture éveillée?)**1-2-3- Oui.

**Dans le programme du ministère de l'Éducation (1994), il est clairement établi que les deux volets qui sont mis en évidence sont :**

- l'utilisation du contexte sociohistorique;
- la pratique des discours scolaires.

**Est-ce que votre plan de cours est fidèle au plan cadre de votre département (ou au devis du Ministère en l'absence de plan cadre)? Expliquez.**

1-Il est fidèle au devis du Ministère. La compétence à atteindre est donnée, les éléments de compétence sont donnés, les critères de performance aussi et le travail va vraiment dans le sens de ce qui est prescrit par le Ministère.

**Donc il n'y a pas de plan cadre en tant que tel?**

1- Non hein? Il y a un devis du Ministère; on n'a pas vu de plan cadre.

2-On a élaboré certains points qu'on devait absolument couvrir.

1- Oui mais c'est pas le Ministère.

**Le plan cadre ce sont des enseignants qui se font un réunion de département et qui se donnent un cadre, tout simplement.**

1-Ah ça? Alors oui on l'a.

2- Tu sais qu'il fallait voir tel courant, il fallait voir trois œuvres, on voit les résumés...

1-On a les deux finalement.

2- Oui, on a les deux.

1-On s'est entendus, il y a un consensus départemental. Moi je suis ça.

2-Moi aussi, pour les cours 101 et 102 on n'est pas délinquants. On reste fidèles aux prescriptions ministérielles.

3-On suit les prescriptions. Et ça c'est un plus depuis la réforme parce qu'avant ça, par les genres, il y avait trop de tout dans l'histoire littéraire. C'était un peu laissé à la « va comme je te pousse ». Aujourd'hui je trouve que à partir de 101, 102, 103, c'est des cours qui sont très chargés, des cours qui ont obligé tous les profs à faire un travail énorme mais je trouve qu'on livre la marchandise et les étudiants arrivent beaucoup mieux préparés à l'université. En tout cas, ceux qui s'en vont en communication, ceux qui s'en vont en littérature et quand on a l'occasion de leur parler, ils nous disent que nos cours sont solides.

## **Dans l'ensemble, c'est cohérent.**

1-Vraiment, chaque cours a sa colonne vertébrale.

2-Oui, il y a une structure. Ils savent où on...Ils vont savoir où on s'en va. Et puis dans n'importe quoi dans le fond. Peu importe dans quel domaine ils s'en vont plus tard à l'université...

3-Peut-être que c'est petit peu lassant de rédiger des analyses littéraires, de rédiger des dissertations explicatives puis critiques mais... c'est parce qu'à la fin, ils s'expriment beaucoup mieux. On les voit les gens en troisième année, puis en troisième quand ils vont...en deuxième année quand ils finissent leur cours, ils sont..., ils ont...on sent qu'ils ont appris. On sent que ça leur a donné quelque chose.

## **De façon concrète, comment se transpose ce plan cadre dans votre cours?**

### **En regard de votre enseignement? Quelles sont les pratiques d'enseignement que vous privilégiez?**

#### **Concernant le contexte sociohistorique**

1-Bien moi, il y a des synthèses historiques écrites qui leur sont remises. C'est des documents que j'ai préparés. Je donne des compléments oralement aussi. Alors eux doivent prendre ça en note. Là-dedans, je peux avoir des extraits de film aussi qui viennent illustrer un aspect de l'histoire, même des chansons à l'occasion que je fais entendre. Je leur présente des reproductions d'œuvres d'art aussi. J'essaie d'aller un petit peu dans toutes les directions.

#### **Les autres formes d'art peuvent intervenir dans la présentation.**

1-Pour illustrer un courant littéraire par exemple. C'est ce que je fais pour le contexte sociohistorique.

2- Bon, c'est un peu la même chose. Moi, je fonctionne toujours depuis plusieurs années avec une anthologie, donc le contexte sociohistorique, ça inclut la mise en contexte avant d'aller étudier les textes, donc beaucoup de lecture. Je vais leur donner aussi des informations oralement, des "petits potins" là. Ça et les différents siècles. Il y a des films aussi. Dans les anthologies aussi, il y a des œuvres d'art également qui sont présentées donc souvent je vais les attirer sur telle œuvre. Donc, on essaie de couvrir un peu l'expression artistique, pour montrer que la littérature prend place dans un tout dans le fond.

3- Le contenu du cours est divisé en périodes distinctes. Exemple, si les auteurs sont associés à une partie de tel siècle, tel courant, pour que tout le monde sache bien où ils vont. Le nouveau roman, c'est associé à une période. Et puis pour chaque période je fais toujours une présentation d'un panorama sociohistorique pour bien expliquer aux étudiants que tel courant s'insère dans la réalité. C'est une réaction à des événements et que finalement c'est... c'est pas en l'air là.

**Il y a un ancrage réel à ça.**

3- C'est pas tout à fait ce que je voulais dire. C'est plutôt que... l'auteur réagit à son époque. Dans ce sens-là.

**Et pour l'anthologie?**

1-Moi c'est une anthologie personnelle, que j'ai faite moi-même.

**Ce qu'on appellerait un recueil?**

1-Oui.

3-Moi, je considère l'anthologie comme un ouvrage de référence. Parce qu'en 102, les étudiants ont un moyen d'écrire (**Donc, c'est plus pour vous qu'elle sert?**) Bien, je leur montre. Mais c'est mon ouvrage de référence mais je ne les oblige pas à...je veux pas qu'ils l'achètent. Je leur présente des pages de temps en temps là, une page disparate ici et là.

**En regard de votre enseignement? Quelles sont les pratiques d'enseignement que vous privilégiez?**

**Pour la pratique des discours scolaires**

1-Si je comprends bien, en tout cas, moi je leur présente des modèles, c'est-à-dire des exemples mais aussi des contre-exemples, des textes avec plein d'erreurs dedans et je leur souligne les fautes les plus fréquentes rencontrées dans les analyses par exemple, concernant particulièrement la forme. Il y a ce que j'appelle aussi des analyses textuelles poussées, entre guillemets. Ça, c'est des cours magistraux. C'est moi qui fais des analyses devant eux. J'étudie des cas en quelque sorte. Je leur dis toujours que c'est ça une analyse, que j'en fais une avec eux et qu'à un moment donné, ce sera à eux de faire quelque chose de semblable. Et puis le dialogue aussi, parce que je parle en avant mais j'aime bien qu'ils réagissent. On ajuste le discours par rapport à ce qu'ils comprennent. C'est en gros ce que je fais. Il y a du travail en équipe bien sûr, des trucs comme ça.

**Des petites variantes...**

1- Oui, c'est ça.

2-C'est un peu la même chose. Je fonctionne en leur présentant divers modèles, divers exemples, des discours littéraires, qu'ils vont avoir rédigés, des contre-exemples aussi avec des erreurs. Je vais travailler beaucoup le plan avec eux en classe. Je veux... c'est une habitude que je veux développer avec eux de toujours partir d'un plan. Et puis le plan, on le fait avant, pas après. Oui puis par l'exemple aussi. En faire avec eux, ensuite leur permettre d'en faire aussi.

## **L'accompagnement?**

2-Oui. La seule chose que je fais jamais, par contre, c'est des...des parties de discours littéraires. Des fois, il y en a qui font faire juste l'introduction ou juste un paragraphe.

## **Tu vois l'ensemble.**

2- Ça va être un petit tout mais je veux que ça reste toujours en...

## **Tu y vas par expansion.**

2- ...une petite analyse mais une dissertation qui va grossir mais moi personnellement j'aime mieux fonctionner comme ça.

## **C'est pas compartimenté. C'est un peu l'impression que tu as.**

2- Non, ils ont jamais un compartiment à me rédiger. C'est toujours un ensemble.

3-Bon, plusieurs types de travaux écrits, des travaux obligatoires qui sont la compétence visée. Les dissertations de 800 à 900 mots, j'en fais faire au moins deux par session. J'essaie de développer par exemple l'esprit de synthèse par des contre-lectures, même si c'est un peu tuant à corriger mais on se rend compte des fois qu'ils l'ont pas. Je demande pas d'interprétation. Je demande juste de résumer les faits. Ça peut être des travaux d'équipe sur deux périodes mais un travail qui est spontané, qui demande à ce qu'on... dans le fond c'est encore un peu...pas nécessairement l'esprit de synthèse mais être capable de répondre à une question puis de s'entendre, d'arriver à un consensus dans une équipe de quatre. Être capable d'échanger entre... dans une équipe, malgré... Bien souvent on rencontre des jeunes qui veulent pas. Ils veulent faire ça tout seul. Mais il faut...leur apprendre à travailler en équipe. Puis je fais faire aussi des tables rondes avec exposé, on...

## **Des exposés, tables rondes...**

3-Oui, mais c'est pas des exposés oraux, c'est plutôt...une intervention, pour que les étudiants apprennent à échanger ensemble après la lecture de l'œuvre. Et puis être capable de...dans un temps très limité à résumer ce qui s'est dit sur une période.

## **L'esprit de synthèse?**

3- Oui , oralement.

## **C'est ce qui se retrouve beaucoup dans vos cours aussi?**

1-2- oui, oui. Le même processus.

1-C'est ça. Peut-être la différence de [...], c'est que moi je le fais faire par partie là. Mais autrement...

3-Moi je fais faire ça à la maison. Je fais faire ça à la maison puis je leur donne peut-être une dissertation de 800 mots, ils ont... Je donne une heure dans une semaine où on... Je réponds à des questions ou je les fais travailler pour les obliger à commencer leur travail. L'autre semaine, bien, ils continuent un peu ce qu'ils ont fait, pour les inciter à mettre la main à la pâte plus vite, puis arrêter de retarder ça, parce que c'est souvent le cas. Moi, ils font ça à la maison.

**En regard des apprentissages réalisés par les étudiants? Décrivez comment se traduisent ces orientations auprès des étudiants.**

1- Alors il y a des exercices formatifs qui sont suivis d'exercices sommatifs. Les exercices formatifs, ça peut être de petits questionnaires qui vont conduire à un questionnaire sommatif. Ça peut être des segments d'analyse, par exemple, en ce qui concerne le 101. Ça peut être des analyses orales, écrites avec ou sans consultation. C'est assez variable.

**Puis les apprentissages... donc ils vont apprendre...**

1- À « faire ». Je leur fais faire par exemple les exercices sur l'introduction.

**Une intro puis après ils vont apprendre à l'assembler.**

1-Oui c'est ça, ou ça peut être sur des textes différents aussi. Une intro, ensuite un résumé, ensuite un axe, une mise en perspective.

**C'est quoi l'apprentissage, le but?**

1-C'est mettre tous les morceaux ensemble à un moment donné...Qu'ils apprennent à faire l'analyse finale.

**Donc la compétence discursive est vraiment dans le ton de ce qui est prévu?**

1- Oui

2- Bon, dans mes cours j'ai des étudiants, c'est sûr, je les fais pratiquer beaucoup, travailler en équipe, préparer des plans, en réponse à certaines questions par rapport à des textes. Je vais leur faire écrire soit des plans, soit des analyses ou des dissertations complètes dans le but, pour les amener à être capables surtout de structurer leur pensée. Puis je leur dis toujours, j'insiste... Quand je corrige un travail, j'insiste surtout sur la structure. Je veux pas en faire des spécialistes en littérature. Des fois, ils vont dire des choses un peu maladroitement, tout ça. L'important, dans ma tête, c'est qu'ils soient structurés, que ce soit... qu'on sente qu'il y a eu, des étapes de respectées et tout ça. Parce que c'est ce qui va leur rester plus tard.

**C'est vraiment structurer sa pensée et son discours?**

2-C'est ça, puis que ça soit pertinent. Puis si on parle qu'il y a un lien entre un procédé ou une citation, un argument soit là, parce que c'est, dans le fond, cette structure-là qui va leur rester plus tard.

### **Elle va être utile à d'autres applications?**

2-C'est ça. C'est toute la littérature... Ça me surprendrait qu'ils en ...fassent à moins, qu'ils s'en aillent dans ce domaine-là, mais je trouve... C'est la-dessus que j'insiste le plus.

3-Moi j'ai devancé un peu cette question-là tantôt dans la pratique des discours scolaires par les nombreux exemples que j'ai énumérés... Moi j'essaie de vulgariser beaucoup... d'apprendre la simplicité, dans la pratique. Par exemple je m'interdis de donner comme exemple une dissertation parfaite parce que je trouve que ça coupe l'inspiration puis ça les aide pas nécessairement parce qu'ils vont faire, ils vont être tentés de faire pas nécessairement du copier coller mais tout comme. Donc je les fais apprendre par tâtonnement et c'est pour ça que je fais faire deux...je leur demande de rédiger deux dissertations. Ils apprennent par tâtonnement, ils apprennent de leurs erreurs. Donc la deuxième, elle est... elle devrait être meilleure que la première parce qu'ils vont tenter de ne pas répéter les mêmes erreurs.

### **En regard du rôle joué par la littérature? Décrivez votre utilisation du texte littéraire.**

1- Moi, j'utilise une anthologie personnelle comme je l'ai signalé tantôt, que j'ai composée moi-même. Ensuite il y a des œuvres complètes au programme et des documents audios, parce que une chanson ça peut être un texte littéraire aussi, des documents vidéos aussi, un extrait d'une pièce de théâtre, c'est encore de la littérature aussi, selon une certaine définition. Quelle est l'autre question? J'utilise aussi...c'est constant. Tu disais en regard du rôle joué par la littérature et de...? l'importance que ça prend?

### **C'est quoi son rôle?**

1- C'est constant, c'est le pivot. Tout est axé la-dessus. Tout part de ça. J'allais dire tout aboutit à ça mais pas nécessairement parce que comme le disait un peu Lucie tantôt, la littérature est aussi une sorte de prétexte. On essaie de la faire apprécier (?) mais en même temps c'est une sorte de prétexte pour qu'ils sachent... amener un point dans la vie, poser un problème, diviser la question, argumenter. Alors c'est un prétexte aussi, la littérature. Mais on part de la littérature, c'est l'outil de base, c'est notre marteau.

2- Moi aussi je pourrais dire que le texte littéraire, c'est vraiment la... tout passe par là. C'est la base du cours. Avec une anthologie, donc avec plusieurs extraits de différents auteurs, de différentes époques. Il y a trois œuvres complètes aussi. Je peux leur faire écouter aussi des documents audios. C'est ça, tout part de là. Puis le texte peut me servir de prétexte pour voir certaines notions grammaticales, d'autres choses, certains procédés. C'est ma base, c'est mon matériau.

1-C'est le matériau et l'outil.

3- Moi, l'étude de trois œuvres complètes : incontournable. Et aussi on peut avoir lecture en classe d'extraits de texte, pour les connaissances générales, par exemple le surréalisme, le nouveau roman ou encore l'action... pour que au moins l'étudiant en ait entendu parler, de cette partie-là, la culture. Il y a deux points importants : les connaissances générales mais aussi des œuvres majeures.

**C'est-à-dire... des œuvres majeures?**

3-Les trois romans, les trois œuvres.

**Majeures au niveau de l'importance du cours ou majeures au niveau de la littérature?**

3-Les deux. C'est sûr que c'est toujours un choix personnel.

**Donc les œuvres que tu choisis c'est vraiment aussi en fonction de leur place dans la littérature, les classiques?**

3- Oui.

**Est-ce qu'on peut dire la même chose? Il peut y avoir des variations?**

1- Oui.

2- Ce qui illustre bien ce qu'on veut illustrer.

1- C'est pas nécessairement des chefs-d'œuvre mais c'est au moins des classiques. Ça ne nous interdit pas de...

**Ce qui illustre bien un courant, un thème?**

2- Une idéologie...Ça vient pas interdire d'aller chercher un texte qui, lui, ne rentre pas dans le moule aussi parce que c'est une vision un peu grosse, un peu artificielle les divers courants...

1- C'est pas nécessairement toujours des œuvres marquantes comme on entend. Il faut souffler un peu quand même. Il ne faut pas que ça devienne étouffant tout ça.

**Donc, si je comprends bien, vous êtes capables d'outrepasser par-dessus le courant, le cadre. Si vous avez besoin d'une œuvre secondaire, qui est moins connue, vous allez la prendre.**

2- Oui. On va aller la chercher.

1- On respecte quand même la ligne mais ça ne veut pas dire que t'as pas le droit de te reposer... dans une halte routière à un moment donné!

### **...Faire des petits écarts...**

2- On se le permet, dépendamment des groupes aussi.

1- Des élèves aussi. Il faut qu'ils respirent...

3- On essaie de justifier nos choix. Quand on parle de littérature moderne, il y a une kyrielle d'auteurs. C'est sûr que ça va avec tes choix personnels. Il y en a qui aime pas Amélie Nothombe. Moi, quand j'étudie Amélie Nothombe, j'essaie de montrer que c'est une femme brillante, une femme bien articulée. C'est ça mon but. Elle fait partie de la modernité.

### **Ta personnalité influence tes choix.**

3- Alexandre Jardin, quand j'en parle, je l'ai déjà étudié mais Alexandre Jardin, je trouve qu'il se répète. Donc aujourd'hui, je ne l'étudie plus. Je parle un peu qu'il a de la difficulté à se renouveler dans son écriture et puis, plusieurs étudiants l'ont lu et ils semblent d'accord. On arrive à s'entendre la-dessus.

2- Moi, un de mes critères pour que je choisisse une oeuvre et je le dis souvent aux étudiants, il faut que moi je l'aime, parce qu'au moins je sais qu'il va y avoir une personne dans la classe qui va être contente : moi.

1- C'est le premier critère, je pense. Il faut penser à eux mais il faut d'abord que nous, on y croit.

2- C'est plus facile de vendre et de les faire embarquer si nous-même on l'est embarqué.

3- Transmettre sa passion...

2- Une autre chose que je voulais ajouter, moi je fais attention, je ne m'attarde pas trop longtemps sur les extraits, sur chacune des oeuvres. On va passer peut-être une semaine. J'évite de creuser trop... profond.

(Tu ne t'attardes pas sur l' anthologie?)

2- Non, non. Mais on va voir plusieurs extraits mais j'irai pas les décortiquer à fond chaque fois. Même une oeuvre, on va lire trois oeuvres. On va passer peut-être une semaine ou dix jours sur chaque oeuvre mais je passerai pas trois semaines sur une oeuvre, parce que je perds l'intérêt.

3- Moi c'est le contraire. Moi, Je passe trois semaines sur une oeuvre. Trois oeuvres c'est neuf semaines que l'on va consacrer à ces oeuvres-là. On l'étudie en détail, on l'étudie dans ses moindres détails. Il y a beaucoup d'activités qui sont évaluées la-dessus. Je demande aux étudiants de lire le livre une semaine à l'avance. Donc ils savent que là, on embarque la-dedans. Et puis aussi, je m'interdis de répéter les oeuvres, l'étude d'oeuvres d'une année à l'autre, pour justement garder cette passion.

Je me dis : si je répète une œuvre, comment je fais pour me renouveler? Comment je vais faire pour... parce qu'à un moment donné ça devient trop facile. Tout est là. Les étudiants, j'ai peur qu'ils le sentent. C'est sûr, c'est une opinion personnelle. C'est sûr que dans trente ans, tôt ou tard...

2-Vois-tu, c'est le contraire. Je suis plus à l'aise quand ça fait peut-être la deuxième fois que je mets l'œuvre. Je peux plus livrer, je suis plus sûre de moi. Je peux aller décortiquer plus loin.

3-Moi, je déteste faire ça. J'ai horreur de ça. Ça me tue et même que, volontairement, il y a des œuvres fétiches, des œuvres cultes, que je laisse de côté parce que je les connais trop. Je les connais trop et puis c'est ma façon de me renouveler, de me tenir en vie.

1- Moi, généralement je les garde. Mais ça m'arrive d'en jeter aussi parce que je croyais que... puis je m'aperçois que ça s'épuise effectivement vite. Mais il y a des œuvres qui s'épuisent pas.

**Quels effets de ces orientations, de ces utilisations, pouvez-vous percevoir dans la classe? Quelle est votre évaluation de ces deux aspects?**

	Orientation sociohistorique	Discours scolaire
Positifs (s'il y a lieu)		
Négatifs (s'il y a lieu)		

1- Les exercices formatifs ça prévient les élèves. Ils savent à quoi s'attendre grâce aux exercices formatifs par rapport au sommatif. Ça trace bien le chemin.

**Par rapport à la pratique des discours? On se pratique, on fait une intro puis ça pratique pour...**

1-C'est ça. Rendus à l'examen, ils vont savoir comment faire une intro. Alors ça trace bien le chemin. Ensuite, l'anthologie par exemple, je trouve qu'il y a une variété là-dedans, donc ça ne les lasse pas. Je ne te dis pas qu'il y en a qui sont pas lassés, mais en tout cas c'est moins lassant pour eux parce qu'on a des petits textes. Moi non plus je vais pas toujours creuser jusqu'au fin fond du puits. C'est une anthologie, elle est épaisse donc les pages, on les tourne. On va pas creuser jusqu'au bout. On ouvre l'éventail.

2- Le but, c'est de leur donner une variété. Eux iront creuser. On est au cégep aussi, pas à l'université. Il faut faire attention à ça.

1- Ce qui est bref, je dirais que ça aide à l'ancrage, autant dans les documents d'appoint que je peux donner. On parle des points positifs parce qu'il peut y avoir des points négatifs aussi. En tout cas, ça aide à l'ancrage parce que c'est bref. Tout ce qui est d'appoint, les documents d'appoint, que ce soit des films ou des trucs comme ça, l'intérêt me semble assez immédiat. Dès que c'est inattendu un peu, on les capte me

semble-t-il, presque toujours. Les modèles, c'est rassurant pour eux, je pense que oui. Quand je présente des modèles, c'est très rassurant pour eux. Les dialogues qu'on peut établir, c'est entraînant. Je pourrais sans doute dire autre chose, mais c'est ce qui me vient à l'esprit. En entendant les autres je pourrai... Je ne suis pas sûr de bien saisir la question...

**Est-ce que tu vois plus de côtés positifs à l'encadrement sociohistorique et la pratique des discours scolaires ou est-ce qu'il y a des côtés négatifs qui ressortent de votre expérience?**

1- Non, c'est sans doute plutôt positif. Si on tire la ligne et qu'on fait la somme, c'est plutôt positif quand même.

2- Moi aussi je trouve qu'il y a plus de points positifs. Moi ça me donne une structure de base. L'étudiant sait à quoi s'attendre. Ça délimite un cadre. Le seul point négatif que je pourrais voir, c'est qu'à un moment donné, il fallait... les cours sont chargés, la matière est très abondante. Ça laisse peu de place pour faire autre chose, à la création ou encore... On peut faire moins... Prendre des petites routes de travers, c'est moins possible, on n'a pas le temps. Puis il y a toujours la fameuse épreuve uniforme au bout. Des fois je trouve que ça devient presque du « bachotage ». On prépare l'épreuve.

**Donc ça serait pour les deux ça, c'est pour le contexte et le discours. Les deux vont ensemble de toute façon.**

2-Oui, pour les deux. Oui c'est sécurisant, oui ça donne un cadre. Tout ça nous permet... Ça donne des balises. Il y a moyen quand même d'essayer de faire de la variété un peu la-dedans. Moi j'ai un travail où l'étudiant a le choix soit de faire une création personnelle ou aller vers l'analyse, la dissertation. J'en ai un, je me permets ça. Mais le seul côté négatif, c'est que c'est très encadré. (un plan cadre, ça le dit) Il y a plein d'autres choses qu'on peut voir aussi. Ça limite. Ça a du bon mais ça a du mauvais aussi.

3-En orientation sociohistorique, c'est, à mon goût, très très positif. C'est sûr que ça demande un effort de la part du prof. Il faut se mettre à jour, se tenir au courant, il faut être constamment à l'affût de reportages, de documentaires, de films et puis justement ça nous permet en même temps d'actualiser un peu notre matière puis de rejoindre davantage les étudiants. S'il y a un film qui passe au cinéma sur, je ne sais pas... sur la première guerre mondiale ou la deuxième guerre mondiale ou par exemple sur la chute d'Hitler présentement. Il faut se servir de ça parce que ça nous aide à leur expliquer le mécontentement et la prise de position de certains auteurs, des choses comme ça. Moi je ne vois que du positif mais ça nous amène à être alerte, à être très alerte. C'est sûr que ça enlève un peu de temps mais c'est vraiment incontournable. On ne peut pas parler d'un auteur sans le situer dans son contexte. En même temps c'est l'évolution d'une société.

**Pour ce qui est plus les discours scolaires, la pratique d'écriture, est-ce que tu vois plus de côtés positifs ou négatifs?**

3- Les étudiants écrivent mieux qu'avant parce qu'on les fait écrire davantage, parce qu'il y a un suivi très articulé entre les quatre cours. Et ça, on le voit quand on arrive en 103. On voit que les étudiants ont appris et qu'ils ont évolué. (une cohérence) Sauf que c'est un peu limitatif, de se limiter à faire des analyses et des dissertations parce que très souvent on leur demande de s'exprimer autrement et puis on a toujours ce genre de question-là : « Est-ce qu'il faut faire, monsieur, un sujet amené, posé et divisé? » On se tire pas nécessairement dans le pied mais je dirais que la répétition de ce modèle-là, on dirait que ça... C'est pour ça qu'il faut qu'ils s'expriment autrement, par des contrôles de lecture, des travaux d'équipes spontanés, toutes sortes de petites choses comme ça. Parce que toujours écrire le même genre de texte pendant disons, pas deux ans peut-être. En AWU, on fait pas d'analyse, mais on fait une analyse en 101, on fait une dissertation explicative. Le 103 c'est assez différent mais ça reprend encore les mêmes...

1- C'est comme un couteau à deux tranchants. Si j'arrive à être aussi articulé en 103, c'est parce qu'on a tapé sur le clou. Mais on tape sur le clou. C'est toujours le même clou. (ils sont spécialisés d'une certaine façon.) C'est-à-dire qu'ils sont capables d'argumenter. Ils sont capables de faire un certain discours mais on sent bien qu'en même temps ce n'est pas tout. Et le danger c'est d'être toujours dans le même corridor. Moi, ce que je crains toujours c'est qu'on soit obnubilés vraiment par le fait qu'ils doivent absolument être capables de faire une analyse littéraire, une dissertation ensuite. C'est autre chose aussi la langue. On parlait un peu de la lecture tantôt. Combien d'élèves lisent vraiment bien quand on demande de lire? Je ne sais pas dans vos classes mais cette session-ci, moi particulièrement, parce que j'ai eu l'occasion de faire lire. C'est dommage mais ils ne savent pas lire. Très peu savent lire. Alors il y a comme un débalancement. (Il y a un problème de lecture.) Quand est-ce qu'on fait un travail sur la lecture? la lecture orale par exemple dans nos cours? Jamais!

3-Ils en sont conscients parce quand tu demandes à quelqu'un de lire un poème, ça ne se bouscule pas. Ça se bouscule pas parce qu'ils le savent.

1- Exactement. Déjà un poème, c'est un peu particulier. Mais un simple texte. Premièrement, ils savent pas... .. mais le seul fait que parfois ils sont comme ça (geste) pour lire. Tu ne lis pas un texte publiquement comme ça. Il faut que tu te tiennes quand même pour que l'air passe! Alors il y a des chose, des manques. Et comme on est très centrés sur l'analyse, la dissertation, bien il y a d'autres choses qu'on est obligés de tasser. Alors c'est un couteau à deux tranchants.

### **C'est un choix.**

1- C'est un choix qu'on a fait. Qui l'a fait exactement? C'est l'État au départ par sa réforme qui vaut ce qui vaut, qui a certainement des points positifs mais faudrait pas croire que tout est réglé, loin de là... Parce qu'encore le français écrit... c'est pas encore le Pérou. Mais sur le plan de la structure du discours, effectivement, je pense qu'il y a des progrès qui ont été faits.

3- En tout cas, les cours du collégial sont plus complets qu'avant. J'avais commencé en 1975. En 75, c'était le bordel. Pour étudier le théâtre, tu as une session pour

étudier le théâtre. C'est tout le théâtre au complet. Alors le contexte historique, laisse-moi te dire qu'il ne se passait pas grand chose là. Il fallait obligatoirement que tu étudies un pièce de théâtre québécoise. Il fallait que tu parles du théâtre québécois. Il fallait que tu fasses l'historique du théâtre québécois puis étudier une œuvre. Tu ne pouvais pas... C'était peine perdue... Ah non... Ça valait ce que ça valait. Les étudiants ne savaient pas mieux écrire qu'aujourd'hui. Sauf que, peut-être une chose, aujourd'hui on rencontre dans nos groupes, des éléments forts, des gens qui écrivent très bien, des gens qui ne font pas de fautes. Tu vas en rencontrer peut-être un par groupe, des fois même pas. Alors qu'à l'époque tu avais des gens qui ressortaient de la masse, tu en avais deux ou trois par groupe facilement. Ce qu'on ne retrouve plus aujourd'hui.

1- Tu as de grandes disparités.

3- Bien tout le monde est dans la moyenne.

### **La classe moyenne est...**

1- large.

2- Ça dépend des groupes par exemple.

1- Tu en as quand même des forts forts et tu en as des faibles faibles.

3- Moi je pense qu'il y a moins de gens qui ressortent autant qu'avant.

2- Bien, c'est un petit peu écrasé par... le moule. Des fois, ils ont plein d'idées mais ils ont pas la chance de les dire.

3-C'est à cause justement de notre moule, de l'analyse. Ça tue un peu l'originalité.

1- Oui, il y a un effet pervers c'est sûr.

### **Si je comprends, ça empêche un peu d'aller plus loin... pour certaines personnes, pas tout le monde. Ça structure...**

1- C'est parce qu'on ne cesse de répéter qu'il faut savoir faire. « Savoir », ce n'est pas vraiment important.

2- Mais il faut savoir pour le faire.

1- Oui, mais on n'insiste pas sur le savoir. C'est dommage, on a peut-être tiré un trait trop vite... Les mémoires sont terriblement paresseuses. On a beau donner des contextes sociohistoriques, les mémoires sont très paresseuses. Ils ont pas de bagage. Ils ne se situent pas dans le temps. Ça c'est pas juste une question qui relève du français, c'est élargi. Moi, je ne peux pas m'empêcher de dire que les mémoires sont vraiment paresseuses en dépit de toutes les explications qu'on peut donner sur le contexte sociohistorique. Quand on fait des contrôles la-dessus, c'est

souvent assez... (révélateur) assez pitoyable. Et là, je ne parle pas de donner des dates de naissance et des dates de décès.

3-Ce qui les intéresse c'est leur futur et non pas l'histoire. L'histoire ça ne les intéresse pas, c'est leur futur, leur travail, la réussite professionnelle, le gars qu'ils vont rencontrer, c'est un futur très rapproché quelques fois.

2- Quelqu'un m'avait déjà dit : pourquoi faut étudier du Molière? Il est mort!

1- Il y a un manque de perspective là.

2- Je pense que ça fait partie de notre rôle, du rôle du cours de...

1- Oui mais notre cours a un effet réducteur, lui aussi. Malgré tout dans notre cours, il y a un effet réducteur. On n'essaie plus de former des têtes. On forme, on veut faire des analystes... point, à la limite. Autrefois...

2- Mais pour analyser ça prend une tête aussi.

1- Oui, mais... c'est pas comme autrefois. Je veux pas faire de nostalgie, mais c'était du....

3- Avant ça, il y avait un laisser-aller épouvantable. Le ministère de l'Éducation avait même pas le contexte disponible.

1- Mais il me semble qu'à notre époque quand même on savait que Paris c'était pas un pays, c'était une ville. On savait que le Moyen-Âge c'était après l'Antiquité et non pas l'inverse. Là, pour beaucoup, tout ça est...

2- Et on n'en a jamais autant parlé.

1- Et on n'en a jamais autant parlé. Donc ça ne dépend pas que de nous. Ça ne dépend pas que de nous et on ne peut que constater ça.

2- Mais, il y en a encore...

3- Mais les temps changent. En 1970, en 80, les gens qui allaient au cégep, c'était un choix. Aujourd'hui, tout le monde va au cégep.

1- Démocratisation... Le rôle des médias aussi. Le livre a peut-être perdu un peu de...

3- Parce qu'ils vont aller chercher...Regarde juste quand les jeunes écrivent sur Internet. C'est pas de l'écriture ça. C'est juste des abréviations, des conneries. (c'est de l'oral) Et quand ils font un brouillon, ils te montrent leur brouillon et il y a une faute à tous les mots. Ils disent : Ah, c'est juste un brouillon. C'est Internet qui fait faire ça, l'art du raccourci.

**Je me permets de vous rappeler à l'ordre...**

2- Oui! Mais ça fait du bien.

### **L'application actuelle de l'approche par compétences**

**Diverses situations nous amènent à réfléchir sur la place qu'occupe la littérature dans les cours en regard de son apparente « inutilité » face au développement de compétences professionnelles plus facilement perceptibles dans les cours de « concentration ».**

#### **Quelle est votre définition de l'approche par compétences?**

1- Il s'agit de savoir « faire », plutôt que de simplement savoir. Et je pose une question : Et le savoir « être »? On veut vraiment savoir « faire ». Pour moi, c'est très bien mais c'est réducteur. C'est comme si le savoir n'avait plus vraiment d'importance et le savoir-être, bien, je me demande où il est passé.

2-L'approche par compétences, c'est d'amener l'étudiant vers un tout concret, un savoir-faire, un savoir-faire qu'il va être capable d'adapter dans diverses circonstances. Par exemple, on va lui apprendre comment faire une dissertation critique mais il doit être capable d'adapter sa dissertation selon les différents textes... puis à l'arrière-tête. Donc, si on regarde les fameuses connaissances déclaratives, conditionnelle, procédurales...

#### **Être capable de transférer...**

2- Les trois sont sollicitées. L'approche par compétences, oui. On l'amène vers la fin... Vers la fin du cours, on doit (développer une compétence) développer celle-là, cette compétence-là. Ça nous permet toutes sortes de possibilités, à ce moment-là. On espère aussi que ça développe le savoir-être... se structurer, réfléchir.

3- Une compétence, c'est un idéal à atteindre, c'est un but à atteindre, c'est un but visé. Dans le temps on parlait d'objectifs, les objectifs généraux, spécifiques. Tout cours, nonobstant du contenu, il faut arriver à atteindre ces buts, ces finalités.

#### **De quelle façon cette approche s'actualise-t-elle dans votre enseignement? Comment l'utilisez-vous? Donnez des pratiques, des exemples.**

1- La grande majorité des points accordés pendant la session est axée sur le savoir faire, c'est-à-dire l'écriture, en plus (ou en vue) de l'analyse ou de la dissertation finale.

2- Moi aussi j'insiste beaucoup la-dessus, sur l'écriture, mais, spécialement comme je l'utilise, dans l'approche par compétences, le Ministère me dit que à la fin du cours, l'étudiant doit être capable de rédiger une analyse ou une dissertation mais je trouve que ça permet le droit à l'erreur à l'étudiant.

#### **En cours de route?**

2- ...En cours de route. Là, on est en période d'entraînement. La compétition est au mois de mai ou au mois de décembre. J'insiste beaucoup là-dessus.

### **Un côté formatif?**

2- Oui, un côté formatif important, leur dire si vous avez fait une erreur, ce n'est pas grave, vous pouvez vous reprendre parce qu'il va y avoir encore (**à la fin?**) non, mais même en processus. Parce qu'à la fin ce n'est plus le temps de faire des erreurs. Ça a un côté qui est peut-être sécurisant pour l'étudiant aussi, avec tous les désavantages que ça peut apporter mais c'est quand un gros avantage.

3- Je répéterai pas ce qui a été dit. C'est pas mal ça.

### **C'est la même chose?**

3- Peut-être. Les étudiants viennent me montrer ce qu'ils ont de fait dans le bureau et là on pointe peut-être des aspects qui sont un petit peu à côté. On les corrige, on les aide à... dans l'atteinte partielle, plus ou moins complète des compétences.

### **Autonomie ou recherche d'autonomie. On vise l'autonomie?**

3-Oui. Mais quand même qu'ils sachent qu'on est là pour les aider à atteindre...

### **D'après vous, quels sont les effets de cette approche?**

#### **En regard du contenu proprement littéraire (extraits, œuvres) des cours?**

1- On fréquente des œuvres littéraires variées. C'est sûrement un plus pour eux. Beaucoup se rendent là où autrement ils ne se seraient jamais rendus dans leur réflexion, leur interprétation du réel. Ils découvrent.

2-Le fait de les inviter à prendre connaissance d'une variété d'extraits d'œuvres, ça leur permet d'élargir les horizons, de découvrir de nouveaux intérêts aussi, découvrir d'autres manières de penser, découvrir que la terre n'a pas commencé à tourner le jour de leur naissance. Il y a eu des gens qui ont passé avant eux. Donc je trouve que c'est un éveil.

(Un éveil à la conscience historique)

2- Oui, historique, à l'humain aussi, les sortir un peu de leur petit cocon, de leurs petites préoccupations. On le disait tantôt qu'ils sont tellement préoccupés par leur je, me, moi, de plus en plus (... **de voir autre chose...**) « Il y en a un autre qui est passé avant toi, et cette préoccupation-là un autre l'a eue. » C'est un enrichissement.

3-Je suis d'accord avec ça. C'est très culturel. Les étudiants vont apprécier certains auteurs plus que d'autres pour certaines raisons. Par exemple, aujourd'hui on va regarder Boris Vian, on va leur faire lire *L'Écume des jours* et ils trouvent ça

épouvantable. Ils trouvent ça difficile alors que ce n'est pas difficile Boris Vian, c'est rafraîchissant, c'est divertissant, c'est fantaisiste. Aujourd'hui on dirait qu'ils ont de la difficulté avec ça.

1- Comme *La cantatrice chauve*, ça les désarçonne!

**Ça répond à la question suivante aussi :**

**En regard du rapport entre les étudiants et les textes?**

1- Je crois que les élèves développent vraiment leur capacité d'apprécier, d'analyser ou de disserter. D'autres aussi décrochent, oublieront bientôt parce qu'ils sont trop enfermés dans leurs préjugés, dans leur horizon de la vie. La société est individualiste. Le partage des visions a quelque chose de communautaire.

**Donc ça dépend beaucoup de la personne.**

1- Oui.

2- Le rapport entre les étudiants et le texte... Comme on disait tantôt, ça permet de découvrir d'autres manières de penser, mais ce qui me fait toujours sourire... Par exemple en 102, l'automne dernier, j'avais présenté comme œuvre finale, une petite œuvre, *Effroyable Jardin*. Les étudiants en avaient fait une première lecture et je leur avais demandé comment vous avez ça? Ah, c'est difficile à comprendre. C'était assez mitigé. On a étudié l'œuvre, il y a un film de fait. On en a parlé quand même pas mal. Et à la fin, je leur demande toujours quelle œuvre ils ont le plus appréciée pendant le cours et c'était celle-là.

**Donc, les étudiants sont quand même amenés à cheminer un peu.**

2- C'est ça.

1- Mais leur lecture n'est pas suffisante. Il faut qu'on ajoute la nôtre. Le choc des deux va rendre l'œuvre...

2- Ça leur permet une certaine évolution aussi. C'est vrai qu'il y en a qui vont comme renaître devant les textes. Ils vont revenir tout énervés, ils ont fait plein de découvertes mais à côté il y en a d'autres que ça va leur couler comme sur le dos d'un canard.

**C'est quoi la proportion à peu près?**

2- Je pense qu'on attrape une majorité par exemple. C'est une minorité qui va... s'en foutre complètement. Je ne sais pas si vous êtes d'accord avec moi?

1- Ça veut pas dire qu'ils aiment les œuvres mais ils peuvent comprendre la pertinence de ça. Moi je mets *Candide* au programme. Quand ils lisent ça je pense qu'ils comprennent pas grand chose. Quand on l'étudie, là ils voient ce qui se passe. Je dis pas qu'ils en raffolent mais je pense qu'ils peuvent comprendre que Voltaire a

pas écrit des conneries. Ils peuvent comprendre que c'est très actuel, Voltaire aussi. Je pense qu'ils sont capables de faire ces distinctions-là.

2-Ça leur élargit le jugement un petit peu. Ils font comme : « Ok, oui ». La première impression n'est pas toujours la bonne.

3- Les étudiants vont se trouver des points d'intérêt avec certains auteurs qu'ils ne connaissaient pas. Pour choisir des textes, il faut pas prendre un texte au hasard. Il faut prendre un texte qui va aller les chercher. Par exemple Prévert. Prévert, c'est à la mode beaucoup parce qu'il est un peu rebelle. Tu commences par leur présenter les éléments biographiques, le situer dans son contexte et après ça tu présentes toutes sortes de petits textes. Et là il y en a qui...

### **Ça prend du temps ou c'est...?**

3- Bien non, c'est spontané. Il y a des gens qui accrochent et il y en a d'autres qui embarquent pas. C'est comme Nelligan. Tout le monde connaît Nelligan mais il y en a qui...

1- Il y en a qui accrochent et il y en a qui accrochent pas.

3- Ils connaissent deux ou trois textes mais... Il y en a d'autres qui aiment ce qu'il a écrit parce que c'est Nelligan. Ton but c'est de défricher le texte, leur faire comprendre, les amener sur des aspects...En même temps tu as toute la question de la poésie, du rythme, etc. Dans le fond, il y a toujours le côté accrocheur. Comment faire apprécier Verlaine et Rimbaud? Il faut que tu leur parles de leurs relations. Il faut que tu montres que Rimbaud, c'est un bonhomme qui était très précoce et puis il a pas pu changer les choses et il a changé son fusil d'épaule. Il n'y a pas d'autre chose.

### **Là, la relation entre les étudiants et les textes, une fois que le travail du prof a été fait, c'est plus facile quoi? Si je comprends bien...**

3- Je pense moi que tout est dans l'approche. Comment aller les chercher, comment susciter leur intérêt, capter leur attention. Que ce soit Voltaire, Molière ou autre, même si ça a été écrit...Prends Corneille, il y avait un cours sur... Montaigne. Montaigne, ça c'est pas d'aujourd'hui. C'est écrit en vieux mais on leur expliquait. Par exemple on prenait des essais. On parlait de la police ou on parlait des règles, de l'amitié, n'importe quoi (1- de la mort. 2-de la violence dans les écoles) pour que l'étudiant se sente concerné.

2- C'est à nous autres de donner un sens, leur permettre de donner un sens au texte. C'est une de nos grandes missions...

1- Faire des liens pour qu'ils en fassent à leur tour, sortir des tiroirs.

3- Puis quand tu arrives en cours, il faut toujours que tu sois gonflé à bloc. Il faut que tu sois un pétard d'énergie. Il faut que tu débordes. Donner un cours, c'est un spectacle. C'est un spectacle donner un cours. Je supervise une stagiaire. Elle est très compétente au niveau de son contenu mais elle manque de dynamisme. Le

dynamisme ça ne s'acquiert pas ça. Le dynamisme...si tu manques de dynamisme, automatiquement ça se reflète dans ton cours, dans ton groupe. Il faut que tu te « peppes » pour les « pepper ». Si tu es mort en avant, tu vas avoir un effet dévastateur. Alors il faut que tu bouges. Il faut que tu sois à l'écoute des 35, des 38 ou les 40 personnes qui sont là. Il ne faut pas que tu laisses personne sombrer dans l'ennui, dans la lassitude ou dans le désintérêt, regarder ailleurs. Il faut que tu ailles les chercher tout le temps. Alors au bout de deux heures, ça te prend une heure de pause. Des fois, des étudiants viennent nous voir après 50 minutes de cours. On voudrait aller se cacher à quelque part, dans un coin, parce qu'il faut se ressourcer. Eux autres ils ont pris leur pause mais toi, ton cinq minutes est régénératrice. Il faut que tu prennes des grandes respirations parce que tu en as une autre à donner après. Je sais pas, en vieillissant c'est peut-être pire...

1- Rassure-toi on vieillit tous.

2- Souvent le cours est correct, c'est en arrivant dans le bureau que tu.... Alors tout tombe dessus.

1- On en a pour 10 ou 15 minutes...

3- C'est de l'énergie constante... à 100% . Alors tu t'imagines l'individu qui commence... Il faut qu'il fasse ses cours la veille pour les donner le lendemain.

2- Hier, mon mari me disait : « il me semble que tu as bien l'air détendue et reposée. » « Je sais bien, j'ai n'ai pas enseigné. » Les étudiants sont en grève donc...

3- J'ai sorti avec une femme. C'est une femme qui pesait 120 livres, son poids normal, son poids idéal et quand elle finissait l'école elle pesait 100 livres, parce ça la minait, ça la mangeait. Et au bout d'à peu près un mois, elle reprend son poids. Elle finissait l'école en juin et dès le 10 juillet elle est à 120 livres. Elle est « peppée », elle était belle comme un cœur. Puis là... elle recommence. Ça n'avait pas de bon sens. C'est dur. C'est un métier qui est dur, très dur.

## Questions finales

**Globalement, comment évaluez-vous le rôle joué par la littérature dans l'approche didactique actuelle (approche par compétences)?**

1- Moi je dirais que c'est capital, c'est primordial si on souhaite faire en sorte que les élèves en viennent à comprendre leurs semblables, leur époque, le passé et se comprennent eux-mêmes. Je reviens au « connais-toi toi-même » auquel on référerait au début. C'est vraiment important.

2- Je dirais la même chose. C'est vraiment important peu importe dans quel domaine l'étudiant va s'en aller plus tard. Cette connaissance de lui-même, de l'autre, de l'univers, du monde, de l'histoire, c'était primordial. On voit aussi les grands hommes, les grandes femmes qui gagnent des prix Nobel et tout ça, sont des gens extrêmement cultivés aussi. Je trouve qu'on peut pas passer à côté sauf que on n'a

pas à se restreindre non plus à voir que ça. Ça nous appartient de... Si on veut aller prendre des petites avenues secondaires, il y a moyen de le faire dans les cours aussi.

### **Il y a de la place pour l'initiative.**

2- Il n'y en a pas beaucoup mais...

3- C'est très positif mais on peut justement la personnaliser, cette approche.

### **Est-ce que vous pensez que le texte littéraire pourrait être utilisé mieux ou d'une autre façon? Le rôle du texte peut-il être différent ou si l'utilisation actuelle, c'est parfait?**

1- S'il y avait de la place pour la création, on pourrait partir aussi du texte littéraire, on peut faire des pastiches, on peut faire des compléments de chapitres d'œuvre par exemple, en les faisant créer à partir de l'écrivain. Il y a toutes sortes d'avenues possibles sauf que, comme je le disais au départ, on est un peu dans un corridor. On peut faire de petites tentatives. J'en ai fait moi aussi. J'en fais pas cette session-ci. Je faisais un petit peu de création, 3% à peu près mais c'est à peu près le jeu qu'on a. Alors, oui ça pourrait mais c'est un choix.

2- On adapte selon les groupes, ce qu'on a envie d'essayer aussi.

1- À la prochaine réforme, on pourra mettre davantage de création, je sais pas.

2- D'un autre côté, il faudrait pas tomber juste dans la création. Ça prend quand même... Ça prend une structure.

1- Oui c'est ça, exactement. Cette structure-là est bonne à.. S'il y avait 25% de création et 75% de ça, ça serait déjà bien.

2- C'est des cours de 75 heures...? 15 heures de plus!

1- Il n'y a pas assez d'heures en français.

### **C'est une question de temps.**

2- On manque de temps.

3- Je pense qu'il va falloir continuer à apprendre à lire avant d'apprendre à écrire.

### **La lecture pose un problème finalement.**

1- Mais il n'y a sérieusement pas assez d'heures finalement. On en a obtenu davantage mais quelque part il en manque encore. C'est manifeste qu'il en manque encore...

## **Pour ce qui est de la lecture?**

1- La lecture, oui, la grammaire, l'écriture. On veut pas jeter la pierre à ceux qui sont au secondaire mais... il y a un autre problème... il y a un problème quelque part.

**Est-ce que vous considérez le statut du texte littéraire comme étant problématique? Expliquez (au besoin).**

1- Non. Je dirais que le problème est plutôt du côté de ceux qui considèrent problématique le statut du texte littéraire. Ils veulent nous orienter vers le discours de la pensée minimale, la voie royale vers la pensée unique, je dirais.

## **Quand tu dis « ceux », à qui tu penses?**

1- Je ne sais pas. Si cette question est là, c'est que j'imagine qu'il y en a qui sont contre le discours littéraire. De toute façon on l'a déjà entendu aussi qu'il y en a qui disait qu'il fallait que la littérature sorte des écoles. Alors c'est clair que pour moi, la littérature doit rester dans les écoles parce qu'on va mettre un discours vraiment réducteur. Ça va être, quoi, uniquement des textes informatifs qu'on va lire? Des textes utilitaires? Mais il n'y a plus de pensée là-dedans. Il y a de l'information mais la pensée n'est pas développée. Alors on s'en va vers quoi? Vers des gens qui ne sauront pas composer avec la pensée humaine et puis on fera ce qu'on voudra d'eux après. On s'en va vers la pensée unique, d'après moi, si on élimine le discours littéraire.

2- Je me dis que tant qu'on a quand même une certaine liberté pour aller chercher les textes qui nous semblent pertinents, selon les groupes qu'on a, notre clientèle... C'est pas pareil d'une session à l'autre. Il y a des textes qui passent bien à une session et passent moins bien à l'autre. Alors tant qu'on a un terrain de jeux assez vaste quand on parle de la période littéraire qu'on doit couvrir, tant qu'on a cette liberté-là... pour moi c'est...

1- Il ne faudrait pas que le Ministère nous dise « vous devez tous enseigner *l'Avare* de Molière à l'échelle provinciale », là ça serait vraiment terrible. Mais je pense pas qu'on en vienne là.

2- Il y a des cégeps, je crois, où les œuvres sont imposées. Ce sont des œuvres départementales. Ça je trouve ça dommage parce que il faut garder une certaine liberté parce qu'on a notre personnalité. Il y a des choses qu'on rend mieux que d'autres ou on rend moins bien que d'autres.

3- Il y a des risques avec ça parce qu'il y a des profs qui ont des difficultés à... on le voit partout... il y a des profs, peut-être pas dans notre département, mais j'ai entendu parler des profs qui ne donnaient pas leur cours, qui donnaient la moitié d'un cours sans donner de préavis. Mais je ne pense pas que ce soit notre cas. Nous on a des compétences à atteindre et je pense qu'il y a des liens très forts entre ceux qui donnent les quatre cours. Assez qu'on est interdépendants. On n'a pas reçu encore la note d'il y a deux ans sur l'épreuve ministérielle mais il y a trois ans on était les premiers au Québec. Et ça c'est pas juste les responsables du cours 103, c'est tout le

monde qui a mis sa contribution, des gens qui ont donné 101, AWU, 102,103. C'est une question d'équipe je pense.

**Donc, la cohérence départementale est quand même importante.**

2- Elle est importante parce que les cours sont imbriqués l'un dans l'autre.

3- Tout en respectant les goûts et les goûts personnels.

**Si je peux synthétiser : ce que je comprends c'est un encadrement flexible.**

1-2- Oui.

2- Relativement flexible.

1- On demande aux élèves d'être cohérents et on l'est en tant que département aussi.

3- Ce qui ne nous empêche pas de respecter à la lettre le plan cadre.

1- Oui et puis d'avoir notre liberté à l'intérieur de ça, parce qu'on en a vraiment de la liberté malgré tout.

## C-4 Verbatim de l'entrevue avec le département B

*Le ministère de l'Éducation du Québec a mis de l'avant un nouveau programme de français au collégial (1994) dans lequel la littérature, par le biais des courants littéraires, fait partie du contexte de réalisation des compétences discursives et culturelles.*

### **Qu'est-ce que la littérature? Personnellement, comment la définiriez-vous?<sup>13</sup>**

1- La littérature c'est le texte, c'est lire. Quand j'enseigne la littérature, c'est de donner le goût de lire, et comprendre ce qu'on lit, de comprendre le message de ce que l'auteur a écrit. Pas juste dire des mots et de les accrocher un après l'autre..., d'aller plus chercher... La littérature c'est un message dans le texte qui nous permet de grandir, de devenir meilleurs, de comprendre des situations. Ça nous enrichit. (comme un propos à aller chercher par la lecture?) oui, de lire car on ne lit plus, on est très multimédia, mais on ne lit plus, le texte sur papier, on peut lire même à l'écran mais on ne lit plus.

2- Moi j'ai une perspective humaniste. La littérature est d'abord un langage. Évidemment la langue est un langage mais la littérature est un art, et un langage en plus comme la peinture est un langage, la musique est un langage, les mathématiques sont un langage.... Donc, on a intérêt à reconnaître ce langage artistique qui est plus que uniquement la langue évidemment. La littérature est aussi une compréhension du monde. La personne qui s'exprime, qui exprime ses émotions, ses sentiments, ses rêves, ses pulsions ou Dieu sait quoi, nécessairement véhicule avec cette expression une image du monde tel qu'elle le perçoit. Puis, parce que cette image du monde nous est offerte, ça devient un échange entre la personne qui... c'est univoque, unilatéral plutôt, en ce sens qu'il n'y a pas de retour immédiat, on ne parle pas à l'écrivain. Mais en lisant, en découvrant quelqu'un d'autre, on apprend à se connaître, à se reconnaître. Je dis que la littérature est un art, un art qui permet de comprendre le monde et le rôle qu'on y joue. Je dis que c'est humaniste dans le sens ... la perception est humaniste, dans le sens où ce langage n'a de valeur que dans la mesure où il aide à vivre, donc c'est sans sens qui prévaut, c'est un langage très vaste. Si la personne lit et découvre une œuvre, elle se comprend mieux, elle risque de s'engager mieux, de s'enraciner mieux là où elle est. Donc, comment la personne utilise la littérature pour être plus « humaine », c'est en regardant comment des écrivains, des auteurs, l'ont fait eux-mêmes précédemment... Donc, l'auteur est indissociable de son milieu, tant mieux s'il est universel. Mais la personne elle aussi est aussi indissociable de son milieu, tant mieux si elle est universelle.

### **Quel est, selon vous, le rôle de la littérature dans l'enseignement du français?**

2- Je n'enseigne pas le français, j'enseigne la littérature, en français... [la littérature] française mais j'enseigne la littérature principalement. J'enseigne pas la langue, j'enseigne à des jeunes gens comment apprécier des langages complexes et

---

<sup>13</sup> Tous les propos tenus par l'auteur de la recherche sont en caractères gras.

comment, par eux-mêmes, s'exercer à exprimer des pensées les plus fines possible, dans des langages les plus complexes possible. Autrement dit, la richesse que le langage littéraire contient ou permet, j'essaie de leur faire apprécier et de les inspirer à utiliser eux-mêmes ce langage après coup.

**Donc ce n'est pas de la « linguistique ».**

2- Non, j'enseigne la métaphore! Et ce genre de choses.

1- Moi je vais avoir un peu plus tendance à enseigner « le français » qui va m'amener à la littérature parce que moi j'ai une formation en linguistique. Or, je vais m'attarder beaucoup à comment ils vont écrire pour éventuellement leur permettre de comprendre qui est dans un style différent du leur, parce qu'ils ne sont pas rendus à ce niveau-là. Je vais toujours comparer leur façon à eux d'écrire, à comment l'auteur l'a écrit. « Il l'a écrit comme ça mais si ça avait été un étudiant de votre niveau, il aurait probablement dit ça comment!? ». Puis là on voit, puis on essaie de transformer l'aspect. Avec ce que [...] a dit, moi je veux plus y aller par le « faire ».

**Plutôt comme un processus, un évolution?**

1- Par la bande oui. Et avec mes interventions au centre d'aide où je travaille avec les étudiants qui n'ont pas le français comme langue maternelle, avec les allophones, je suis toujours dans ça, je suis toujours dans le français, les règles de grammaire, tout le temps. Alors ça me colore dans mes cours de littérature.

2- Il y a deux choses aussi, que plusieurs collègues font et que j'essaie de faire, c'est l'apprentissage du dictionnaire, c'est-à-dire les mots, le sens des mots, c'est une dimension assez importante. Puis, une autre chose aussi, ça s'appelle de l'enrichissement stylistique : comment, un peu ce que tu fais finalement, comment partir d'une idée et essayer de la formuler d'une manière la plus complexe possible, de la plus enrichie possible. Ça comprend le lexique, la syntaxe et le style qui peut aller avec.

**On est plus dans la langue : lexique, vocabulaire, etc.**

1- Oui, pour les amener à comprendre l'auteur, parce que l'auteur écrit comme ça. Ils ne comprennent pas pourquoi c'est trop compliqué. Ils ont toujours l'impression qu'ils doivent aller chercher tous les mots dans le dictionnaire parce qu'ils n'ont pas compris un mot mais... il faut juste qu'ils apprennent quel mot ils doivent aller chercher pour comprendre... pour avoir une grande phrases de 2-3 lignes, avec le ponctuation. Ils ne savent plus où s'arrêter, où respirer. Quand on respire pas bien dans la phrase, ils la comprennent pas...

**Donc la littérature serait un modèle? Quel est, selon vous, le rôle de la littérature dans l'apprentissage de la langue?**

1- Oui, pour aller chercher des connaissances générales de... de la vie parce que c'est dans le texte, avec le sociohistorique.... Quand tu disais que l'auteur est représentatif de son époque, bien d'aller voir qu'est-ce qu'il y a aussi dans ce texte-là

qui représente l'époque alors c'est comme toute une ouverture sur le monde qui est faite par le texte littéraire. Une fois qu'on a compris comment ça fonctionne une phrase, les mots, comment aller chercher dans le dictionnaire. Après ça on est dans le texte, et on l'habite, on rentre dedans et là on comprend toutes les subtilités (comme un 2<sup>e</sup> niveau...) oui, c'est ça, il faut les amener au deuxième niveau. Là on est rendu au collégial et il faut que le 2<sup>e</sup> niveau arrive assez vite.

2- Les modèles, c'est vraiment ça. Quelqu'un qui veut apprendre la peinture, s'il ne se frotte pas aux grands modèles, il apprendra jamais, il va toujours faire le même paysage. Il va plafonner. Même chose en musique. Pour dépasser les limites de l'auto-apprentissage, il faut absolument aller vers des modèles. Les modèles permettent de découvrir des possibles. En ce sens-là, l'étudiant va souvent avoir une idée simpliste, simple, mais les textes littéraires sont rarement univoques ou simples. Donc, c'est fournir à l'étudiant l'occasion de se frotter à des textes complexes où la langue est utilisée dans toutes ses dimensions possibles. C'est fournir l'occasion à l'étudiant d'explorer la langue dans ses potentialités maximales.

**Que connaissez-vous des théories littéraires? Lesquelles utilisez-vous parmi les suivantes?: a) la lecture littéraire; b) l'écriture littéraire.**

1- Moi j'utilise le schéma narratif, le schéma actanciel... Les théories littéraires, étant donné que j'ai un bac spécialisé en linguistique, je peux pas dire que... Quand j'ai été engagée ici, j'enseignais le cours de linguistique. Ça a changé, on l'a enlevé, on m'a dit : « t'enseignes la littérature ». Alors là je suis retournée, pas faire des cours à l'université, mais je suis retournée dans les livres et là j'ai tout lu et des fois j'étais deux semaines à l'avance sur les étudiants, parce que j'avais fait un cours de littérature dans mon bac. Alors là, les théories littéraires...bon, le schéma actanciel, schéma narratif, je sais que j'utilise ça. J'essaie de faire ce que je peux et de toujours avoir l'étudiant au cœur de ma préoccupation pédagogique : il n'apprend pas bien? Pourquoi? Je peux pas dire une théorie littéraire. Au début, j'ai utilisé beaucoup les anthologies et les exercices avec les corrigés parce que j'étais... j'arrivais devant un nouveau monde! Alors j'ai beaucoup pris dans les livres et c'était pas nécessairement des cours théoriques, ou de grandes théories pour l'enseignement de la littérature. J'aimerais ça!

2- Les théories ça m'intéresse pas vraiment, je m'inscrits pas là-dedans. Puis même les manuels scolaires, j'ai jamais utilisé de manuels, les manuels qui ont été mis au point avec la réforme de 1994-1995, qui ont déferlé. Même si je les ai explorés, ça me rend impuissant. J'en prends des petits bouts par-ci par-là mais j'évacue assez rapidement... j'essaie plutôt de voir comment moi-même je me mets en situation d'inventer la théorie qui serait mienne. Je pense que la pédagogie, c'est un art. C'est un art, l'enseignement... On va arriver dans les compétences tantôt, comment tu fais pour enseigner un art &?! L'enseignement est un art, la littérature est un art : comment tu fais pour enseigner ça avec la théorie des compétences? La marche est haute. Donc, si l'enseignement est un art, le professeur n'a pas à développer des compétences, les compétences qu'il a à développer ne sont pas uniquement de l'ordre de la théorie littéraire mais de toutes sortes d'autres dimensions.

**Dans le programme du ministère de l'Éducation (1994), il est clairement établi que les deux volets qui sont mis en évidence sont**

- l'utilisation du contexte sociohistorique;
- la pratique des discours scolaires.

**Est-ce que votre plan de cours est fidèle au plan cadre de votre département (ou au devis du Ministère en l'absence de plan cadre)? Expliquez.**

1- On a un comité-matière qui doit adopter tous les plans de cours. Alors, si on est délinquant, on est délinquant dans notre comité-matière et on est délinquant dans notre département et le département veille à ce que le délinquant rejoigne les rangs. On a des délinquants!.. mais ce n'est pas supposé.

2-Il y avait des professeurs plus âgés qui sont restés, qui ont refusé la méthode des compétences... de la vieille école humaniste (...) enseignaient leur matière, des profs qui ont refusé de prendre le bateau des compétences et qui ont continué à faire à leur tête. C'est tout à fait défendable, je ne les condamne aucunement. Mais dans les années qui ont suivi, tout le monde s'est « enligné » sur les compétences pour des raisons d'équité mais il apparaît finalement que même si tout le monde s'enligne un peu sur le plan cadre et qu'on discute ensemble de l'approbation des plans de cours, je pense que nonobstant ces standards qu'on reconnaît, je pense que chacun fait à sa tête encore.

1- Bien oui.... Sur papier et ce qui se passe en classe....

2- C'est ça, parce que le plan cadre est tellement vaste qu'on ne peut pas le couvrir! La question ne se pose pas, on ne peut pas le couvrir. Juste enseigner le plan, c'est déjà une matière considérable... alors on survole, alors si on sait qu'on est pour survoler et en laisser tomber, on est pas obligé de forcer Pierre, Jean, Jacques à ne pas laisser tomber ceci ou cela car on sait que, obligatoirement, il ne peut pas faire tout.

**L'écart est plus entre votre plan de cours et la pratique qu'entre votre plan de cours et le plan de cadre?**

1- Oui.

2- Sûrement. Le plan de cours est toujours une espèce de discours de rectitude politique... où on essaie, on est jugé par nos collègues, on le sait alors on rédige en conséquence. Une fois que le plan de cours est fini, s'il est approuvé, bien la porte [de la classe] est fermée...

1- Les évaluations sont stables. D'habitude, on ne touche pas à ça parce que les étudiants peuvent en parler; le nombre d'ouvrages à lire... mais à part cela. Qu'on enseigne tel élément ou tel autre, de la manière qu'on veut, c'est pas vérifié. Quand la porte est fermée dans la classe, on est maître à bord...

2- Ça fait partie de la liberté du prof et de sa responsabilité

1- Oui, si on fait confiance. C'est un professionnel.

**De façon concrète, comment se transpose ce plan cadre dans votre cours?**

**En regard de votre enseignement? Quelles sont les pratiques d'enseignement que vous privilégiez?**

**Concernant le contexte sociohistorique**

2- Quand tu parles de contexte sociohistorique, c'est principalement dans un perspective d'analyse des courants littéraires, n'est-ce pas?... C'est vu. Quand on parle de contexte sociohistorique dans le langage du Ministère c'est indissociable des courants littéraires et des grandes périodes de l'histoire de la littérature française. C'est spécifique et restrictif quasiment.

1- Moi je pars, dans le 101, la première semaine ou la deuxième semaine, je pars de l'Antiquité pour leur donner des repères historiques. Je veux qu'ils sachent l'histoire c'était comment. C'est après la préhistoire. Pourquoi ça s'appelle l'histoire, c'est plus la préhistoire. L'Antiquité, on parle un peu de ce qui s'est fait en littérature chez les grecs et les romains, juste des noms comme ça, et ils font des ateliers, en forme de mots croisés ou des choses comme ça pour qu'ils aillent chercher, ils ont des notes dans un recueil. Après ça je vais passer plus de temps quand je vais avoir une œuvre qui va toucher la période. Par exemple, ma première c'était Candide, c'est les Lumières. J'essaie d'aller rapidement jusqu'à temps que j'arrive aux Lumières. C'est du Général, le Moyen Âge je vais le passer très général. Je vais survoler avec, pas des jeux mais presque, et je vais faire une petite écoute de musique du Moyen Âge, de la Renaissance, quelques diapositives sur les œuvres marquantes en peinture, sur l'art en général, juste pour donner des petits repères mais ce n'est pas long, je peux faire plusieurs périodes comme ça et là je vais arriver aux Lumières et là je vais faire WOOO! Là on va prendre son temps car je leur fais acheter cette collection-là où on a le sociohistorique à la fin. Là on va travailler là-dessus, on va faire des recherches, des sites Internet, on va prendre son temps pour la musique, la peinture et l'architecture. Je vais prendre plus mon temps pour installer des chose pour « installer » des choses, pour qu'ils comprennent l'œuvre. Il faut toujours que ça me serve à mieux faire comprendre l'œuvre. C'est plus long, là on peut passer plusieurs semaines.

**Des exposés magistraux, etc.?**

1- Oui, je peux leur demander à la limite, par exemple : « Votre équipe, vous avez l'air à aimer la musique, faite-moi un petit quelque chose ». Mais je les guide. Ils peuvent exposer aux autres (...). Oui! Je vais faire du magistral mais magistral interactif : des diapositives, de la musique... « L'aimez-vous celle-là? Non? Bon on va passer à l'autre. Leur faire faire des prises de conscience, de ne pas penser qu'ils ont tout inventé eux autres. Depuis l'an 2000, on a tout inventé. **(une conscience historique)** C'est ça, dire qu'il y a d'autres choses avant, puis qu'on a vu neiger

avant. Eux autres, avec leur nombril vert, ils se pensent les rois de tout! Leur dire qu'il y avait du monde avant eux autres, qui ont bâti des choses et que c'est solide. À cette époque-là c'était génial puis on se rend bien compte que ça a pas de bon sens, ils pensaient que la Terre était plate! Ils ont cru ça longtemps mais quand c'est devenu rond cette affaire-là, ça a tout changé! L'avènement de l'informatique, l'Internet. Faire des prises de conscience comme ça puis ça les étudiants, moi je fais deux fois dans la session je fais une évaluation de cours, puis ça ils aiment ça ce petit côté qui nous fait sortir. Ils pensent qu'ils sortent de la littérature, parce qu'on n'est plus dans notre livre à lire des choses, on est plus « vivants ». Là ils pensent qu'on est plus dans ça, puis ils aiment ça, ça fait changement, on apprend, puis après ça ils font : « ah c'est pour ça que tu nous a montré cela, ils en parlent dans le livre! **(Ça prépare les liens)** C'est ça... ils aiment beaucoup ça. C'est ça que je vais être obligée de couper (...) pour aller à l'essentiel. Je leur ai dit : »C'est là-dedans qu'on va couper. « ah non, fais-en un peu au moins! »

2- La question c'est quoi? (...) Moi j'ai donné il y a à peu près 4-5 ans, c'est la première fois que ça se donnait ici, dans le module de communication, le cours de mouvements artistiques et littéraires. Je l'ai donné une session... Je voulais le donner vraiment, ça m'intéressait, c'était un nouveau cours, il y avait eu un concours, on était plusieurs à vouloir le donner. Finalement, j'étais très fier d'avoir été choisi, mais je l'ai abandonné après une session. Je n'ai plus voulu le redonner ensuite. Parce que j'adore l'histoire (...) mais je me rends compte que, dans l'intention du Ministère et de la réforme, c'était de dire : On va mettre les courants littéraires, on va faire d'une pierre deux coups, on va leur apprendre l'histoire en même temps que la littérature. Autrement dit, ils vont apprendre l'histoire puis le français c'est parfait! On va appeler ça de la littérature... Mais on s'est fait baiser au passage je pense parce que en réalité... Moi j'ai abandonné au fil des ans, progressivement il faut dire, mais j'en suis arrivé à ne plus enseigner... Je leur fais une ligne du temps rapidement. Je les mets en contexte pour des grands événements comme la Révolution française, les débuts du romantisme, l'arrivée du surréalisme avec Freud au début du 20<sup>e</sup>. Je leur parle de la révolution hippie des années 1970, des grands paramètres comme ça, mais je recule pas plus loin, je ne recule pas jusqu'aux Lumières. Bien que je leur parle de Louis XIV... Mais c'est très pointu, très spécifique, très ciblé. Des lignes du temps, ils en n'ont tellement pas que c'est quasiment pêcher dans le vide.

Je comprends ta méthode mais moi j'ai abandonné de le faire parce que ça serait immensément plus long. Dans le temps qu'on faisait Lagarde et Michard, on prenait 3-4-5 ans à faire la série Lagarde et Michard. On faisait le Moyen Âge en Syntaxe ou Méthode, je ne me souviens plus, et on faisait la Renaissance dans une autre année, c'est correct. Maintenant faire ça en 60 heures ou 45 heures, c'est invraisemblable. C'est complètement utopique, donc progressivement j'ai abandonné de le faire... Ce que je fais à un moment donné, si je leur parle de l'arrivée du romantisme, là je vais les garocher, si je leur parle de 1850 et des débuts de l'industrialisation, Marx, tout va passer en même temps : la syndicalisation, la politique, l'économique, le colonialisme... je vais leur envoyer ça excessivement vite pour leur faire mesurer comment, quand il y a une transformation, elle se fait dans tous les plans, dans toutes les dimensions de l'activité humaine... mais tu sais... **(sous forme d'exposé?)** Ça va super vite, super vite, juste pour leur dire : vous savez pas grand chose. Savez-vous que vous savez pas grand chose? Mon principe c'est de leur dire : vous allez voir

c'est quoi quelqu'un de cultivé. Prenez ce que vous pouvez prendre. Je fais ça vite, je vous ferai pas une longue litanie là-dessus. Mais le reste, lisez puis étudiez parce que je vous donnerai pas cela à la petite cuillère. Juste les déstabiliser dans leur assurance nombriliste. Puis les ouvrir quand même à des visions plus larges, parce qu'ils ne savent pas c'est quoi la civilisation. Moi, à l'université, j'ai étudié pendant deux semestres des cours qui s'appelaient L'Histoire des civilisations, de la civilisation française. On apprenait ça comme ça, on faisait simultanément toutes les dimensions de l'activité humaine. (...) Mais là avec cette réforme-là, on s'est rendu compte que : ah les courants littéraires, voici la belle matière! Comment on pourrait bien... ça serait propice à l'apprentissage des compétences (sarcasme). Ils ont sauté là-dedans comme du bonbon alors que plus personne ne faisait ça, les courants littéraires. On a retombé là-dedans et on s'est fait attraper par ce discours théorique qui nous disait : on va revenir au cours classique et aux grands courants littéraires. Mais en réalité, ceux qui l'ont suggéré, l'idée qu'ils avaient derrière la tête c'est de nous vendre la saucisse des compétences. C'était pas de nous faire apprécier la littérature... (...)

### **En regard de votre enseignement? Quelles sont les pratiques d'enseignement que vous privilégiez?**

#### **Pour la pratique des discours scolaires**

1- Moi l'analyse littéraire j'enseigne ça en petits morceaux, je la découpe. On commence par voir c'est quoi une introduction, qu'est-ce qu'on met là-dedans et qu'est-ce que moi je veux pour une introduction pour une analyse littéraire. Après ça on regarde le développement, le paragraphe, comment on fait un paragraphe, la conclusion, puis après ça on voit que tout ça c'est... Pour se partir on fait un plan, et là je montre le plan. Puis après ça on en fait. Je leur donne jamais de modèle : voici c'est ça une analyse littéraire. Mon Dieu qu'ils aimeraient donc ça : Donne-nous un modèle! Non parce que je regarde des modèles dans des ouvrages et je ne donnerais même pas 100% à ça parce que moi j'ai mes exigences, parce que je veux avoir un discours comme ça, une introduction c'est comme ça. C'est pour ça que je ne leur donne pas de modèle. Ce que je fais, c'est que je leur demande d'en écrire, en équipe. Ils mettent ça sur des acétates. Je présente l'acétate et je dis : voici ça c'est parfait, ça c'est moins bon, ça ne fait plus cela. Et là je passe des intros, des développements, des conclusions. Au nombre d'équipes qu'on a dans la classe, je fais de la correction à la volée comme ça pour leur montrer. Après, ça leur met dans la tête ce qu'aurait l'air d'une introduction « pas pire ». (c'est graduel) C'est ça. Puis ils me la font par étape. Après ça, ils en font une tout seul, mais par étape. Je corrige le plan, après ça je corrige leur intro et on réaménage. Le plan est évalué. Ils peuvent toujours rajuster le tir. Dans leur introduction, s'ils ont mal installé leurs idées principales, bien là : « De quoi vas-tu me parler?! Raccroche-toi à la question. Quand ce n'est pas bon, c'est parce que dans le plan ça ne l'était pas et ils ne l'ont pas corrigé dans le plan. « Dans le plan c'est pas bon, corrige! » Il n'est pas corrigé alors ils perdent encore des points. Mais normalement, ils devraient se corriger pour que dans l'intro ça devrait être bien et après ça s'enchaîne.... Après ça ils présentent aux autres ce qu'ils ont fait en équipe. La première qu'ils font comme ça, en morceaux, ils la font en équipes. Il y a 7 ou 8 textes qui circulent dans la classe, alors les gens vont présenter alors ils vont avoir tout d'un coup, 7-8 analyses littéraires « pas pires ».

2- Je fais quelque chose qui ressemble à ça aussi. Les travaux qu'ils font sont lus, sont présentés à des sous-groupes. Je le fais 2-3 fois, ce qui fait que chacun peut voir ce que les autres ont fait, à tout le moins ce que certaines autres équipes, certains autres participants ont fait. Ça leur fait voir les forces et les faiblesses des autres et ça permet de ne pas enseigner juste une chose puis restreindre la possibilité qui leur est offerte. Ils voient un peu ce qui marche et ce qui ne marche pas. puis ils s'orientent à partir de ça. Le plan je l'enseigne en dernier. Ce qui m'embête dans le plan c'est qu'ils pensent que... Ils veulent faire le plan avant de réfléchir à ce qu'ils ont à dire. Je trouve cela fondamentalement pervers, dans le sens où, la difficulté que j'ai comme professeur c'est : comment les encourager à réfléchir? Puis ne pas brimer la réflexion qui cherche à se formuler, je dirais, dans leur esprit, ne pas la contraindre et la réprimer par un carcan qui est un plan, dont ils ne comprennent pas le sens puis dont ils sont trop enclins à imiter la mécanique servilement. J'enseigne ça en tout dernier parce que, j'ai l'impression que, et là encore on va revenir dans les compétences : enseigner une compétence, c'est enseigner à appliquer, à exécuter quelque chose... mais à réfléchir (juron) ... faut que tu fasses cela par toi-même. Tu ne peux pas réfléchir en répétant la pensée de quelqu'un d'autre. Il faut que tu saches reconnaître la pensée de quelqu'un d'autre mais aussi formuler la tienne. Donc ce que j'observe chez les étudiants, comme décalage, c'est le désir de bien faire et le désir d'avoir des notes, des points, mais en même temps, la difficulté qu'ils ont à développer eux-mêmes une réflexion autonome et le peu d'encouragement pour qu'ils le fassent, pour qu'ils y parviennent. Ils ont souvent l'occasion de faire des tâches simplistes qui les éloignent d'une réflexion organisée. Comme je disais... « cliquez, cochez, grattez » puis choisir : ces opérations simplistes qui se font avec le doigt, juste avec la phalangette. Les méthodes pédagogiques antérieures, les manuels, qui ont souvent été enclins à faire. (...) Dans le discours officiel académique, je comprends très bien ce qu'on devrait enseigner, mais je prends plutôt la défense de l'esprit créateur que de l'esprit régulateur. La pensée rationnelle n'est vraisemblable que dans la mesure où il y a quelque chose à dire, qu'on organise rationnellement. Donc je trouve plus important que l'étudiant reconnaisse ses propres idées, je trouve prioritaire d'enseigner ça. Aussi longtemps que l'étudiant ne reconnaît pas ses propres idées, c'est futile de penser lui enseigner comment organiser le vide.

### **Le contenu avant la forme.**

2- Exact. L'intro je l'enseigne en dernier. J'enseigne d'abord le développement : Trois idées. Quelles sont ces trois idées? Comment se tiennent-elles? Puis on tire une conclusion. Après tout ça on fait l'intro, une fois qu'on sait ce qu'on a à dire. C'est assez simple l'intro, on situe, on annonce ce qu'on va dire, l'idée majeure qui sera la nôtre... Ça m'embête beaucoup cet espèce d'esprit, trop docile, que trop d'étudiants ont, de plus en plus, qui est le contraire d'une réflexion articulée. C'est pour ça que je travaille sur une éducation résolument humaniste parce que je pense que c'est plus important de réfléchir et de comprendre ce qu'on a à retirer de quelque chose, plutôt que de se contenter d'appliquer... C'est pour ça que je déteste la méthode des compétences parce qu'on applique quelque chose que quelqu'un d'autre a tracé d'avance pour nous. Comme une souris qui a 3-4 possibilités, elle peut tourner à droite, aller à gauche ou rester dans le milieu : oui, non, aucune de ces réponses.

**En regard des apprentissages réalisés par les étudiants? Décrivez comment se traduisent ces orientations auprès des étudiants.**

2- Je dirais qu'ils ont appris à réfléchir, ils ont appris... à développer une distance critique vis-à-vis ce qu'ils lisent. Des outils de réflexion qui leur permettent de définir, de décrire, je suis en 101, des outils de réflexion qui leur permettent d'objectiver le message qui leur est présenté. Puis, d'être capables de le décrire de manière objective, indépendamment de ce qu'ils pensent, qu'ils soient d'accord ou pas. D'autre part, parce que je fais de la création littéraire de plus en plus. J'ai recommencé cette année, ça faisait plusieurs années que j'en faisais plus. Parce qu'ils font de la création littéraire, ils commencent eux-mêmes à chercher à organiser de l'intérieur un discours littéraire.

**C'est parce que vous sortez un peu du plan, vous faites de la création?**

2- Non. Parce que je dis que quelqu'un qui... Je leur fais faire deux travaux d'écriture littéraire, de création, un récit autobiographique et une poésie. Le récit autobiographique, ils vont nécessairement devoir faire une opposition quelque part, un contraste entre ceci et cela, une progression quelque part. Ils vont nécessairement devoir choisir une personne grammaticale, adopter... Qu'est-ce qu'ils veulent dire? Ils le savent généralement après quelques exercices, ils savent ce qu'ils cherchent à dire. Comment organiser maintenant ce contenu? Moi je dis que c'est aussi utile de leur enseigner l'analyse littéraire par le chemin de la création, qui les confronte à des questions qui sont les critères d'analyse qu'on applique pour des auteurs. C'est aussi profitable de procéder ainsi que d'étudier à répétition des textes où on applique sans arrêt des critères dont ils ne comprennent pas la nécessité.

1- Moi, ça se traduit par : ils savent lire un texte et le comprendre, même s'ils aiment pas le texte. Parce souvent ils vont s'arrêter à « j'aime pas ça ». Mais là ils sont obligés de le lire. Ils ont acquis une stratégie, des outils pour essayer de comprendre le texte. Dire « regarde il y a une opposition », « je le sais pourquoi c'est le thème de la mort, ça fait plusieurs mots que je rencontre, je le sais, je comprends comment ça marche ». Ils comprennent comment lire, comment aller à un deuxième niveau de lecture. Ça arrive à ça. Mais ça prendrait encore un autre cours!

2- Tu as dit quelque chose d'important : ils apprennent à lire et à comprendre quelque chose même s'ils ne l'aiment pas, qui soit différent d'eux-mêmes. Tantôt on en parlait avec l'histoire de la littérature. Le nombril vert, ça a des limites hein... De les rendre curieux de découvrir, alors que la difficulté souvent c'est... On est à l'école pour apprendre des choses. Le contraire d'apprendre des choses, c'est de rien vouloir savoir. Quelqu'un qui veut rien savoir, il veut rien savoir. Donc, il n'est pas à sa place à l'école. Il est complètement fermé, satisfait ou imbu de lui-même. L'apprentissage, en tout cas en partie, c'est d'être capable de les stimuler à s'ouvrir à d'autres choses qu'eux-mêmes. Pour qu'ils découvrent que ça peut devenir enivrant... Puis utile pour eux-mêmes dans leur existence, même si ça ne les aidera pas à écrire des rapports et des procès-verbaux demain matin.

## **Et dans l'écriture?**

1- Dans l'écriture, c'est d'être capable d'articuler sa pensée et de la donner par écrit. Je leur dis toujours : Vous faites une analyse littéraire... mais prenez juste le mot « analyse »; vous êtes en génie du bâtiment, vous allez arriver devant un système de ventilation ou une fournaise qui ne fonctionne pas bien. Vous allez devoir faire l'analyse du problème. Moi je dis que c'est les mêmes neurones pour analyser la fournaise et pour analyser le texte. Ton cerveau ne fait pas la différence : est-ce une fournaise, est-ce un texte? Et c'est un muscle, il faut l'entraîner. Alors vous allez arriver à être meilleurs dans l'analyse de votre problématique de fournaise. En plus, vous allez être capables de rédiger dans un français convenable et compréhensible autour de vous, le problème que vous venez de déceler. Dans ce temps-là, ils font : « Ah? Ça pourrait me servir à quelque chose? » Si ça fait juste ça, si j'ai juste allumé cette étincelle, j'ai atteint mon objectif. Avec les garçons, une clientèle très forte ici, ça marche... ils restent jusqu'à la fin. Ils passent le cours, pas fort, mais ils passent. Je ne les ai pas perdus. (...) Ça donne des résultats dans toutes les sphères de sa vie après, bien capable de structurer sa pensée. On apprend à faire ça par le texte littéraire parce que le texte littéraire est bien écrit. Si on l'analyse, on le comprend mieux. Après ça, on essaie d'écrire quelque chose sur ce texte-là. Après, on devient plus compétent à écrire...

2- Une chose aussi, dans le cours no 1, c'est d'être capable de leur faire rehausser leur niveau d'écriture, parce que faire une phrase à trois mots avec un verbe être dans le milieu, c'est pas trop compliqué. Ils ne risquent pas beaucoup de faire de fautes et il y en a plusieurs qui savent que c'est la manière de passer. Ça fait des textes tellement vides... J'en suis venu à vouloir que, non seulement ils puissent apprécier des textes complexes, mais qu'eux-mêmes éprouvent le plaisir de rédiger des phrases complexes. En ce sens là, quand je corrige des textes (...) et c'est très barbouillé les exemplaires que je leur donne. C'est pas nécessairement des fautes, mais des suggestions, des éléments qui sont de trop, des périphrases ridicules... Je réécris leur texte, souvent.

### **La correction a un rôle pédagogique.**

2- Oui, je réécris, je leur soumetts des suggestions et tranquillement, ils apprennent. Ils voient que c'est pas leurs idées qui sont mauvaises. C'est l'expression qui est... fadasse. Une idée précise, claire, si elle n'est pas exprimée clairement et avec raffinement, elle devient fadasse. Donc, comment les stimuler à améliorer leur main d'écriture, leur expression, ça m'apparaît important. L'écriture, la création et le style discursif de niveau littéraire. Moi je leur dis, je leur demande de travailler au niveau littéraire. Ils l'atteignent en fin de semestre mais... Je leur demande pas juste un style neutre. Il faut que ce soit plus coloré que ça (journalistique).

### **En regard du rôle joué par la littérature? Décrivez votre utilisation du texte littéraire.**

1- Moi je fais les deux. J'utilise des extraits pour la première analyse où je vais avoir des extraits qui vont circuler pour les équipes. Après ça, je vais avoir deux œuvres

complètes parce que dans notre plan cadre, on est obligé d'avoir deux œuvres complètes. Alors j'utilise ça... un mélange. (...) L'analyse va toujours porter sur un extrait uniquement. On a changé, on a mis dans nos règlements qu'on peut faire une analyse sur une œuvre complète. Là, on a changé, on ne fait plus de l'analyse, on va faire de... l'explication de texte. Alors ça vient de changer, parce que moi, dans mon optique, faire une analyse littéraire sur une œuvre complète c'est comme impossible. C'est trop long, ça n'a pas de bon sens. Donc, il va falloir se réajuster, il va falloir que je comprenne exactement ce qu'on entend par explication de texte; qu'est-ce qu'on va enseigner? Parce que je ne sais plus dans quoi on s'embarque. Moi personnellement, j'aimerais bien mieux utiliser que des extraits. Pas travailler sur des œuvres complètes

### **Pour le 101?**

1- Oui, pour leur faire lire des œuvres complètes, pour leur donner le goût de lire. Mais moi je trouve qu'on lit... en lisant plusieurs extraits de différentes époques, différents auteurs, on peut voir si tel auteur nous intéresse. On a le goût d'aller lire le livre au complet. Moi je pars comme ça. Mais c'est pas comme ça que c'est parti, c'est de « lire l'œuvre au complet pour avoir le goût de lire une autre œuvre au complet ». Bon, je me suis plié au règlement mais... Moi j'aime bien voir un petit exemple pour le Moyen Âge, un petit exemple pour la Renaissance, voir la différence, c'était quoi les thèmes privilégiés, comment ils utilisaient les figures de style, le vocabulaire qui est marquant de l'époque. Ça j'aime ça. J'ai plein de choses à dire là-dessus, c'est vivant. Les étudiants ont l'air à apprécier. Lire toute l'œuvre c'est long, ça leur prend quelques semaines. Tu faisais mention (...) du temps de lecture. Ils ont trois heures de devoirs par semaine à faire, on leur donne des devoirs. En plus un roman à lire? À la vitesse qu'ils lisent, ils le dépassent bien plus le trois heures semaine. Donc, on leur en demande beaucoup. Moi j'aimais bien les anthologies pour cela. J'adorais ça, et je me disais... Parce que moi ils lisaient toute l'anthologie, plus les deux œuvres... C'était fou! Ils me disaient tout le temps : « Maudit qu'on a des affaires à faire dans ton cours ». Mais là, faut changer ça.

2- Moi je suis toujours en 101. Les œuvres complètes, par définition, il faut que ça soit des œuvres très courtes. Puis, les textes qu'ils analysent sont toujours des textes d'une page. (extrait?) Un texte complet. Un poème c'est un texte complet (...) Plus souvent qu'autrement, je leur fais travailler une pièce de théâtre en début de semestre, qu'ils vont voir au théâtre. Ils font un résumé. Déjà ça les familiarise avec le résumé objectif si on veut, mais autrement la deuxième œuvre je ne l'ai jamais mise. (1- On apprend des choses) C'est vrai. Je mettais mes anthologies. Mon recueil de textes est la deuxième œuvre. Dans nos règlements d'ailleurs, il s'agissait que ce soit un recueil ou un recueil thématique. Alors, tu as juste à mettre « l'amour » ou « la vie », c'est certain que tu... L'anthologie c'est 100 pages, et il y a d'autres textes aussi à travers ça. Je travaille des chansons, encore là des textes courts mais je suis en 101. Si j'étais en 102, je travaillerais probablement de préférence des petites œuvres courtes, encore une fois pour en faire lire plus, de différents styles. Ce que j'ai fait lire jusqu'à maintenant, c'était toujours des œuvres de 100-120 pages, 150 pages, jamais plus que ça. Des petites œuvres, comme *Le vieil homme et la mer*. Quelque chose d'intéressant, personnalisé, efficace, mais bref. On n'est plus au 19<sup>e</sup> siècle, on ne veut

plus lire 500 pages, ça ne se fait pas, ça ne se fait plus ça. Donc, c'est principalement le texte court dans le 101.

**Quels effets de ces orientations, de ces utilisations, pouvez-vous percevoir dans la classe? Quelle est votre évaluation de ces deux aspects?**

	Orientation sociohistorique	Discours scolaire
Positifs (s'il y a lieu)		
Négatifs (s'il y a lieu)		

1- Bien, l'analyse littéraire, il y a plus de désavantages que d'avantages puisqu'on l'a remplacée récemment par l'explication de texte. On parle du 101. Parce que dans le devis du Ministère il y avait : analyse littéraire, explication de texte et commentaire composé. Alors on a choisi, maintenant, d'appeler notre affaire explication de texte. Qui va porter sur quoi? (2- Explique comment l'auteur s'y prend pour dire ceci et cela). (ce n'est pas très loin de l'analyse). On a changé le concept d'analyse d'abord parce que le mot est ambiguë. Entre procéder à une analyse et rédiger une analyse, déjà le mot ne veut pas dire la même chose. (opération mentale ou rédaction) C'est ça, et l'analyse littéraire on l'a éliminée parce que la définition qu'on en avait, qui nous est apparue désormais satisfaisante, c'était de mesurer comment la forme servait à appuyer le fond. Alors que, en 101, ils ne sont évidemment pas capables de percevoir comment la dimension formelle contribue à sa manière à définir le sens du texte. Juste définir le sens du texte, c'est déjà un défi. Donc, mesurer comment la forme, en plus, contribue à ça, c'est invraisemblable. Donc, on a éliminé l'analyse de texte et cet espèce de prérequis qu'il y a entre... superposition fond-forme, qui arrivait à une nomenclature de figures de style à n'en plus finir mais qui nous faisait perdre de vue que l'objectif premier du 101 c'était de comprendre l'essence du texte. C'est ça l'objectif premier et c'est celui qui, dans l'ensemble du plan cadre, est le moins élaboré comme objectif. Le plus élaboré, c'est le 5<sup>e</sup>, qui est le plan. On a beaucoup, beaucoup de choses à dire sur le plan! Dans le plan cadre, il y a presque une page juste pour cette compétence-là. Mais la première, qui est de comprendre le texte, bien « euh euh »... On a très peu de choses à dire à ce sujet-là pourtant l'objectif prioritaire c'est celui-là.

**Le nouveau modèle est plus personnel, moins formaté?**

1- On peut aller sur le personnage, les thèmes... Les gens se sentaient moins encarcenés par les figures de style, le mot, les champs lexicaux, champs sémantiques, les outils qu'on avait dans notre beau petit livre *vade mecum*, qui va probablement ne plus servir après mais... Moi, il y a encore des choses que je vais utiliser là-dedans. Mais c'est sûr qu'il y a comme un moment donné... On ne fera pas le procès de l'analyse littéraire mais il y avait des choses qui étaient demandées qui étaient exigées à un niveau beaucoup trop élevé. C'est sûr que ça donnait des catastrophes... Moi j'ai pas, dans mes analyses, mes étudiants ne font pas une liste, moi j'appelle ça une liste d'épicerie, de figures de style. Ils choisissent la ou les deux plus importantes qui vont apporter un plus au texte, et que c'est à cause de ça qu'on comprend bien ce que l'auteur voulait dire. Il faut qu'ils me l'expliquent, à quoi ça sert, et si elle était pas là, ça changerait le sens du texte. Pourquoi elle est si importante et

me le dire. Puis quand ils m'ont jaser de ça, bien ça fait un paragraphe, on passe au paragraphe suivant si on a une autre idée. Moi j'avais pas senti une problématique si grande avec cela (l'analyse). C'est sûr, c'est comment on l'enseigne, qu'est-ce qu'on fait avec... On revient à la pédagogie, et la pédagogie, c'est un sujet... tabou, j'ai l'impression. On en parle pas de pédagogie. J'ai voulu parler de pédagogie à la prochaine réunion. J'ai dit : « À la prochaine réunion, on parle de quoi? Il y avait pas de... Bien on pourrait parler de pédagogie, comment on enseigne? Hey seigneur! » Non, vraiment s'asseoir et dire : « Ok, on va enseigner ça comment? On va faire quoi? Le *vade-maecum* on le met aux poubelles? On le recommence? On fait quoi avec les figures de style? On les évacue ou en garde seulement quelques-unes? » Ça, c'est pas le genre d'affaire. Chacun regarde...

2- Tu n'es plus dans la pédagogie, ce que moi j'appelle la pédagogie.

1- Oui mais comment l'enseigner? Tu fais quoi? Quelle stratégie tu prends? Est-ce que tu donnes la liste et tu dis : Bon apprenez ça!? Tu fais des exercices? Tu fais ça comment?

2- Moi quand j'enseigne à peu près une dizaine de figures de style, c'est le max.

1- Tu sais, qu'est-ce que tu fais dans ta classe? Comment tu réussis à allumer tes élèves pour que ça passe? C'est ça la pédagogie pour moi. Ça on n'en parle pas. On en parle pas : t'es enseignante, tu fais ce que tu as à faire dans ta classe, c'est tout! Ok, allons-y! Mais ne venez plus chialer sur mes taux de réussite par exemple.

2- L'idée des discussions qu'on a en département, c'est de définir des bases communes, des paramètres communs.

1- Oui, il y a des bases et des paramètres communs mais s'il y en a qui ont des techniques pour l'enseigner qui sont plus pratiques que d'autres. Pourquoi on ne les partage pas? On ne partage rien là-dessus.

2- Probablement, (...) parce que chacun est jaloux des libertés qu'il veut avoir et que le plan cadre permet. Peut-être que ce qui nous manque au département, c'est le désir d'échanger librement... sans se sentir menacé, sans sentir que l'instant d'après, quelque chose va nous retomber sur le nez.

1- Oui, on a peur de ça... Alors, c'est ça, par rapport au discours scolaire : on l'a changé, on a senti le besoin de le renouveler, de l'alléger, de le simplifier, pour avoir un résultat meilleur.

2- ...Des taux de réussite plus probants, parce que les gens dans les programmes techniques sont en colère de voir que leurs étudiants échouent.

### **À cause des cours de français?**

2- Oui, c'est certain. Ça fait qu'il y a des pressions politiques internes considérables pour tasser la formation générale, puis nommément la littérature. Mais ça c'est les tendances lourdes du système d'éducation utilitariste dans lequel on est maintenant...

néo-libéral si on veut, tu le faisais valoir un peu, où il s'agit de développer des compétences parce que le marché de l'emploi les demande. C'est le contraire de la perspective humaniste que j'avais tantôt. C'est diamétralement opposé. C'est pour ça que le discours des compétences, le discours utilitariste, il est rampant, il est partout, dans toutes les disciplines, puis la littérature devient la seule résistance. C'est le titre d'un colloque (...), c'est le seul lieu de résistance où la formation générale se trouve encore à être privilégiée.

## **Et la philosophie?**

2- Ils ne jappent pas trop fort semble-t-il)

1- « Enseigner la littérature : un acte de résistance nécessaire » (colloque de l'AQPF)

2- Exactement, c'est vraiment comme ça qu'est rendue la situation. Dans toute les tendances de forces, actuellement, 6000 délégués (...) 6000 éducateurs à Montréal qui font un congrès qui s'appelle L'association américaine de l'éducation je pense, un congrès sur l'éducation et les tendances lourdes en éducation. Je parlais à quelqu'un qui y participait et il disait : C'est mondial ces tendances lourdes vers l'instrumentalisation des étudiants... et des compétences. C'est comme si la génération des plus vieux se dit : « Nous autres, tout ce qu'on peut faire, c'est instrumentaliser et éduquer ». Il y a une paire de manches. Cette instrumentalisation-là prévaut dans toutes les autres disciplines. Il s'agit de quelqu'un, s'il veut être soudeur, c'est pas compliqué, il faut qu'il apprenne à souder : voici les règles, voici les procédures. Mais réfléchir, c'est pas appliquer des règles et des procédures. Ça implique un développement de la personne plus large. C'est pour ça que la littérature se fait tasser dans le coin ici, par l'ensemble des programmes. Toute la démarche par programme vise à « bumper » la formation générale, à la coincer. On se défend contre cela. Ce que j'explique comme idée, c'est dans la perspective de ce que je viens d'expliquer. Je l'ai présentée à la directrice des études (...), je l'ai fait monter dans les rideaux. Elle l'a pris personnel (juron). Parce que elle, elle est là pour implanter ce que le Ministère lui demande. Elle s'inscrit, sans en être consciente aucunement parce qu'elle n'est pas éducatrice, dans l'approche par programme, c'était les compétence il y a 10 ans (...) C'est tout le même maudit hache-viande pour que les gens soient efficaces à la job. S'ils font une dépression à 28 ans, on s'en sacre, c'est pas notre problème. Ils auront été instrumentalisés.

## **Pour l'orientation sociohistorique?**

2- Ça va de pair avec l'enseignement des périodes littéraires. Puis l'enseignement des périodes littéraires a été plaqué là par des technocrates et des docimologues qui ont voulu implanter la gestion par compétences. Les périodes littéraires convenaient parfaitement à la mécanique qu'ils voulaient implanter. C'est pour ça qu'ils nous l'ont mis dans les pattes, en même temps c'est de la poudre aux yeux : « On revient à l'ancienne éducation des collèges classiques; on va refaire des humanités ». Ouf! « Cimonak » C'est un mensonge éhonté qu'on nous faisait. (...) C'était un discours politique pour vendre le poisson, pour noyer le poisson et nous vendre la camelote. Parce que c'est le contraire, en vertu de ce que je viens de dire, et l'utilitarisme. On s'est servi des anciennes qualités d'une ancienne éducation humanisme, les

humanités, on s'est servi de ce bonbon-là pour faire passer quelque chose qui est aux antipodes des objectifs de ce que c'était. (...) Ils nous ont feinté 100 milles à l'heure.

### **Ce n'est pas le même but.**

2- C'est le but opposé. Puis, ils sont allés chercher l'ancienne méthode, pour l'appliquer, mais en réalité ce qu'ils voulaient c'est encarcanner davantage. Pour pouvoir mesurer les résultats d'une gestion XYZ et mettre en concurrence tel et tel établissement, puis, ultimement, faire que chaque institution puisse décerner ses diplômes, vous le savez, on est rendus là maintenant. Si chaque institution peut décerner ses diplômes. Vous êtes en concurrence. Est-ce qu'on éduque à concurrencer ou on concurrence pour éduquer? On est dans le libéralisme éducatif.

1- Moi je vois cela plus positif parce que je l'utilise, puis ça crée un lien avec l'œuvre, ça crée un lien d'information, de culture. Moi, j'appelle ça la période de culture avec un grand C. Pour les cultiver. Je leur dis : J'essaie de vous en donner un petit peu, quand vous allez jouer à quelques arpents de pièges, si vous jouez encore à ça, vous allez gagner des pointes de tarte. Ils rient...

Une sorte d'entrée en littérature?

1- Oui, c'est comme une formation générale à côté de la formation qui est l'analyse littéraire. Je fais une formation générale dans la formation générale, je veux qu'ils connaissent des choses. Peut-être pas qu'ils s'en souviennent mais à un moment donné ils liront un article dans un journal qui fera référence à quelque chose : « J'ai déjà vu ça... » et peut-être avoir la curiosité d'aller regarder dans ses notes ou d'aller faire une recherche sur Internet pour voir. Et on fait des liens... que tout n'est pas inventé, comme je disais tantôt, à l'instant présent. (...) C'est pas de leur faire un cours magistral de trois heures, ils vont bailler! Il faut que ça soit vivant, il faut que ça soit interactif. C'est l'ère du multimédia. J'utilise les médias pour cela : c'est l'ordinateur, le power point, c'est... **(un contexte?)** C'est ça... pour agrémenter le cours. Agrémenter le cours et pour la culture générale. Moi j'aime ça. Je trouve que c'est positif, ça les fait... ça leur donne le goût de rester dans ma classe.

2- Le contexte, je m'en sers pas beaucoup. Pour donner un exemple, je travaille deux-trois chansons de Desjardins. Une qui est Lomer, qui est un pastiche de Villon. C'est dans la langue... Le style de Villon est pastiché. C'est un condamné à mort qui parle, c'est comme sa lettre d'adieu. Puis qui, en vertu de ce qui lui arrive, se donne le droit de dire ce qu'il pense vraiment maintenant. Il a été mis à mort parce qu'il est homosexuel. On est à Carcassonne, quelque part à la fin du 15<sup>e</sup> siècle. Il accuse ses juges, il raconte comment ça s'est passé, l'homophobie dont il a été victime, les lapidations auxquelles son amant a succombé. Finalement, il va aller au ciel « dans les courtines de Marie », il va aller aimer Lomer, c'est le nom de son amant. Puis que ceux qui l'ont jugé iront bouillir en enfer. Point à la ligne. C'est une chanson sur l'homophobie, qui est un sujet éminemment contemporain, ça ne s'enseigne que depuis 3-4 ans à peine (...), puis Desjardins fait un pastiche de Villon pour aborder cette question, qui est une question contemporaine, mais il la met en contexte presque à la fin du Moyen Âge, début Renaissance. Donc, ça peut être plus complexe qu'on pense. Un autre exemple, je travaillais hier *L'Albatros*, et une étudiante a parlé des

Poètes maudits. Ça je trouve ça important. Je trouve ça significatif d'expliquer le « poète maudit », expliquer... Ça m'apparaît important d'expliquer cette dimension-là. Donc, le contexte, je trouve essentiel de le faire mais il faut que je trouve des manières de le faire qui ne sont pas liées à des connaissances historiques qu'ils ne possèdent pas et que je serais condamné à donner comme du contenu artificiel **(Comme une liste de faits?)** C'est ça, exactement

**C'est plus relié aux besoins du texte, pour comprendre le texte.**

2- Oui, exact. Parce que si les textes sont universels, ils sont valables aujourd'hui et ils le seront plus tard. Ils l'étaient, ils le sont encore. J'essaie de travailler des textes qui sont... indémodables je dirais. *L'Albatros*, c'est toujours valable!? Ou encore, Ronsard, c'est toujours valable?! Les filles lisent ça pis beu aah (pleurniche), trouvent ça drôle tsé. Qu'on soit dans la vallée de la Loire ou pas...

**Le lien entre le passé et le présent, ce qui demeure et ce qui change.**

2- Disons que les connaissances historiques qui sont requises, j'ai abandonné de les mettre dans le contenu. Sans pour autant les éliminer. Il faut que ça s'inscrive.. Notre ami (...) enseigne *Les derniers jours d'un condamné*, de Hugo. Il y a eu des films récemment sur les mises à mort dans les prisons américaines, et c'est certain que c'est relié encore aujourd'hui à des questions importantes. J'enseigne un texte de Hugo sur la prostitution.

Il y a toujours des liens intéressants.

1- Toujours. C'est ça qui est intéressant.

2- Il faut en faire. C'est essentiel.

1- Les étudiants sentent que c'est contemporain.

2- S'ils ne le sont pas, les textes pognent pas, les intéressent pas.

1- Ça les intéresse pas.

2- Mais les connaissances des périodes conventionnées d'histoire littéraire, j'ai évacué ça, c'était de la salade.

1- On a deux positions ici dans le bureau! C'est chacun.

2- Je l'ai fait beaucoup ce que tu dis quand j'ai fait le cours *Courants artistiques et littéraires*, qui remonte à 5 ans je pense. J'avais toutes les choses sur ordinateur et je travaillais avec ça : architecture, musique, toutes ces choses-là, simultanées. Ce sont des étudiants en communication théoriquement. Mais je me suis rendu compte que c'était peine perdue parce qu'il fallait d'abord... 1425? c'est quoi ça 1425? 1848..? L'invention de l'avion?

1- Internet!...

## L'application actuelle de l'approche par compétences

Diverses situations nous amènent à réfléchir sur la place qu'occupe la littérature dans les cours en regard de son apparente « inutilité » face au développement de compétences professionnelles plus facilement perceptibles dans les cours de « concentration ».

### **Quelle est votre définition de l'approche par compétences?**

2- C'est être capable d'appliquer des règles et des procédures. Puis, réfléchir, c'est pas une procédure. Penser, c'est pas une procédure, c'est pas une règle qu'on applique, c'est une règle qu'on découvre, de manière interne. Ça ne peut pas être enseigné et mesuré comme du beurre de peanut que tu fais entrer dans une bouteille. C'est quelque chose qui doit surgir... Réfléchir, créer, inventer, comprendre, se comprendre... il faut que tu partes de ce qui existe et que tu construises. C'est diamétralement opposé... C'est pour ça que la formation générale (...) alors que les compétences ça convient pour des formations techniques... ça marche pas pour les sciences humaines, ça marche pas pour la formation générale. Mais... on voudrait bien l'évacuer parce qu'on ne sait pas quoi faire avec.

1- C'est ça, c'est faire quelque chose. On a cela à faire, comment on procède pour le faire. (Un savoir-faire). On a l'analyse littéraire, on fait ça, ça et ça. A + B + C. Intro, développement, conclusion, puis tu mets tes idées principales... Mais après ça? Ça c'est le cadre.

2- Alors que tu as le savoir-faire, mais à côté tu as le savoir sentir, le savoir rêver, savoir s'ouvrir à autrui, savoir imaginer, savoir créer, savoir penser... Tu mets ça où? C'est des savoir-faire? La littérature c'est ça : c'est imaginer, c'est s'ouvrir à l'autre, c'est créer, c'est penser, c'est rêver. Tu fais quoi avec ça? Est-ce que c'est des compétences inutiles?

### **De quelle façon cette approche s'actualise-t-elle dans votre enseignement? Comment l'utilisez-vous? (Pratiques, exemples)**

1- Moi je sais qu'il faut qu'il sache faire une analyse littéraire à la fin. J'ai plusieurs chemins pour arriver à ça. Dans le fond, c'est la seule compétence en tant que telle que je vais vérifier. Je ne regarderai pas dans ma liste : « Est-ce que j'ai fait ça, ça et ça? » C'est la compétence en écriture. Est-ce qu'ils sont capables de me faire un texte suivi, intelligent, profond, d'une réflexion profonde sur le texte que j'ai demandé puis... c'est beau? C'est beau.

### **Vraiment, c'est la pratique des discours scolaires.**

1- Oui, c'est ce que je vérifie.

2- Je ne mets pas en doute la pratique des discours scolaires mais c'est qu'elle est fondée sur rien. Elle est fondée sur du vide, le vide c'est les « maudites » compétences. On a évacué la littérature pour ne garder que le contenu littéraire comme outil pour développer des compétences. Alors que ça contredit l'objectif même de la littérature. Les écrivains n'écrivent pas pour écrire de la littérature, ils écrivent parce qu'ils vivent de ça. Ils ont besoin d'écrire. Je lisais un article... L'écrivain en fait toute sa vie, en fait c'est sa vie. Si c'est pas ça, il ne sera jamais un bon écrivain. Donc, un artiste, un écrivain s'investit totalement dans son œuvre. Comment peut-on prendre ça et utiliser cela comme un instrument qu'on met pour servir à d'autres fins, alors qu'il s'agit de la chair et du sang de quelqu'un qui s'est investi là-dedans totalement. Au point de départ, on est parti de l'approche par compétences et on cherchait de la viande. Pour la mettre dedans, on a dit : on va mettre de la viande, mettre un peu de sucre, un peu d'histoire, un peu de dorure et ça va passer.

1- Parce que les élèves pensent que les auteurs ont écrit le texte pour qu'on fasse une analyse littéraire dessus. Je dis : « Il n'a pas fait exprès pour écrire cela! Nous on l'analyse comme cela mais lui l'a créé, ça venait du fond ». Mon doux, c'est merveilleux que ça donne ça mais ça c'est le génie créateur. « ahhh! ».

### **Nommez une pratique**

2- L'explication de texte, le travail final, c'est certain, c'est incontournable. La qualité de la rédaction, c'est incontournable. La maîtrise linguistique, c'est incontournable. Mais... Moi je résiste à l'idée de restreindre l'enseignement du cours 101 à ces choses. Parce que je trouve que, si j'enseigne, j'enseigne pas uniquement pour ces choses mesurables. Si c'était juste ça, je n'oserais plus m'appeler un éducateur. (Plus formateur qu'éducateur?) C'est ça. Ultimement, ça serait par Internet. Mais la littérature et l'éducation, ça ne se fait pas par Internet. Réduire à instrumentaliser et réduire l'acte éducatif à des compétences comme ça, c'est l'évacuer. C'est évacuer l'acte éducatif dans ce qu'il a d'essentiel, pour ne garder que... la boîte. **(C'est réducteur?)** Oui, c'est certain, certain.

### **D'après vous, quels sont les effets de cette approche?**

#### **En regard du contenu proprement littéraire (extraits, œuvres) des cours?**

1- Bien ça ne nous donne pas une grande liberté.

2- Ça utilise le texte littéraire, point à la ligne. Utiliser dans le sens d'exploiter, dans le sens de manipuler.

1- C'est un outil. Mais ça devrait pas être l'outil, ça devrait être (2-l'objectif-même) l'essence du cours. C'est un outil, un moyen pour arriver « À ».

2- C'est ça la conclusion à laquelle on vient. C'est que, ici en département... c'est pour ça que je peux être si catégorique. C'est que je me rends compte que ce

discours-là, je ne suis pas le seul à le tenir. C'est qu'on a dévergondé la littérature pour la restreindre à ce discours... dénaturé, exact.

### **En regard du rapport entre les étudiants et les textes?**

2- Comme [...] disait tantôt, le texte c'est comme si l'auteur l'avait écrit pour qu'il puisse servir des siècles plus tard à du matériel scolaire. Comme Baudelaire n'a pas écrit pour faire des anthologies de cégep.

### **Comme si les conceptions étaient faussées.**

1- Pourtant, au secondaire, ils voient énormément de choses sur le texte littéraire. Mais on dirait qu'ils nous arrivent et ils ont tout oublié! Mes filles au secondaire voient des choses très intéressantes sur le personnage, narration, poésie, figures de style, les compréhensions de texte. J'ai hâte de voir quand elles vont arriver au cégep... Comment elles vont réinvestir ça. Plein de choses qu'ils voient mais ils ont comme tout oublié parce que ce n'est pas important, c'est pas valorisé par la société, par les parents, par l'école. Si tu as à aller chez le dentiste, entre un cours de français ou un cours de math ou de chimie, tu vas manquer ton cours de français.... C'est la vision, alors le rapport de l'étudiant avec le texte, il va y avoir un bon rapport si c'est bien amené et si c'est revalorisé. Si il y a de la passion, du goût, de l'échange et de l'implication, sinon...

2- Et de la réflexion, il faut que ça « trippe ».

### **Donc, le statut du texte littéraire est problématique?**

1- Il n'est pas problématique, c'est comment on le présente...

2- Il est rendu problématique, il est devenu problématique.

1- À cause de toutes les affaires, mais en tant quel tel.!?

2- Les professeurs sont rendus forcés de prendre la défense de la littérature parce que le système ne la prend pas la défense de la littérature. Moi, j'ai le sentiment que je me bats POUR la littérature, CONTRE la bêtise, contre l'ignorance érigée en système. Et je me bats pour protéger l'étudiant, et lui donner une formation fondamentale, contre un système éducatif qui veut juste le rendre compétent.

1- Moi j'avais pris ça « si le texte était problématique vis-à-vis l'étudiant », parce que je suis d'accord avec ce qu'il a dit.

2- La littérature est problématique dans le monde de l'éducation, tel qu'il est maintenant.

1-Oui, et si tu prends tes étudiants et que tu leur amènes ça de façon agréable, positive, tu leur expliques à quoi ça va servir, vers où ça mène. Ils comprennent et ils voient l'importance, mais ce n'est pas ce qui est fait.

2- Oui... Ou si c'est fait, c'est parce que le professeur le prend comme une mission personnelle qu'il assume en sus des plans de cours et du plan cadre. (C'est au prof à aller au-delà) Oui, à protéger la littérature contre le vide ambiant.

### **Questions finales**

**Globalement, comment évaluez-vous le rôle joué par la littérature dans l'approche didactique actuelle (approche par compétences)?**

2- On vient d'en parler... C'est de minimiser, c'est problématique, comme toute la formation fondamentale l'est devenue (problématique) parce que l'éducation coûte cher. Les étudiants n'ont plus tellement le temps d'étudier. Le Ministère et la société veulent que toute cette belle jeunesse arrive « au PC » sur le marché du travail, paye des impôts, qu'il ait son appartement, son auto et son droit de consommateur. Alors que l'éducation c'est autre chose. Mes enfants ont étudié jusqu'à 28-30 ans et j'étais fier. On ne s'en sort plus par les temps qui courent mais ce n'est pas les tendances lourdes dans le système éducatif. Aux Etats-Unis, les parents paient 25 000\$ pour envoyer leurs enfants faire les humanités dans les universités qui les font encore. Autrement dit, c'est rendu le privilège d'une élite, que de se payer des humanités. Ils savent très bien que pour faire un individu...

1- Les dirigeants de demain, ça prend ça.

2- Exactement! Si tu veux avoir juste des techniciens et des applicateurs...

1- Ils ont compris. Ils savent qui va devenir le prochain président des Etats-Unis.

**Est-ce que vous considérez le statut du texte littéraire comme étant problématique? Expliquez (au besoin).**

Voir questions précédentes

## C-5 Verbatim de l'entrevue avec le département C

*Le ministère de l'Éducation du Québec a mis de l'avant un nouveau programme de français au collégial (1994) dans lequel la littérature, par le biais des courants littéraires, fait partie du contexte de réalisation des compétences discursives et culturelles.*

### **Qu'est-ce que la littérature? Personnellement, comment la définiriez-vous?<sup>14</sup>**

1- Pour moi la littérature c'est un tout. C'est ce qui parle de nous, ce qui donne envie de nous dépasser. Et quand je demande aux étudiants, au début de la session, je leur demande « à quoi ça sert la littérature? », ils ne répondent rien, ils se regardent, et je leur dis « ceux qui pensent qu'elle sert à rien, ne soyez pas gênés » car la littérature ça ne sert à rien, ça n'a pas une fonction particulière, ça n'a pas d'utilité précise sinon celle plus large de parler de nous, de ce que nous sommes. C'est très global....

2- Bien pour moi, Il y a deux façons de la définir. D'abord, elle a un rôle social qui permet de découvrir le monde, ce qui est représentatif du monde, selon une époque. Ça démontre l'évolution de la pensée... Et l'autre, c'est que c'est intime, ça permet de se découvrir, de se connaître, de savoir ce qu'on aime, de savoir ce qu'on n'aime pas (le Moi). Ça permet de vivre avec d'autres, de voir ce qui est différent de nous. C'est ça, les deux dimensions importantes...

### **Quel est, selon vous, le rôle de la littérature dans l'enseignement du français?**

1- Ok... Pour moi, c'est plus que la simple utilisation dans l'apprentissage de la langue. C'est plus que ça. Ça aide à comprendre le sens et à comprendre l'importance des mots, mais aussi que les mots ne sont pas qu'utilitaires, ça ne sert pas juste à la communication. Le mot est aussi créatif; le style est plus possible avec la littérature. Elle permet de mieux lire, de comprendre aussi avec la réflexion qu'elle amène. La littérature, ce n'est pas juste la langue.

2- Pour moi, c'est un outil pour étudier les discours, l'analyse. Ça montre aussi toutes les possibilités de la langue, à travers les différents courants, les textes. Je dirais que ça montre aussi c'est quoi le style, le langage. C'est comme un modèle qu'on peut utiliser pour enseigner...

---

<sup>14</sup> Tous les propos tenus par le chercheur sont en caractères gras.

## **Quel est, selon vous, le rôle de la littérature dans l'apprentissage de la langue?**

1- Voir réponse précédente [...].

Mais j'ajouterais que la situation au Québec est différente. Il y a un contexte particulier. Il faudrait certainement augmenter le rôle de la littérature québécoise, par rapport à la littérature française. Ça donnerait plus de respect il me semble... Disons que ça montrerait les possibilités de la langue d'ici, tout ce qui est possible, avec le style. On mettrait en valeur la culture du Québec. Il faudrait replacer les choses dans ce sens-là il me semble.

2- Même chose! On le voit en 103, le cours de littérature québécoise, car les étudiants sont plus intéressés. Il faudrait y repenser en tout cas parce que ça les aide à s'identifier à une culture qui est la leur.

## **Que connaissez-vous des théories littéraires? Lesquelles utilisez-vous parmi les suivantes?: a) La lecture littéraire; b) l'écriture littéraire.**

1- Rien sauf les théories apprises à l'université. On parle du structuralisme, de la narratologie, de la sémiotique et tout ça. C'est à peu près les seules théories dont je me souviens. Il y a quelques concepts qui sont utiles dans nos cours, mais c'est tout ce que je peux dire.

2- Non je ne les connais pas du tout, ni l'une ni l'autre... C'est la même chose, le schéma narratif, etc.

## **Dans le programme du ministère de l'Éducation (1994), il est clairement établi que les deux volets qui sont mis en évidence sont**

- l'utilisation du contexte sociohistorique;
- la pratique des discours scolaires.

## **Est-ce que votre plan de cours est fidèle au plan cadre de votre département (ou au devis du Ministère en l'absence de plan cadre)? Expliquez.**

1- Oui, tout à fait fidèle! Oui, oui... Le département, on suit ça comme il faut.

2- Oui, oui, c'est fidèle. C'est la même chose. Tous les professeurs se ressemblent là-dessus.

**De façon concrète, comment se transpose ce plan cadre dans votre cours?**

**En regard de votre enseignement? Quelles sont les pratiques d'enseignement que vous privilégiez?**

**Concernant le contexte sociohistorique**

1- Bien, disons d'abord que je me sers des dates importantes... Comme des bornes pour délimiter le début et la fin de ce qui est à faire, comme par exemple du Moyen Âge au romantisme, mais je reste libre à l'intérieur, c'est moi qui décide des oeuvres. Moi, j'insiste sur le contexte parce que ça me permet de faire le lien entre la littérature et l'époque. Bon... je ne fais pas trop d'exposés magistraux, je fais ça plus interactif maintenant, c'est assez dynamique, avec une présentation power point, en ateliers, des discussions... Tout ça prépare la lecture des œuvres. C'est en gros ce que je fais dans ma classe.

2- Bien, avec moi, le contexte est abordé pour les évaluations (examens) et on en parle quand on prépare les œuvres. Puis on parle aussi des genres, du nombre d'œuvres et aussi beaucoup des courants, des époques et tout ce qui vient avec. Je suis le plan cadre qu'on s'est donné.

**En regard de votre enseignement? Quelles sont les pratiques d'enseignement que vous privilégiez?**

**Pour la pratique des discours scolaires (quelle méthode, moyen vous utilisez?)**

1- Pour moi, c'est fait en fonction des évaluations beaucoup. Je commence par une dissertation partielle la première fois de la session; ils ont appris avec un modèle (de dissertation) à compléter. Parce que je trouve que ça fait beaucoup une dissertation complète. Ensuite, on continue et à la fin, ils font une dissertation complète de façon autonome. C'est l'évaluation finale.

2- Oui, c'est dans mon enseignement pour des choses précises comme l'analyse littéraire, aussi pour la forme du discours. Moi, j'y vais une partie à la fois, je commence par le développement... ensuite, l'intro et la conclusion. En 101, c'est leur premier cours, c'est plus difficile, donc on y va une partie à la fois.

**En regard des apprentissages réalisés par les étudiants? Décrivez comment se traduisent ces orientations auprès des étudiants.**

1- Bien, ils voient les courants et puis ça leur permet de trouver des explications de ce qui est dans l'œuvre. Ils peuvent comprendre plus... Il me semble que ça leur donne du contenu pour la rédaction. Ils ne savent pas toujours s'en servir mais c'est le but du cours, apprendre à l'utiliser pour expliquer son texte, faire réfléchir.

2- Moi je ne leur demande pas de retenir des dates mais plutôt de connaître les grandes caractéristiques des époques et des courants... C'est en général... C'est pour avoir une idée... le contexte. Ensuite, ils rédigent, comme toi. C'est la même chose.

**En regard du rôle joué par la littérature? Décrivez votre utilisation du texte littéraire.**

1- Moi je demande de lire des œuvres complètes, je n'aime pas trop les extraits. Il faut vraiment qu'ils lisent l'œuvre au complet... et c'est en vue d'une « technicalité » à acquérir. Et puis il faut toujours qu'il y ait deux éléments reliés à la forme et deux éléments reliés au fond pour chaque paragraphe dans les rédactions.

2- Moi aussi c'est des œuvres complètes. Il faut toujours se rapporter à l'œuvre, c'est important. Et je leur fais travailler le fond et la forme moi aussi... mais ça dépend de l'œuvre.

1- oui, oui

**Quels effets de ces orientations, de ces utilisations, pouvez-vous percevoir dans la classe? Quelle est votre évaluation de ces deux aspects?**

	<b>Orientation sociohistorique</b>	<b>Discours scolaire</b>
<b>Positifs (s'il y a lieu)</b>		
<b>Négatifs (s'il y a lieu)</b>		

1- Moi je trouve que les étudiants sont bien souvent terrifiés devant les technicalités à acquérir, ce qu'ils vont avoir à maîtriser. Ça ne favorise pas leur implication, il me semble. Oui... ça aide à structurer sa pensée, à avoir un esprit de synthèse. Mais bon... J'ai l'impression que les étudiants sont souvent impuissants, démunis, je ne sais pas à quel point c'est une bonne chose.

2- Bien, en rédaction, on voit leurs difficultés... je ne sais pas comment...disons d'autonomie, de confiance je dirais, à essayer d'expliquer par eux-mêmes. Ils ont de la misère à se poser les bonnes questions; leurs explications sont limitées la plupart du temps... et on voit qu'ils ne sont pas toujours confiants de se lancer, ils sont plus préoccupés par la structure, par le discours.

1- En fait, les cours sont presque devenus uniquement des cours préparatoires à l'Épreuve uniforme de français, et moi, pour avoir déjà été correctrice au Ministère, je trouve que c'est une évaluation absolument bidon. C'est personnel. En fin de compte, les étudiants finissent par associer littérature avec dissertation.

2- ... et Épreuve Uniforme.

1- Alors que la littérature devrait ouvrir les horizons, mais c'est plutôt le contraire.

### **L'application actuelle de l'approche par compétences**

**Diverses situations nous amènent à réfléchir sur la place qu'occupe la littérature dans les cours en regard de son apparente « inutilité » face au développement de compétences professionnelles plus facilement perceptibles dans les cours de « concentration ».**

#### **Quelle est votre définition de l'approche par compétences?**

1- Pas de définition. Un seul mot : uniformité... rigide, cloisonné. J'ai l'impression que l'approche par compétences c'est toujours par rapport à une norme alors que la littérature, c'est ce qui est hors-normes. J'ai un étudiant qui m'a donné un texte très bon, structuré, mais pas selon les critères. Qu'est-ce que je fais? Il me semble qu'il devrait y avoir plus de diversité. Si ce n'est pas selon la norme mais que c'est très bon, qu'est-ce qu'on fait?

2- L'approche par compétences, ce serait d'exécuter... une tâche... Faire une dissertation, faire quelque chose. En tout cas, c'est un moyen de trouver une utilité à la question de [...] : « à quoi ça sert la littérature?! »

#### **De quelle façon cette approche s'actualise-t-elle dans votre enseignement? Comment l'utilisez-vous? Donnez des pratiques, des exemples.**

1- Bien moi mon cours est divisé en trois séquences et il y a trois œuvres, trois œuvres par séquence. J'ai cinq cours par œuvre et je garde seulement les deux derniers pour la préparation de la dissertation, les trois premiers je parle uniquement de l'œuvre, du contexte...

2- Oui, moi aussi pas mal, je le fais toujours en prévision de la rédaction... On est toujours en situation de travail. Tout ce qu'on fait est préparatoire, directement ou indirectement. On parle des œuvres, on fait des exercices, des ateliers, etc.

**D'après vous, quels sont les effets de cette approche?**

**En regard du contenu proprement littéraire (extraits, œuvres) des cours?**

1- Je trouve que les règles formelles du discours l'emportent sur l'analyse directe de l'œuvre. On ne passe pas assez de temps dans l'œuvre. C'est dommage.

2- Bien, je ne sais pas... On dirait que le plaisir est peu mis en valeur. Comment leur faire aimer la lecture si c'est toujours pour quelque chose de difficile? On n'a pas le temps d'avoir un rapport plus personnel avec les œuvres, avec la lecture... pour faire une lecture plus personnelle.

**En regard du rapport entre les étudiants et les textes?**

1- Bien disons que les étudiants, quand ils voient les œuvres, ils pensent déjà à la rédaction, à l'évaluation qui vient!

2- oui et comme je disais, les étudiants n'ont pas vraiment de rapport, bien disons que ça arrive mais pas toujours, d'avoir un rapport personnel avec l'œuvre, d'avoir la chance de se rapprocher, de bien saisir ce qu'ils ont à lire.

**Questions finales**

**Globalement, comment évaluez-vous le rôle joué par la littérature dans l'approche didactique actuelle?**

1- [...]

2- Pour moi, le côté sociohistorique, c'est très bien. Oui, vraiment, je trouve ça très utile et eux aussi je pense. Mon cours suit une chronologie et... c'est très logique. C'est plus facile à suivre.

1- Même chose, je travaille bien avec le contexte comme je te disais. Les courants littéraires c'est important parce que le texte n'est pas comme isolé...

2- Moi, j'aime bien les compétences, je suis à l'aise de travailler de cette façon.

1- Oui toi tu aimes ça! Mais tout le monde finit par se conformer. En se parlant, on finit par se rendre compte qu'on donne les mêmes cours, on donne les mêmes œuvres... C'est très uniforme, comme l'épreuve!

**Est-ce que vous considérez le statut du texte littéraire comme étant problématique? Expliquez.**

1- Oui! On dirait que la littérature est utilitaire, on veut faire acquérir des compétences sans tenir compte de l'essence de la littérature... Moi j'ai connu l'autre façon, avant la réforme (1994), et j'ai eu un professeur... Ce qu'il faisait, c'était bien... On faisait toutes sortes de travaux, différentes activités. Là je dis toujours aux gens que j'enseigne en « français » au collégial, je ne suis pas vraiment un prof de littérature...

2- Oui, et on devrait faire plus de place aux œuvres.

1-... et aussi aux goûts des professeurs!

**D'autres commentaires?**

1- Non... ça va.

2- C'est tout.

**Merci!**

## C-6 Verbatim de l'entrevue avec le département D

*Le ministère de l'Éducation du Québec a mis de l'avant un nouveau programme de français au collégial (1994) dans lequel la littérature, par le biais des courants littéraires, fait partie du contexte de réalisation des compétences discursives et culturelles.*

### **Qu'est-ce que la littérature? Personnellement, comment la définiriez-vous?<sup>15</sup>**

1- Ce que je dirais c'est que la littérature c'est une des manières de voir le monde, comment le langage se sert de ses pouvoirs pour construire la réalité. Quand on est en train de l'étudier avec les élèves c'est un peu ça qu'on est en train de voir. Les pouvoirs du langage mais aussi les pouvoirs du langage à représenter la réalité. Dans les textes, à travers les époques... et aussi le pouvoir des étudiants d'essayer de comprendre et de se situer par rapport à ça. J'ai une citation, de Nancy Huston, *Une adoration* :

« Ainsi, dit maman, seconde après seconde, et siècle après siècle, depuis le troglodyte jusqu'aux cosmonautes, les mots humains circulent sur la terre, les idées aussi, les histoires aussi, et tout cela forme la nourriture avec laquelle on fabrique notre esprit, un peu comme on fabrique notre corps avec du lait. Être humain, dit maman, c'est faire partie de cette prodigieuse circulation de mots et d'idées et d'histoires qui a commencé il y a des millénaires et qui ne s'arrêtera que quand les flammes du soleil seront éteintes.» (p. 76-77)

1- Donc je pense qu'il y a quelque chose de ce côté-là autant du côté des mots que du côté des idées, qu'on est capables de leur faire voir, que du côté évidemment de la notion d'histoire, construction du réel qui est derrière ça. Tout ça dans une optique de dire que c'est pour eux une façon de se concevoir, de fabriquer leur esprit. Avec tout ce que ça peut impliquer.

2- Ma définition toute personnelle de la littérature en trois points :

A- C'est un art. B- Où les mots ont une double fonction, celle de faire sens et celle, plus ludique de faire beau. C'est toute la dimension de la recherche esthétique. C- Cet art permet de décrire le monde, de se l'approprier et de le réinventer.

3- Pour moi la littérature c'est très voisin de la philosophie. C'est une manière de donner du sens à son existence. Ça s'apparente beaucoup au discours intérieur de la personne qui se constitue poète, narrateur, essayiste, dramaturge, afin de construire le sens de son existence, et de se constituer en tant que personnage et héros de sa propre destinée. Avant tout, avant d'être dans les livres sur les étagères des bibliothèques, c'est indissociable de l'être humain. Dans ce sens-là c'est pas loin de ta citation... C'est parce que l'être humain a ce potentiel-là que ça finit par donner des

---

<sup>15</sup> Tous les propos tenus par le chercheur sont en caractères gras.

livres sur le étagères. Alors c'est vraiment chaque individu qui l'a. Le poète va donner du sens et le narrateur va faire que je suis l'héroïne de ma destinée, et est-ce que je vais avoir un happy end ou pas? C'est même, je pousse un peu loin ... je veux que ce soit dans le côté lumineux puis rayonnant de la vie... Mais un individu peut se construire une destinée tragique qui va en arriver au suicide éventuellement. Le suicide va acquérir un sens parce qu'il va avoir un sens tout à coup dans son existence, qu'il va décider d'y mettre un terme. Alors c'est quelque chose d'ontologique... Le résultat se retrouve dans un livre mais d'abord et avant tout dans la vie de chaque personne qui est capable de se percevoir comme un acteur de sa vie puis avancer.

### **Quel est, selon vous, le rôle de la littérature dans l'enseignement du français?**

1- Déjà de se confronter à des textes donne par la lecture même une compréhension de comment le langage et le français fonctionnent. Évidemment la pratique d'écriture qui vient avec ça, pas nécessairement des analyses, des dissertations, ne serait-ce que ce rapport-là entre un lecteur versus quelqu'un qui a à reproduire quelque chose. C'est une des premières choses pour l'enseignement du français. C'est nous qui les faisons les plus se confronter à l'écriture comme un objet, pas simplement de dire « on écrit pour dire quelque chose » mais on écrit aussi parce qu'on regarde la langue qui fonctionne. Mais on se regarde nous-même fonctionner dans la langue... il y a les autres matières mais en littérature on réussit davantage.

2- D'abord il y a ce que je souhaiterais que ce soit et il y a la réalité. Ce je souhaiterais : il y a un intérêt suscité par l'œuvre littéraire. Cet intérêt va être alimenté par une curiosité intellectuelle, une ouverture à la culture, aux arts en général. Bref, la littérature serait le point de départ, ce qui sert de motivation à écrire par la suite. Que ce soit écrire sur l'œuvre, une critique, dissertation, n'importe quoi. Actuellement, c'est pas ça. Pour moi, l'enseignement du français est important parce que, pour moi français, c'est la maîtrise de la langue. Je trouve que la littérature a un rôle accessoire. Elle sert uniquement de support, de prétexte à produire des analyses, des dissertations, critiques ou explicatives, etc. C'est sûr que si l'œuvre est intéressante, ce sont des vases communicants, on risque d'avoir de meilleurs dissertations. Mais pour les étudiants, et plusieurs profs, la littérature c'est un support pour produire des dissertations. [...] C'est pour ça qu'on va pas dans des œuvres trop compliquées non plus car on pense toujours « ah oui! Mais il y a une dissertation... », [...] parce qu'on pourrait explorer des œuvres plus denses et puis tout ça.

3- Ici il y a deux volets à la question. Il y en a une qui parle de français l'autre de langue. Français, en ce sens-là, je l'ai compris comme un phénomène culturel. c'est de rencontrer, à travers la langue, une civilisation. C'est comme si chacun construit sa maison mais à un moment donné il y a des monuments et pour moi la littérature, française ici, on visite la culture française. C'est amener les gens à faire le tour de quelques monuments remarquables qui ont été laissés dans l'histoire de cette culture française-là. C'est le rôle que je lui fais jouer dans la construction des cours

1- J'ajouterais, monuments, mais aussi modèles aussi, parce qu'on se confronte à quelque chose qui peut servir après ça de modèle.

3- Oui, il y a quelque chose d'exemplaire à ces monuments-là. [...]

3- Moi dans ma pratique je me vois moins comme un professeur de français que professeur de littérature. Donc, ce que je vise, c'est pas un enseignement du français. Moi je vise d'abord un enseignement de la littérature. Celle-là me pose un problème, comme si je devais enseigner le français et je me sers de la littérature. Mais j'ai pas l'impression que c'est ça ma première visée. Moi j'ai l'impression de toute manière que je vais y entrer mais pour moi c'est la porte d'entrée, c'est vraiment ça, au point de départ.

### **Quel est, selon vous, le rôle de la littérature dans l'apprentissage de la langue?**

3- C'est sûr que là, on rejoint ce que [...] disait. La littérature dans l'apprentissage ça devient une occasion d'écrire. C'est comme un peu secondariser l'œuvre littéraire en tant que telle mais en soi c'est quand même intéressant. C'est en forgeant qu'on devient forgeron. À partir de telle œuvre littéraire, l'étudiant a l'occasion d'écrire. [...] Moi je pense que ce qui est le plus fondamental, c'est le rôle de la littérature dans l'apprentissage. Moi je pense qu'il faut absolument amener les étudiants à exercer leur faculté créatrice. Parce que sans ça on passe à côté de ce qui pourrait les motiver à l'apprentissage de la langue, et à rencontrer la littérature d'une manière féconde. Je pense qu'il faut absolument passer par des exercices de création. Sans ça, on passe à côté. Alors oui une occasion d'écrire, il faut écrire les exercices académiques, mais il faut aussi qu'il y ait l'occasion d'écrire et de créer. Il faut absolument que la création soit là sans ça on passe à côté du phénomène.

2- Du point de vue des étudiants, ce que ça leur apporte la littérature... Tout d'abord sur le plan de la langue, à mon avis, c'est assez restreint, mis à part l'enrichissement du vocabulaire. On a longtemps dit que plus on lisait, plus on avait une bonne syntaxe. Par exemple, quelqu'un qui avait des fautes de structure de phrase, c'est quelqu'un qui lisait peu. C'est vrai... mais on peut peut-être régler ça au primaire, au secondaire,... mais au cégep il est un peu tard. C'est pas en faisant lire Ronsard à un élève qui a des problèmes de structure de phrases qu'il va régler son problème. Donc, à part l'enrichissement du vocabulaire, c'est davantage du côté de notions plus générales comme un élargissement des horizons, l'acquisition d'une culture générale, la créativité, très importante... développement de l'esprit critique. Sur le plan strictement linguistique, je ne crois plus à ça.

### **C'est plus au niveau de l'attitude?**

2- Oui, une attitude réceptrice sur la beauté des mots, la beauté des phrases, mais ça n'a pas...

3- Plus un rapport de motivation (2-oui). Si on arrive à les faire apprécier la chose, bien là ça peut se transposer dans leur propre pratique d'écriture.

2- Exactement. C'est plus comme ça que je le vois une question d'attitude que... Vraiment, le principe des vases communicants : je lis et j'écris mieux. Pas vrai. Ça communique pas ça.

1- Dans la même voie, ne serait-ce que se dire que si on les a amenés à lire des textes littéraires et qu'ils continuent plus tard à en lire,... bien... ça peut pas avoir un effet négatif à quelque part, que la pratique va engendrer d'autres pratiques mais dans les faits, comme tu disais, c'est pas parce qu'ils ont lu tel texte qu'automatiquement tu vas voir des répercussions dans la production immédiate, peut-être dans certains cas [...] mais on peut pas en faire.... L'usage de point au lieu de pas , fort judicieux, le soudain usage du point-virgule. Il y en a qui semblent spontanés et qui viennent du texte. Tu dis : « tiens donc! », « diantre! » Il y en a qui vont y aller par mimétisme mais c'est pas ça qu'on vise.

**Que connaissez-vous des théories littéraires et didactiques? Lesquelles utilisez-vous parmi les suivantes?: a) la lecture littéraire; b) l'écriture littéraire.**

3- Moi la seule chose à laquelle j'ai pensé en lisant ça, c'est pas une théorie didactique, c'était l'œuvre ouverte de Umberto Eco, qui est une théorie de la lecture, qui présuppose que chaque lecteur va dégager un sens de l'œuvre qui lui est personnel. [...] Je l'applique en classe. Ça veut donc dire que je téléguide pas les lectures des étudiants. Ça a beaucoup d'implication sur le plan pédagogique. Moi c'est ce que j'ai vu.

2- Moi j'ai pas trop compris, la lecture littéraire comme théorie, ça me dit rien, jamais entendu parler de ça. Les théories littéraires que j'utilise, que je n'explique pas comme telles en classe... J'utilise c'est une théorie linguistique du signifiant-signifié pour expliquer la distinction terme/forme... Et c'est beaucoup une approche sociohistorique dans mon cas.

1- Côté lecture littéraire, je voyais pas vraiment. Tu parles de Eco... Oui, mais c'est pas nécessairement une théorie à appliquer. En tout cas c'est pas une théorie qu'on applique sur les œuvres. C'est beaucoup plus une espèce de cadre général qui oriente ton enseignement. Moi ce serait la même chose, sociocritique, sociohistorique, davantage ça que je voyais comme théorie, ou tout ce qui est sémiotique, au sens large du thème, mais qui va rejoindre Eco.

**Pour l'écriture littéraire?**

3- J'ai pas une panoplie de noms mais j'en reste beaucoup au point de vue structural, sémiologie, narratologie. J'aime bien les formalistes russes, avec Propp... mais ça en reste là, au structural. Je suis un peu moins sociocritique.

1- La psychanalyse....

3- Là, je trouve que ça entre dans l'interprétation du texte puis comme je suis dans une œuvre ouverte, l'étudiant va aller chercher ce qu'il a besoin et selon ses tendances (historiques, etc.). Ce sont des outils, je reste dans le signifiant, dans les formes, et le signifié, ce qu'ils vont ramasser avec les formes que je leur donne, ben là ça va être à eux...

2- C'est sûr qu'il y a une part d'interprétation mais j'ai peur des glissements... Je les ramène toujours.

3- Oui, j'avoue que... ça donne pas toujours des miracles là.

1- Je dirais que ça dépend des œuvres aussi. On a des œuvres un moment donné qui nécessitent d'être replacées dans un contexte historique, puis on va les ouvrir à ça, pour comprendre un peu que cette œuvre-là a pu être produite comme ça parce que c'était la guerre, ou des choses comme ça, tandis que dans d'autres œuvres, il y a moyen de rentrer dans une démarche hyper interne... Je pense qu'on s'adapte aux œuvres, le degré de compréhension qu'ils peuvent avoir en fonction de telle ou telle œuvre.

**1- Dans le programme du ministère de l'Éducation (1994), il est clairement établi que les deux volets qui sont mis en évidence sont**

- l'utilisation du contexte sociohistorique
- la pratique des discours scolaires

**Est-ce que votre plan de cours est fidèle au plan cadre de votre département (ou au devis du Ministère en l'absence de plan cadre)? Expliquez.**

3- oui! Genre : esthétique, habileté, opération, énonciation, consigne... J'ai rué dans les brancarts au début, particulièrement en ce qui concerne le contexte de réalisation que j'appliquais plus largement. Mais non, au fil des années, j'essaie d'être la plus convergente possible dans la mesure des interprétations que j'ai, je pense qu'il y a moyen avec un point de vue très personnel de remplir le mandat qu'on se donne au département... Je converge le plus que je peux.

2- Oui et non. Sur certains points oui mes plans de cours respectent tout à fait les plans cadres, par exemple chacun des ensembles doit toucher à au moins deux genres différents oui bien sûr. En 102, c'est poésie et théâtre. En littérature québécoise, je vois du roman, de l'essai, parfois de la poésie. Je n'ai jamais donné le 101... Ce que je crois savoir au département c'est que ce n'est pas tout le monde qui voit deux genres en 101, à moins que l'on considère la nouvelle et le roman comme étant deux genres distincts, mais on voit le genre narratif, on voit pas... très peu vont aller du côté... essai.

3- C'est sûr que c'est le genre narratif qui est prioritaire. Voir un genre... moi je sais que je leur fais voir de la poésie, voir du théâtre, mais je commence pas à décortiquer, c'est le rôle du 102...

2- Tout à fait.

3- Mais je leur dis qu'il y a des genres différents, mais ce qu'on va approfondir, c'est le narratif.

2- Mais, déjà là, tu le vois, quand même. Je savais même pas que chacun des ensembles doit toucher à au moins deux genres différents. Je savais même pas que le 101 est tenu par ça. Dans nos plans cadres on insiste pas là-dessus. Donc, c'est notre plan cadre à nous qui dérive un peu. Il faudrait effacer ça!

### **En fait, c'est pour voir si on fonctionne vraiment en département.**

2- Ah... Oui, oui, on a des plans cadres et la majorité les respectent assez bien je crois mais nous nous gardons une certaine marge.

### **C'est au niveau du plan cadre qu'il y a peut-être une certaine liberté?**

2- Oui je dirais, nos plans cadres, on a pris certaines libertés, par exemple « des œuvres ayant marqué l'histoire de la littérature d'expression française » (tiré du devis ministériel)... Pas toujours! Parce qu'en 102 j'envoie mes élèves au théâtre. Est-ce que c'est toujours marqué l'histoire de la littérature? Ça dépend de ce qui se joue à Québec. Ça j'ai pas toujours le choix. Par exemple, une année je suis allé voir *Les feluettes* de Michel-Marc Bouchard. Est-ce que c'est une œuvre qui va passer à l'histoire? Je n'en ai pas la moindre idée. « Sur le plan des acquis culturels, l'étudiant peut-il reconnaître des représentations du monde? » (tiré du devis) Ça je n'en ai pas la moindre idée si les étudiants peuvent reconnaître ça ou pas... Déjà le mot représentation du monde figure dans mon plan de cours. Je le lis et je dis : « Maintenant nous allons l'oublier, parce que c'est un terme qui ne me convient pas. » Pourtant j'ai une approche sociohistorique, critique, etc.

3- En fait tu le fais, c'est juste que tu ne dis pas à tous les jours « quelle est la représentation du monde de cette œuvre-là? » Mais tu regardes quel est le monde représenté. Probablement bien plus que moi...

1- Comment on voit l'amour, comment on voit la guerre, comment on voit si cela est dedans.

2- Oui, c'est vrai, mais en même temps on me demande de m'assurer que « l'étudiant va être capable de reconnaître en quoi la littérature peut être un outil de compréhension du monde »... Je sais pas.

### **C'est ce qu'il y a dans le programme.**

2- C'est ça mais c'est tellement le jargon du Ministère. Je dirais que par rapport au plan cadre du département, je dirais que, oui, je suis fidèle. Ce sont des décisions qui ont été prises en commun et je les respecte.

### **Tout le monde y a participé.**

2- Voilà. Si je suis pas d'accord, je vais amener ça à un point en assemblée départementale. C'est plus vis-à-vis le devis (ministériel) que... bon... C'est peut-être le langage choisi.

1- Mais par rapport au devis, nous ce qu'on a fait c'est qu'on est plus dans une démarche générique que socio... qu'historique. Il y a des collègues qui vont siècle par siècle, nous on est déjà plus dans une logique de genre. Je pense que ça fait en sorte qu'on est souvent plus structuralistes, pour aller plus à l'intérieur du texte, que sociohistoriques. En tout cas c'est pas notre point de départ, c'est pas de dire « cette session-ci, nous allons voir le 19<sup>e</sup> siècle ensemble. » On va aller se balader allègrement dans des œuvres de siècles différents mais qui sont soit tout en théâtre, tout en narratif, des choses comme ça. Je pense qu'on s'est quand même donné des plans cadres assez ouverts. Il n'y a pas d'œuvres obligatoires, des choses comme ça, ce qui fait que... Oui, je l'applique avec la latitude qu'on s'est donnée qui fait que, finalement, même si on a parfois l'impression qu'on s'éloigne, on finit toutes par se rattraper à droite et à gauche.

3- En fait, je dirais que nos plans cadres ici... On n'était pas là quand ils les ont construits parce qu'on est toutes arrivées avec la réforme ou un peu après. Mais ce que j'en ai entendu et ce que j'en vois c'est que ce sont des plans cadres qui font un espèce de tampon entre le professeur puis les intentions du Ministère et ils ont essayé, avec les plans cadres, de produire une interprétation où les principaux irritants étaient évacués, et en essayant d'aménager une part de liberté pour les enseignants... C'est quand même un cégep intéressant pour enseigner le français.

1- ...Ou la littérature!

[...]

**De façon concrète, comment se transpose ce plan cadre dans votre cours?**

**En regard de votre enseignement? Quelles sont les pratiques d'enseignement que vous privilégiez?**

**Concernant le contexte sociohistorique**

1- Bien on a des mouvements obligatoires en 101, en 102 , en 103... En gros : romantisme, réalisme ... Réalisme est obligatoire. Après ça, c'est soit le romantisme, soit le fantastique. Donc, déjà ça oriente un choix d'œuvres sociohistoriquement..., majoritairement narratives. Puis, on aborde l'autre genre souvent « en passant ». par exemple, moi je sais que si je mets une œuvre romantique, disons Adolphe, je vais quand même leur faire voir quelques poèmes romantiques en même temps. Ils vont avoir vu d'autres genres d'autres manières, puis en...

3- C'est le symbolisme, modernité, classicisme : facultatif.

1- Donc, c'est comme ça qu'on va les rechercher, mais c'est pas des présupposés de siècles. (...) On est encore dans la forme, c'est toujours ça qu'on vise davantage, à la rigueur. L'œuvre romantique sort peut-être des dates officielles du mouvement. On va aller voir les formes romantiques; c'est quoi un discours qui se dit romantique.

**Ce que je comprends, c'est que ce n'est pas par dates : 1800, etc.?**

2- Ben moi oui. J'ai une approche chronologique à l'intérieur de mon cours. Je pars de l'antiquité grecque et je me rends à la performance post-moderne en théâtre. Mais j'intègre de la poésie là-dedans. Je ne m'arrête pas au symbolisme. Je fais toujours les deux de front : théâtre-poésie. Écoutez, les précieuses je m'arrête cinq minutes là-dessus, juste pour lire un extrait. On rit... Trop drôle. Je m'arrête plus longuement sur le symbolisme. Le théâtre classique, même s'il n'y a pas de dissertation ni rien là-dessus, je vais prendre plus de temps. J'intègre Shakespeare, les formes de scènes et tout ça. Par contre, parfois c'est difficile parce que si je décide de les envoyer voir *Pirandello*, on est au début du 20<sup>e</sup> siècle, mais *Pirandello* joue au mois de janvier. Alors... mon ordre chronologique est à l'eau! Donc, je vais à ce moment-là donner la théorie théâtrale, comment analyser un spectacle théâtral. Ensuite, je recommence à l'Antiquité mais ça va pas toujours ensemble.

## **Il y a des petits ajustements des contraintes.**

2- Oui, C'est ça.

3- Moi je fais un petit peu des deux. Je commence mes cours par voir les formes, la structure, mais on regarde ça dans différents textes. À chaque session, je couvre d'une manière un peu plus approfondie trois périodes littéraires. Ce n'est pas les mêmes en 101 et en 102, ça va selon nos devis. J'aime le rapport chronologique, le déroulement, le développement des formes. Il fut un temps, quand j'avais plus d'énergie, je prenais un deux semaines dans la session et je leur donnais ça, on y va de A à Z... Maintenant, je leur fais faire d'une manière un peu plus active, par les étudiants. C'est que moi je détermine des périodes, des auteurs phares de l'antiquité jusqu'à aujourd'hui. Disons 8 ou 10 auteurs phares qui vont permettre de couvrir les principaux courants concernant le genre qu'on étudie. Puis, je forme des équipes. Ils font des recherches documentaires avec exposés sur l'auteur, l'œuvre, l'époque et le contexte historique. C'est un peu comme ça que je navigue avec le contexte.

## **En regard de votre enseignement? Quelles sont les pratiques d'enseignement que vous privilégiez?**

### **Pour la pratique des discours scolaires**

2- Disons que nous avons déjà des balises clairement établies, à partir des plans cadres : l'épreuve finale, le contexte de réalisation de l'épreuve finale, le nombre d'évaluations et ça je dirais que je m'y conforme totalement. Par rapport à la correction, selon le modèle, dans l'indispensable, la structure du paragraphe, des choses comme ça. Moi en 102, j'accorde un peu plus de liberté à la structure du paragraphe. La transition est facultative dans mon cas (!) Elle peut se résumer à « par contre ».

3- C'est le quart des transitions que je demande!

1- Du plan cadre à mon cours, il y a les consignes matérielles, le temps, le nombre de mots, la consigne avant ou pas... Et la structure est celle de L'Indispensable.

3- Notre guide méthodologique.

3- Moi j'y vais toujours dans le progressif. Je commence toujours par faire faire un paragraphe de développement. Après, je corrige... J'aime ça parce que ça leur montre aussi, pour faire un paragraphe de développement ils sont obligés d'avoir une idée du plan, ce qu'il y a dans l'intro, dans le développement, dans la conclusion. J'aime prendre juste une partie du texte comme ça parce que ça les sensibilise au fait que ça prend un plan pour l'ensemble. La correction d'un premier paragraphe... J'ai déjà fait faire un texte complet dès le départ et la correction est trop fastidieuse, il y a trop de choses qui clochent. Je commence par un paragraphe et ensuite c'est une complète, et ensuite l'examen. C'est progressif avec du formatif et du sommatif.

2- En 102, je fais une brève révision de ce qu'est la structure du paragraphe, je me fie beaucoup sur mes collègues en 101 qui sont excellentes. Moi je travaille surtout le paragraphe sur, peut-être pas dans sa structure, mais l'argumentation : ceci n'est pas un argument, c'est un exemple, une anecdote... Donc je considère que la structure est censée être acquise pour le développement. L'intro et la conclusion, je vais laisser ça en 103, pour l'année prochaine... Mais au moins que le paragraphe repose sur des « arguments ».

### **C'est un problème.**

2- Oui car ils ont la méthode de la petite case : voici mon idée énoncée, voici mon idée expliquée, j'arrive avec ma citation. Sauf que ça, l'idée expliquée, c'est vide, c'est du vent! Or, le contenu d'un texte, c'est là-dessus. Ne faites pas de transitions si vous êtes mal à l'aise avec ça, l'idée énoncée, c'est pas compliqué, on vous la donne. Travaillez le paragraphe, mais le restant je passe très peu de temps sur la structure.

3- Ça se vaut parce que de fait, tu peux avoir un ramassis de choses qui tiennent pas debout, où ils répètent la même phrase...

2- Du remplissage de petites cases.

### **De la reformulation.**

1- C'est la même chose, allez du côté du développement, allez du côté du plan mais simplement pour dire justement si tu as un argument, une idée, tu dois être capable de la synthétiser en quelques mots déjà dans un plan. Pour qu'il y ait vraiment une structure dans le texte, on travaille d'abord le développement, sur les idées, les arguments, éviter les résumés, la paraphrase... Éviter les citations amenées sans plus d'explications. Donc, c'est beaucoup plus la structure je dirais à la fois critique, analytique qui est supposée par le texte. Ce n'est pas tout d'écrire le texte mais c'est vraiment que ça repose sur un contenu. C'est censé dire quelque chose, qui ne répète pas strictement ce que le prof a dit en classe, mais qui les amène un peu plus loin... Comme je leur dis, l'intro c'est de présenter ce qui s'en vient, alors si vous savez pas ce qui s'en vient dans le développement, ça sert à rien de commencer par l'intro. C'est la dernière chose qu'on écrit. C'est comme ça que je travaille, autant en 101 qu'en 102.

- 1- C'est ce qu'on vise, le résultat est pas toujours... Quand on dit ça, on a l'impression que ça va donner des super résultats à chaque fois. On se répète beaucoup!
- 3- Quand on corrige le dernier travail, on vole un peu plus bas!

### **En regard des apprentissages réalisés par les étudiants? Décrivez comment se traduisent ces orientations auprès des étudiants.**

3- Moi ce qui est important, ce que je veux qui reste, c'est qu'ils soient capables de faire trois distinctions analytiques. Je vais reprendre les termes de la théorie du signe, qu'ils soient capables de distinguer signifiant, signifié et signification. Or, la forme du texte, qu'est-ce qu'il veut dire et dans quel contexte il s'inscrit sur le plan artistique ou historique. Mais, qu'est-ce que je fais avec ces distinctions-là? Si je suis dans le 101, je vais insister plus pour qu'ils soient capables d'avoir un discours descriptif : l'analyse de la forme, c'est de décrire comment le roman est fait, décrire l'organisation thématique sur le plan du contenu puis décrire en quoi ça se rapporte au réalisme par exemple. Si je suis en 102, je vais insister plus sur un discours explicatif plutôt que descriptif.

2- Je dirais que pour les plus faibles, la structure du paragraphe les aide à organiser leurs idées. Je vois, à la fin de l'année, une progression en ce sens-là. Ils sont capables de partir du point A pour se rendre au point B sans trop d'entourloupettes. Donc, Ça va. Par contre, comme je permets une certaine liberté dans la structure du paragraphe, j'en suis toujours très fière quand j'y arrive, mes plus forts vont être capables d'intégrer ce qu'on va avoir appris sur la littérature, sur cette œuvre-là, à notre société actuelle. Puis ça je suis tellement contente quand une dissertation sur la pièce Rhinocéros d'Ionesco débouche en guise de conclusion sur le phénomène de CHOI radio X, ou des affaires comme ça...

### **Le parallèle entre le passé et le présent.**

2- Oui. J'adore ça. C'est comme si là vraiment la littérature n'était pas que le support à cette fameuse dissertation... puis à remplir les petites cases, énoncé expliqué et tout ça. Que là ils se sont approprié une œuvre et qu'il sont capables de porter un jugement, et sur l'œuvre et sur le monde dans lequel on vit.

1- Un peu la même chose, en ce sens que c'est la structuration de la pensée qui est derrière tout ça. Pour les plus faibles, c'est simplement d'avoir une certaine cohérence dans l'enchaînement des idées et, pour les plus forts, d'être capables de simplement se servir de cette structure-là comme un point de départ, comme un canevas, mais qui leur permet, un, de placer leurs idées, mais d'aller plus loin, d'en faire un tremplin pour une réflexion, de réussir à faire des parallèles... de réussir à faire une transition vers autre chose! Peut-être pas la transition « formelle » mais une transition vers les idées (**transition conceptuelle**). Bon pour revenir, tantôt quand on disait le contexte sociohistorique... ben c'est le plus bel exemple, quand ils sont capables de partir d'une œuvre, mais capables de la transposer sur un autre niveau, de faire des liens avec la société... et les questions de vision du monde et tout ça. C'est là qu'on les atteint le plus.

2- Par contre, c'est bête... parce que une petite anecdote. En 103, on fait la dissertation critique et là je les pousse assez loin, « pesez le pour et le contre et prenez position » et là on est rendus assez loin... et puis quand je les prépare pour l'Épreuve uniforme de français, je leur dis : « Bon, là maintenant on va baisser un peu, n'oubliez pas de faire votre transition et là je les ramène aux petites cases après qu'on se soit laissé aller toute la session. » Je les avertis de faire très attention. Si la transition est pas là, c'est coché et ils vont perdre des points. C'est plus important ça que de trop réfléchir sur la portée sociale ou historique de l'extrait lors de l'Épreuve. C'est triste mais c'est ça.

### **En regard du rôle joué par la littérature? Décrivez votre utilisation du texte littéraire.**

1- Œuvre complète dans mon cas. Ça peut être des fois des œuvres brèves, quand on va plus vers la nouvelle des fois plus que le roman. Ou le littéraire vu comme phénomène, quand on analyse le phénomène du narratif, de la poésie, des choses comme ça. Donc, peut-être plus le phénomène en soi, pas simplement dans l'œuvre, mais comprendre le fonctionnement, c'est quoi la poésie, c'est quoi le théâtre, qu'est-ce que ça permet? Un peu comme tu disais tout à l'heure. Quand tu vois le théâtre, tu en fais un profil du début jusqu'à la fin, et aussi comment ces formes-là évoluent, se transforment, se court-circuitent l'une l'autre. Le littéraire est vu comme une espèce de tradition d'écriture à travers les siècles. Jamais d'extraits dans mon cas et jamais d'anthologie dans mon cas simplement parce que j'aime bien les créer moi-même, mes propres anthologies. Il y a un effet anthologie à quelque part parce qu'on finit par voir suffisamment de textes pour qu'ils aient un espèce de parcours justement historique mais pas par une anthologie faite ailleurs. Je la crée en fonction de mes propres besoins et des œuvres principales que je regarde, qui font en sorte qu'on va aller chercher autour d'autres textes.

### **Où prenez-vous les extraits pour se pratiquer en vue de la dissertation?**

1- Entre le 101 et le 102, il y a quelque chose d'un peu différent parce que quand on est rendus en 102, on peut déjà se reposer sur plein de choses qui ont été placées en 101, ce qui fait qu'on n'est plus dans l'obligation de recommencer à zéro, faire des exemples sur des textes... Moi, en 101, je commence par une... La première nouvelle qu'on travaille, dans laquelle je fais voir à peu près tout ce qu'on va voir dans les œuvres à partir de là, c'est une nouvelle de Maupassant. Je leur donne un exemple d'analyse littéraire à partir de cette œuvre-là. Je ne suis pas du genre à faire faire une pratique à chaque fois avant qu'on en vienne à la dissertation, ne serait-ce que pour des raisons pratiques de correction. Parce que le formatif c'est intéressant mais c'est quand même assez lourd, et c'est peut-être pas toujours nécessaire de le refaire. Je pense que souvent, on les plonge dans le bain et puis... En partant par des premiers travaux qui ne sont pas des analyses complètes : « Pour cette première dissertation, on ne fait que le développement. L'autre, on ajoutera l'intro et la conclusion... » On la développe, ce qui fait qu'à quelque part l'évolution se fait comme ça, et non pas nécessairement par les exercices. Puis, quand on tombe en 102, on la repose, la structure, mais à quelque part on pose le fait que, s'ils ont passé le 101, il y a déjà des choses de placées.

2- Trois œuvres complètes et comme toi je conçois ma propre petite anthologie poétique, je ne vois jamais de pièce de théâtre en extraits, seulement pour la poésie. La littérature est également la source de toutes mes activités de création. J'essaie d'en faire beaucoup, D'abord, je leur fais écrire des poèmes puis je leur fais monter une pièce de théâtre. [c'est une] source également de jeux, divers jeux surréalistes : écriture de poèmes, cadavres exquis, toutes sortes de jeux, des questions....de choses comme ça. Donc, je peux partir de toute la petite anthologie que j'ai montée, je ne sais pas toi, la poésie... Donc, leur montrer des exemples de poèmes. Ensuite on peut essayer d'en faire. Que ce soit un pastiche, que ce soit un sonnet, que ce soit un poème surréaliste... un calligramme, toutes sorte de jeux. (...) Oui, un point de départ pour des activités créatrices en poésie, et en théâtre aussi. En 102, je passe beaucoup de temps à cet exercice. Tout le monde travaille la même œuvre mais qui est montée d'après trois types de mises en scène différents... Donc ça fait une quatrième œuvre qu'ils lisent puisqu'ils lisent (ex : Camus) pour la création.

3- Un peu comme mes collègues, c'est des œuvres complètes, je suis allergique à l'extrait. Les anthologies aussi, je constitue mon propre matériel. Parce que l'anthologie tu deviens esclave de la méthodologie qu'ils posent aussi...

2- On a sauté des pages!

3- On va jouer avec la méthode. Je leur présente celle que je crée. De toute façon, tout le monde doit s'en créer une, eux-mêmes vont finir par s'en créer une méthode. Ils arrivent à L'Épreuve uniforme avec une méthode (qu'ils se sont créée). La longueur des œuvres est stratégique. En 101, des œuvres complètes, mais là je travaille avec les exercices de style. C'est intéressant parce qu'à travers les exercices de style tu peux voir à peu près toutes les formes littéraires qui se peuvent puis je leur en fais choisir une et je leur fais écrire leur premier paragraphe là-dessus... et le plan du reste du travail est là. Dans le 101 je m'aide de la brièveté, de l'entièreté de ces textes-là pour passer beaucoup de contenu théorique, pratico-pratique, académique. Après ça, je vais voir une œuvre... Pour le réalisme, souvent ils sont assez verbeux. De ce temps-là j'essaie les petits romans de Maupassant... Mais ce qui reste important quand même à travers tout, c'est les exercices de création, aussi, « le rôle joué par la littérature », c'est littérature, le pôle création, c'est toujours très proche. Il faut qu'ils fassent leur propre performance, et puis c'est ça qui leur donne du plaisir dans nos cours. Si on va pas chercher ça, on se tire dans le pied.

1- J'aurais pu ajouter la création moi aussi. En 101, c'est la rédaction d'une nouvelle fantastique, à partir de contraintes... En 102, je fais le théâtre, habituellement en poésie...

### **Ici il y a plus de création qu'ailleurs?**

2- Je vous dirai que nous sommes trois profs particulièrement créatifs.

1- C'est pas incompatible avec les dissertations parce que c'est souvent par la création qu'ils comprennent comment se travaille l'écriture, et au moment où ils vont aller après ça pour les analyser, ils vont rapidement comprendre les contraintes.

3- Et ils sont tellement plus motivés. J'organise, que ce soit en 101 en 102, il y a une soirée de quelque chose (poésie, conte, théâtre)... Il faut qu'il y ait une soirée, on décroche des cours ordinaires et quand on revient en classe, ils sont tellement plus proactifs dans leur démarche. C'est sûr qu'on a tout l'acquis de la session mais.. ils sont engagés dans l'apprentissage, ils sont motivés... On arrive en classe, il y a un effet de groupe, ils se sont vu performer les uns les autres.

2- C'est beaucoup moins anonyme.

3- Ils forment un groupe...

2- Ça diminue le taux d'abandon!

3- Je croirais oui. Il y en a qui restent juste pour la création et là ils se font prendre au jeu, ils s'essaient à l'examen pis des fois on en réchappe un ou deux.

**Quels effets de ces orientations, de ces utilisations, pouvez-vous percevoir dans la classe? Quelle est votre évaluation de ces deux aspects?**

	<b>Orientation sociohistorique</b>	<b>Discours scolaire</b>
<b>Positifs (s'il y a lieu)</b>		
<b>Négatifs (s'il y a lieu)</b>		

1- La démarche sociohistorique en soi, je pense de toute façon qu'on ne peut pas l'éviter. Ce n'est même pas un choix. Les œuvres appartiennent à une époque, appartiennent à une histoire, à des mouvements, appartiennent à une histoire de la pensée, une histoire des hommes, etc. Elle ne peut pas être négative en soi. À savoir si on décide simplement d'en faire un courant, une ligne strictement historique, de se dire que je vais enseigner en disant « telle œuvre a été écrite en telle année par un auteur, né en telle année et mort en telle année, et pendant ce temps, il y avait tel événement en telle année parce que tel roi était né en telle année, à ce moment-là on quitte complètement l'objectif qu'on aurait, mais c'est pas ça qu'on en fait. On en fait davantage... C'est plus l'idée du contexte qui est derrière le sociohistorique et ça le contexte à quelque part, il vient nous alimenter et on en a besoin parce que les élèves si on se contentait de leur montrer une œuvre, en disant regardez elle est faite comme ça, comme ça, comme ça.... sans la replacer dans son époque, sans les obliger à se situer par rapport à certaines choses qui sont là-dedans, on commencerait à les perdre. Je ne pense pas qu'on puisse faire d'une œuvre quelque chose de complètement détaché d'une époque, d'une histoire, d'une culture. Vu ce qu'on est capables d'en faire, de cette exigence sociohistorique, je ne la trouve pas contraignante. On s'en sert mais on en fait pas un dogme en disant « aujourd'hui, il faut absolument parler de 1943 parce que j'en ai pas parlé. » On est pas dans la logique de se dire il faut avoir tout vu l'histoire... **(et auprès des étudiants?)** Je pense qu'ils en ont besoin, qu'on les resitue dans les choses, qu'on leur disent : « Regardez, eux vivaient à cette époque-là, ils étaient contraints par telle ou telle chose . » Et c'est souvent à partir de ça que les discussions vont venir de la part des élèves, beaucoup plus que sur des points hyper théoriques ou hyper structuraux,

en disant « regarde le narrateur... », des choses comme ça. Ils vont partir du contexte, surtout pas de la structure de l'analyse. Il n'y aura pas de grandes discussions sur le sujet posé ou le sujet divisé. C'est pas là que ça se joue. C'est davantage pour ces questions-là où on est capables d'aller les rattacher....

### **Pour ce qui est du contexte, vous abondez dans le même sens?**

2- Oui. Les élèves peut-être peuvent craindre ça, l'histoire littéraire. Mais tout dépend de la façon dont c'est amené. Des anecdotes croustillantes, des extraits de films, moi j'utilise beaucoup ça.

1- ... Baudelaire aux cheveux verts....

2- Oui bon, ils adorent ça. Et ça finit par être positif. Je crois que ça demeure des cours intéressants. Par contre, comme j'ai un plan de cours assez chargé, j'insiste sur la création, l'histoire littéraire, même si je passe vite sur 1943, c'est lourd quand même tout ça, ce qui arrive, c'est que je vais manquer de temps ... Pour voir une œuvre en profondeur. Souvent je les laisse se débrouiller avec l'œuvre. En plus, à la fin de l'année, je fais des tables rondes. Essayez de faire des tables rondes à 44. Même si on divise la classe en 2, ça fait des tables rondes à 20-22! Ça veut pas dire que c'est très très intime. Voilà. C'est le côté un peu négatif quand on s'engage tel que je le fais dans l'orientation sociohistorique, ben je dois accepter par contre qu'on va survoler les œuvres à l'étude : « Débrouillez-vous, arrangez-vous avec ce que vous pouvez, avec ça. »

3- C'est sûr que, moi je pense que c'est un incontournable moi aussi. J'adore l'histoire et il fut un temps où je le faisais vraiment moi-même. Je parlais avec des diapositives et j'avais la chronologie au début et tout. Mais devant... c'est... Il y en a à faire : les formes littéraires, la structure du texte à faire, la correction... C'est pour ça que j'en suis arrivé à déléguer une bonne partie de cette dimension, la sociohistoire, aux travaux d'équipes et aux exposés. Parce qu'au moment où ça arrive dans mon plan de cours, je suis en pleine correction d'une analyse, c'est long! Ça tire du jus... Et là, veux veux pas, les cours historiques, je sais j'en ai donnés, c'est extrêmement exigeant. Tu as beau dire, d'une session à l'autre, il faut que tu revérifies les détails, il faut que tu te remettes ça en mémoire vive. Moi, je n'ai plus cette énergie-là pendant que je corrige. Je pense que oui, c'est vraiment important et ce pourquoi c'est sans doute aussi lourd pour nous c'est que ça été tellement pas vu avant. Avant, tout ce qu'on voit là, ça faisait partie du cours classique, c'était le secondaire où les gens passaient des années à voir ce qu'ils nous demandent de faire pendant une année, les deux premiers cours (101-102) avant d'arriver à la littérature québécoise (103). C'est disproportionné! Il faut qu'on arrive à résoudre le problème d'inculture, le problème de langue, écoute... On a le dos large... C'est très lourd! Oui, c'est nécessaire alors on s'arrange pour le faire comme on peut avec l'énergie qu'on a en mettant les priorités où on veut mais moi je ne le traite pas comme j'aimerais le traiter parce que j'ai beaucoup de plaisir à le faire mais j'ai ni le temps ni l'énergie à l'heure actuelle de le voir en profondeur alors on doit se contenter du survol que les étudiants vont en faire. À l'occasion, c'est excellent... Je dois bien dire que par moments ça lève pas haut.

## **Par rapport aux discours scolaires?**

2- Je connais aucun étudiant qui va dire : « Youpi! J'ai une dissertation aujourd'hui! » Aucun... Ça se résume à ce que j'ai dit tantôt. Pour les plus faibles, ils sont contents parce que la structure du paragraphe les sécurise, il y a moins d'angoisse de la page blanche. Les plus forts sont littéralement écoeurés de la dissertation. Dès le début du 102, c'est déjà rendu dur, en 103 ça sort par les oreilles.

## **C'est ce que vous m'avez dit au début... Le rôle de la littérature, un prétexte à la rédaction : Quelles sont les retombées, les effets, des discours scolaires auprès des étudiants?**

1- « L'écoeurite aiguë », mais aussi le fait, de la même façon que pour le contexte historique, ils nous arrivent peu préparés, on se dit qu'il faudrait situer plein de choses historiques pour être capables de replacer les œuvres. On ne peut pas se situer en prof d'histoire. Il y a un petit peu le même effet avec la dissertation. C'est que ça devient lourd, ça prend du temps. Souvent ils nous arrivent, en 101, en ayant très peu écrit auparavant. Il devrait y avoir des choses de placées avant, c'est-à-dire qu'on se retrouve avec deux choses à faire. D'un côté on enseigne la littérature et le français qui va avec, et de l'autre côté on analyse l'argumentation, on analyse la structure de texte et il y a une lourdeur là-dedans. Puisqu'on est obligés de faire ça dans l'équivalent de quinze semaines au départ, il y a une certaine écoeurite de la part des étudiants, c'est normal. Quand je commence le cours sur la dissertation, sur l'analyse, je leur dis « là on est dans le solfège ».

2- J'allais dire le cours de cuisine!

1- Cuisine, quincaillerie, solfège... Il y a personne qui aime ça. C'est quand on commence à être à l'aise avec ça et qu'on commence à jouer que ça peut devenir amusant. Mais là pour l'instant, ils sont dans les canevas. Et ça ça gruge du temps et ça fait parfois dérapage le cours vers autre chose que le plaisir du texte, évidemment. Souvent ce qu'ils me disent les étudiants : « Ça serait tellement l'un d'en parler de cette œuvre-là si c'était pas de la dissertation. »

2- Ou encore : « Si je pouvais avoir un peu plus de liberté et écrire un texte comme moi je l'entends... »

1- C'est tout à fait exact. On est obligés de leur dire : « Oui, moi aussi j'aimerais sans doute mieux lire tes textes d'une autre manière mais pour l'instant c'est pour ton bien. Fais-le comme ça. »

## **101-102, C'est assez canalisé comme pratique d'écriture.**

1- Oui, moi aussi je lâche la bride et je leur dis : « Vous pouvez prendre des libertés dans l'écriture, surtout avec les meilleurs, on leur dit : « Permettez-vous de changer les parties de place » mais on leur dit de faire attention, que peut-être tout le monde ne l'acceptera pas, qu'à un moment donné il va falloir retomber... »

2- .... Sans tomber dans la critique ou des choses comme ça. « Reste dans l'argumentation de la dissertation mais vas-y... »

1- Prendre des libertés, comme ils vont le faire rendus à l'université, il n'y a personne qui va appliquer cette structure-là.

2- Moi, je n'ai jamais écrit de dissertation dans ma vie.

3- Moi non plus.

2- On enseigne ça comme si c'était une sacro-sainte vérité. J'ai jamais remis un travail, ni à l'université ni au cégep, qui ressemblait à ça. Pourtant j'avais de très bonnes notes.

3- C'est parce qu'on est le fruit d'une révolution culturelle et on produit une « contre-réforme ». Mais on est tombés dans un creux nous là et on a pas eu ce qu'on doit enseigner. Mais il reste que, sur le discours scolaire, c'est certain que les élèves trouvent ça extrêmement contraignant. C'est sûr que ça met de côté l'œuvre littéraire parce que quand l'étudiant vient te voir avec des questions : « C'est quoi déjà la transition? C'est quoi l'intention de l'auteur? C'est quoi déjà...? » Les détails de l'exercice académique à faire, puis l'œuvre littéraire dans tout ça elle prend le bord.

2- Ils viennent pas discuter vraiment de la portée profonde de l'œuvre littéraire mais : « Est-ce que mon sujet divisé va être correct dans mon intro, est-ce que j'ai bien compris? »

3- « C'est-tu bien *ibid* qu'il faut que je mette là? »

2- Ah oui! « Souligné ou entre guillemets, le titre du poème ?»

3- Souvent, l'œuvre littéraire va se perdre dans du détail comme ça. Mais je vais me faire un peu l'avocate du diable. C'est vrai, j'ai jamais écrit de dissertation, on était à ce moment-là en révolution culturelle et tous les exercices académiques avaient été évacués. Il reste que moi j'ai dû me constituer ce savoir-là pour pouvoir l'enseigner. Je dois dire que pour constituer les méthodes pour pouvoir enseigner la chose... J'y ai pris goût et je trouve qu'il y a des bons outils logiques que j'aurais peut-être aimé avoir quand moi j'ai fait l'université. Une structure de paragraphe... Je divisais mes paragraphes un peu à l'intuition puis ça a donné de très bons résultats, j'avais des bonnes moyennes. Parce que les profs voulaient avoir ça, des textes un peu plus intuitifs, puisqu'ils étaient écoeurés de lire des dissertations, des analyses... Ça peut se concevoir. Mais il reste quand même, comme les vertus du solfège ou de l'exercice physique. Rares sont les personnes qui se lèvent le matin et qui se disent « yé, je m'en vais faire mon activité physique pour rester en forme! » Il y a toujours un aspect de contrainte, puis on n'aime pas ça. Mais c'est à faire l'activité qu'on développe l'habileté. Si j'avais à faire une autre réforme, je pense pas que j'évacuerais complètement les outils plus méthodologiques. Je pense qu'il y a un réel bénéfice... Mais il reste que tout cela tournerait à vide s'il n'y avait pas quand même quelques exercices de création au travers.

1- Comme je disais, c'est pas que l'exercice est mauvais, c'est que soudainement, dans l'espace d'un an, il faudrait que tout soit acquis. Il y a soudainement une espèce d'accélération...

2- Ils en font 6 alors qu'ils en ont jamais fait dans leur vie.

1- Dès le départ, il faut qu'il y ait un acquis immédiat.

### **Une concentration des pratiques qui fait que c'est beaucoup.**

1- C'est ça. Et en même temps souvent pour eux, c'est leur première approche de la littérature. Soudainement, ils se retrouvent devant deux objets inconnus. Ils arrivent du secondaire où le français c'était vraiment plus... le français : l'écriture et la grammaire qui venait avec. Là, soudainement, il faudrait régler un problème qui aurait pu être mis... Des pratiques auraient pu être mises en fonction auparavant. Et qu'on n'ait pas à soudainement leur apprendre la structure. Ce n'est pas juste d'apprendre que la structure, c'est quoi mettre dedans

2- Mais là il semblerait qu'avec la réforme du secondaire ils vont voir la structure du paragraphe. Puis ils vont voir l'analyse... Donc, là... Il faut que ça s'étale ça. C'est plusieurs années.

3- Il y en a qui arrivent et qui l'ont déjà vu.

### **Une répartition des méthodes à revoir peut-être?**

2- Il y a quelques années, les élèves qui arrivaient du secondaire avaient jamais ouvert un livre. Ils ont fait des résumés d'articles de journaux, de revues!

3- Ou ils ont copié un article Internet.... Un site Internet.

### **L'application actuelle de l'approche par compétences**

**Diverses situations nous amènent à réfléchir sur la place qu'occupe la littérature dans les cours en regard de son apparente « inutilité » face au développement de compétences professionnelles plus facilement perceptibles dans les cours de « concentration ».**

### **Quelle est votre définition de l'approche par compétences?**

2- Des savoir-faire à maîtriser, le savoir-être est oublié.

1- Moi aussi ça ressemblerait à ça : des savoir-faire reproductibles dans d'autres contextes.

2- Je suis dure.

3- Un charabia de mauvaise didactique!... Votre petite mise en contexte m'a rappelé des choses qu'on en disait quand ça a été mis de l'avant. De fait, ce qu'on disait nous du point de vue de la formation générale, c'est que ça allait bien pour des compétences immédiates, techniques... puis ça s'appliquait très mal au contenu en littérature, en philosophie par exemple. De fait, moi je fonctionne par objectif puis... je m'enfarge pas avec ça.... Qu'ils fassent leur devoirs, moi j'ai de l'ouvrage à faire!

1- C'est le problème du reproductible. C'est de considérer que la structure de la pensée et tout ça, ça peut être reproduit à l'infini, comme si on analyse une œuvre en disant : « L'écrivain en écrit une. Maintenant il a la compétence d'en écrire et il va être capable d'en écrire une suivante! » C'est à peu près le même principe à partir de ça... Ce n'est pas parce que t'as écrit des dissertations... Oui il peut y avoir des mécanismes qui vont se mettre en place....

3- C'est une habileté, une habileté cognitive... mais bon... une compétence?!

**De quelle façon cette approche s'actualise-t-elle dans votre enseignement? Comment l'utilisez-vous? (Pratiques, exemples)**

2- C'est dans le discours scolaire...

3- Moi je dirais concrètement, comment ça se traduit, il y a un méga objectif qui consiste à écrire soit une dissertation, soit une analyse de tant de mots. Ce méga objectif-là je le répartis, pour l'analyse, en 28 sous-objectifs puis sur ma grille d'évaluation j'évalue que, pour tel sous-objectif de 0 à 10 c'est atteint ou pas, et je fais une moyenne de tout ça. C'est des objectifs!

**C'est de la terminologie?**

3- Oui. J'ai pas gobé le supposé idéologique qu'il y avait sur la compétence.

**D'après vous, quels sont les effets de cette approche?**

**En regard du contenu proprement littéraire (extraits, œuvres) des cours?**

3- C'est ce que je disais au début, l'accent est mis davantage sur le texte académique et l'œuvre littéraire passe en dessous du tapis avec ça. Ça fait que les étudiants sont obnubilés par LA compétence et ils en oublient d'apprécier le texte littéraire. C'est vraiment l'effet pervers. Je ne sais pas comment ça pourrait être autrement à partir du moment où on met tant d'accent sur le discours scolaire mais c'est l'effet sur le littéraire à mon sens.

1- Même chose.

2- Par contre ce n'est pas que négatif car si moi je me souviens quand moi j'étais au cégep, alors que chaque prof faisait à peu près ce qu'il voulait au goût du jour, est-ce que j'avais vraiment exploré davantage le monde littéraire? Pas sûre... Vraiment ça dépendait du bon vouloir du prof. Dans un cours, on pouvait faire juste des émissions de radio, juste de l'oral! Et dans un autre cours, on lisait beaucoup beaucoup, mais on

remettait un travail écrit à la fin de l'année. « Tsé » c'était n'importe quoi. Là, veux veux pas, je pense que, oui, les élèves actuellement sortent avec leur DEC avec une connaissance plus littéraire, plus grande que ce que j'ai eu moi en tout cas. Mais pour le restant... C'est comme j'ai dit au début.

1- Pour compléter, oui, il n'y a pas que des effets négatifs, oui il y a quand même des savoirs littéraires qui passent et qui passent peut-être encore mieux. Mais je ferais peut-être la distinction entre les bons élèves et les moins bons. Il y en a qui réussissent rapidement à passer à travers cette structure-là pis à aller chercher du littéraire parce qu'ils ont une habileté... (**à atteindre l'œuvre**) mais les plus faibles j'ai l'impression qu'on les amène strictement à jouer dans la quincaillerie.

### **Comme s'ils s'arrêtaient au niveau technique?**

3- Oui, j'ai l'impression qu'ils se contentent de reproduire un sujet amené, de reproduire une idée, mais pas nécessairement en poussant la réflexion. J'ai l'impression qu'il peut y avoir cet effet-là un peu plus pervers dans certains cas.

### **En regard du rapport entre les étudiants et les textes? Elle est utilisée comme un écran?**

1- Oui, je pense que ça déplace l'objectif qu'on a, c'est-à-dire d'aller directement davantage sur une réflexion sur le texte à écrire et non sur le texte qui a été lu.

3- Moi je rajouterais que la littérature passe au 2<sup>e</sup> plan puis il reste que ça met l'accent sur une activité purement académique qui est le discours scolaire puis ça fait que c'est très facile de faire de la littérature en suivant les devis sans jamais faire de création (ce n'est pas tout le monde qui en fait). Il faut absolument avoir un point de vue sur la question car on le fait malgré le devis. Parce qu'on pense que si on le fait pas on passe à côté du potentiel de signification, de l'effet ludique et du rapport au plaisir. Si on va pas chercher ça dans un cours de littérature, veux-tu me dire qu'est-ce qu'on fait là? Il reste que, j'abonde dans ton bémol (?!), c'est important d'avoir des outils, j'avoue que j'aurais pas détesté en avoir quelques-uns quand je suis passée par là. Mais je pense que il y a des choses qui sont exclues dans les devis et c'est beaucoup trop... sec.

2- Un retour du balancier qui a été un petit peu exagéré.

3- Oui. Aussi ce que je trouve dommage c'est que les professeurs avaient un discours assez éloquent sur leur propre pratique. Je regarde ici à (...) d'après ce qu'on m'a dit, il y avait déjà eu un consensus entre les professeurs pour enseigner... la structure du paragraphe qu'on enseigne, ce n'est pas une innovation de la réforme. Les profs étaient déjà arrivés à se dire « il faut qu'on outille nos étudiants ». Ils avaient produit par eux-mêmes la rétroaction nécessaire pour contrer les pires excès qu'on a connus dans les années 1970 et qui ont stigmatisé l'ensemble de l'enseignement collégial. Les profs avaient déjà agi sur leur propre enseignement pour mieux outiller les étudiants et ce que je déplore c'est que les choses sont arrivées d'une manière « parachutée », sans consultation, puis ils ont braqué le système « contre » plutôt que de travailler « avec ».

## Questions finales

**Globalement, comment évaluez-vous le rôle joué par la littérature dans l'approche didactique actuelle (approche par compétences)?**

2- Oui... Retour du balancier, homogénéisation des travaux, toutes les dissertations se ressemblent. Limitation de la créativité, peu d'œuvres contemporaines qui sont vues.

1- Ben l'homogénéisation, oui. L'espèce de pensée, comme si elle devait être structurée de la même manière par tout individu normalement formé... Mais aussi quand même, si la structure est contraignante, il faut réussir à se donner des libertés à l'intérieur de la structure puis je pense qu'il y a moyen de le faire. Quand on dit qu'on donne des cours de création, on va chercher des choses comme ça. Il y a moyen, quand même, d'essayer de préserver des choses, mais c'est souvent au détriment du temps, on va être obligés de faire des choix. Oui, il y a quelques chose de problématique, oui il y a quelque chose de menacé, mais il y a quand même possibilité à quelque part d'aller chercher... d'enseigner... **(Il faut en faire un peu plus...)** **Bien si on se fie au devis mot à mot, on va faire des cours aseptisés (3- il faut faire plus)** mais si on réussit à essayer de jouer avec, Je pense qu'il y a quand même possibilité de le faire, on s'aperçoit qu'on est capable de mener à la même compétence sans être obligé d'y aller mot pour mot dans le devis. La création c'était l'exemple, on finit par leur faire découvrir des choses sur le texte littéraire qui ne sont peut-être pas dans le devis, qui ne sont peut-être pas expliquées comme cela, comme dans le devis, mais qui en bout de ligne, sont tout à fait ce qui était visé. Il y a moyen de jouer avec mais... de façon essoufflante pour le prof.

**Est-ce que vous considérez le statut du texte littéraire comme étant problématique? Expliquez.**

2- Je n'ai pas trop compris la signification du mot « problématique » mais j'ai marqué « menacé en tout cas ». J'ai peur, en tout cas... J'ai peur pour le statut du texte littéraire. J'ai peur en plus que le texte littéraire ne soit plus qu'un... support aux discours scolaires et même que les profs s'encroûtent dans les 2-3 mêmes œuvres perpétuelles.

3- À la limite des extraits des 2-3 mêmes œuvres.

2- ...En plus. Alors là comme rapport avec ce qui se produit actuellement, le monde avec lequel nous vivons, ça va faire des pédagogues spécialistes... Je pense mes profs à l'université. Il y avait une prof qui était une 18ièmiste de renommée internationale mais fallait même pas lui demander...

3- Moi ce que je pourrais ajouter à tout ça, c'est que je trouve vraiment dommage la secondarisation de la littérature québécoise, qui a été produite par cette réforme. Parce que là, on se ramasse... C'est sûr qu'on peut jouer quand même un peu, mais avec les deux cours d'entrée en littérature française, puis le troisième en littérature

québécoise. À mon sens on devrait faire l'inverse : les deux cours d'entrée en littérature québécoise et un troisième en littérature française. Ça... Je ne suis pas sûre qu'on a bien commencé à mesurer quel rôle ça peut avoir sur le plan d'une identité nationale (l'appropriation de la littérature peut-être?) Il me semble que ça passerait mieux avec une littérature, le rapport serait plus facile avec une littérature du « proche », qu'on produit nous-mêmes. Rencontrer notre propre culture, notre propre contexte sociohistorique. Avant d'aller voir celui de la France, coudonc... Ça, c'est un « backlash », dans les années 1960, les Français ont éliminé la dissertation puis nous on a renvoyé les Français chez eux. Ça, je trouve ça dommage... Sur le plan sociopolitique au Québec.

2- Par contre, la communication est devenue très importante. Un cours entier là-dessus...

3- Ça fait que sur les quatre cours de français, il y en a UN en littérature québécoise, Ils en ont fait deux en littérature française...

2- C'est parce qu'il faut tout voir! La française, la québécoise et pourquoi pas celle de la francophonie. Ouvrir sur l'Afrique, sur la Jamaïque, etc.

(Même en anglais :Shakespeare....)

3- Ben c'est ça, devant la profusion, on n'a pas assez d'une vie pour tout voir. Alors il faut mettre des priorités. C'est quoi la priorité, c'est la littérature française ou c'est la littérature québécoise?

Débat à suivre...

## Bibliographie

ADAM, J.-M., CORDONIER, N. (1995). L'analyse du discours littéraire, Éléments pour un état des lieux. *Le français aujourd'hui*, 109.

ALBÉRÈS, R.-M. (1969). *L'aventure intellectuelle du XXe siècle - Panorama des littératures européennes* (4e éd.). Paris: Albin Michel.

ALLAIRE, H. (1994). Les fondements de la formation générale. *Pédagogie collégiale*, 7(mai), 28-31.

ARISTOTE. (1990). *La Poétique*. Paris: Librairie Générale Française.

ARMAND, A. (1993). *L'histoire littéraire : théories et pratiques*. Paris: CRDP, Bertrand-Lacoste.

ASSELIN, C., Mc LAUGHLIN, A. (1992). La rédaction comme moyen d'évaluer la compétence en français écrit. *Pédagogie collégiale*, 5, 11-15.

BACHELARD, G. (1938), *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin.

BAKHTINE, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris: Gallimard.

BALIBAR, R. (1974). *Les français fictifs*. Paris: Hachette.

BARSKY, R. F. (1997). *Introduction à la théorie littéraire*. Québec: PUQ.

BARTHES, R. (1970). *S/Z*. Paris: Seuil.

BARTHES, R. (1972). *Le degré zéro de l'écriture*. Paris: Seuil.

BARTHES, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris: Seuil.

BARTHES, R. (1978). *Le plaisir du texte*. Paris: Seuil.

BARTHES, R. (1979). *Sur Racine*. Paris: Seuil.

BARTHES, R. (1993). *Le bruissement de la langue*. Paris: Seuil.

BARTHES, R. (1994). *Oeuvres complètes, tome III (1966-1973)*. Marty, É. (dir). Paris: Seuil.

BEAUD, J.-P.. (2003). L'échantillonnage. Dans GAUTHIER, B (dir), *Recherche sociale, De la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy: PUQ. 185-215.

BEAUDOIN, I. (2002). *La qualité des interventions du parent supervisant la lecture de son enfant : relation avec le niveau d'habileté en lecture de l'enfant*, Thèse de doctorat. Faculté des sciences de l'éducation, Québec: Université Laval.

BEAUDOIN, J. (1999). *La littérature au cégep depuis la réforme de l'enseignement collégial de 1994*. Mémoire de maîtrise. Faculté des sciences de l'éducation, Québec: Université Laval.

BEAUPRÉ, V. (1993). Faut-il enseigner le français? *Pédagogie collégiale*, 7, 11-12.

BELLEAU, A. (1986). *Surprendre les voix*. Montréal: Boréal.

BERTRAND, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*. Montréal: Éditions Nouvelles.

BLANCHOT, M. (1955). *L'espace littéraire*. Paris: Gallimard.

BLOUIN, M. BERGERON, C. (1997). *Dictionnaire de la réadaptation, tome 2 : termes d'intervention et d'aides techniques*. Québec: Les Publications du Québec.

BOISDEFFRE, P. (dir), ALBÉRÈS, R-M., DE DIÉGUEZ, M., LERMINIER, G., ROBBERILLET, A., SIGAUX, G., SIMON, P-H., GADOFFRE, G., GUISSARD, L., JUIN, H., MARRISEL, A., MARKOW-TOTEVY, G., MOURGUE, G., SÉNART, P. et VANDROMME, P. (1963). *Dictionnaire de littérature contemporaine*. Paris: Éditions Universitaires.

BONNEFOY, Y. (1988). La poésie et l'université. *Le Français dans le monde*, no spécial, Littérature et enseignement.

BORDELEAU, F. (1995). La réforme du français au collégial [au Québec] : avancez en arrière! *Lettres québécoises*, 11-14.

BOUCHARD, S., CYR, C. (Dir.). (1998). *Recherche psychosociale, Pour harmoniser recherche et pratique*. Québec: PUQ.

BRUNER, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris: PUQ.

CANVAT, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres : pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles : De Boeck.

CHENAIL, R. J. (2000). Navigating the " seven C's ": Curiosity, Confirmation, Comparison, Changing, Collaborating, Critiquing, and Combinations. *The Qualitative Report*, 4 (mars), 1-5.

CONTANDRIOPOULOS, A.-P., CHAMPAGNE, F., POTVIN, L., DENIS, J.-L., BOYLE, P. (1990). *Savoir préparer une recherche, la définir, la structurer, la financer*. Montréal: PUM.

COORDINATION PROVINCIALE DU FRANÇAIS (1977). *Rapport de la Coordination provinciale du français sur les cours obligatoires du français, langue maternelle, au collégial*. Québec: Ministère de l'Éducation.

DENHIÈRE, G. (1984). Quelques mots d'histoire. Dans DENHIÈRE, G., *Il était une fois... Compréhension et souvenir des récits*. Lille: Presses universitaires de Lille.

DERRIDA, J. (1967). *L'écriture et la différence*. Paris: Seuil.

DESCARTES, R.(1995). *Discours de la méthode*. Québec : Éd. de Québec.

DOUBROVSKI, S. (1971). *L'enseignement de la littérature*. Paris: Librairie Plon.

DUFAYS, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture*. Liège: Pierre Mardaga.

DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L., LEDUR, D. (1996). *Pour une lecture littéraire (1)*. Bruxelles : De Boeck & Duculot.

DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L., LEDUR, D. (2005). *Pour une lecture littéraire (2<sup>e</sup> édition)*. Bruxelles: De Boeck.

DUFRENNE, M. (1967). *Phénoménologie de l'expérience esthétique*. Paris: PUF.

DUMORTIER, J.-L., PLAZANET, F. (1990). *Pour lire le récit*. Bruxelles: De Boeck - Duculot.

ECO, U. (1985). *Lector in fabula*. Paris: Grasset.

ECO, U. (1992). Intentio lectoris: notes sur la sémiotique de la réception. Dans ECO, U., *Les limites de l'interprétation*. Paris: Grasset. 21-47.

ELIE, J. (1996). Ramener le sujet. *Possibles*, 20, 82-88.

FÉDÉRATION DES COLLÈGES CLASSIQUES. (1962). *Notre réforme scolaire (Vol. 2)*. Montréal: Centre de psychologie et de pédagogie.

FISH, S. (1995). *Respecter le sens commun : rhétorique, interprétation et critique en littérature et en droit*. Paris: L.G.D.J.

FITCH, B. T. (2003). *Le langage de la pensée et l'écriture - Humbolt, Valéry, Beckett*. Montréal: XYZ.

FOURTANIER, M.-J., LANGLADE, G. (2000). *Enseigner la littérature*, Actes du colloque « *Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français* ». Toulouse: CRDP Midi-Pyrénées, Paris: Delagrave.

GALARNEAU, C. (1978). *Les collèges classiques au Canada français*. Montréal: Fides.

GEOFFRION, P. (2003). Le groupe de discussion. Dans GAUTHIER, B. (dir). *Recherche sociale, De la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy: PUQ. 303-328.

GINGRAS, J.-M. (1976). La notion d'objectif pédagogique dans le domaine affectif et son utilité dans l'enseignement du français au collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 113-127.

GREISS, R. (1989). Les cégepiens et la littérature. *Québec Français*, mai 1989, 40-42.

HOUDART-MÉROT, V. (2004). *Réécriture & écriture d'invention au lycée*. Paris: Hachette.

HUSSERLE, E. (1982). *Idées directrices pour une phénoménologie et une philosophie phénoménologique pures*. Paris : PUF.

HUYNH, J.-A. (2003). Les nouveaux genres scolaires : de quelques débats et mutations. *Sciences humaines*, Janvier, 29-45.

INGARDEN, R. (1983). *L'œuvre d'art littéraire*. Lausanne : L'Âge d'homme.

ISER, W. (1985). *L'acte de lecture - Théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles: Pierre Mardaga.

JAKOBSON, R. (2003). *Essais de linguistique générale*. Paris: Les Éditions de Minuit.

JAUSS, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard.

JONNAERT, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles: De Boeck.

JOUVE, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris: PUF.

JOUVE, V., (1993). *La lecture*. Paris: Hachette.

KRISTEVA, J. (1969). *Semiotike : recherches pour une sémanalyse*. Paris: Seuil.

LAFONTAINE, L., LEGROS, C. (1995). Profils linguistiques, cognitifs et motivationnels d'étudiants du postsecondaire faibles en français écrit. *Revue des sciences de l'éducation*, 21, 121-144.

LANDRY, R. (2003). L'analyse de contenu. Dans Gauthier, B. (dir) *Recherche sociale, De la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec. 329-356.

LANGÉVIN, L. (1990). La recherche qualitative au service de l'éducation. *Pédagogie collégiale*, 4 (septembre), 21-24.

LANGLADE, G. (2004). *La lecture littéraire au risque de la « maîtrise des discours »*. Communication présentée au 9<sup>e</sup> colloque international de l'AIRDF : « Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale? ». Québec, avril 2004.

LASNIER, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.

LE BOTERF, G. (2003). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organisation.

LEENHARDT, J. (1980). Introduction à la sociologie de la lecture. *Revue des sciences humaines*, Tome XLIX (janvier-mars, 177), 39-55.

LESCURE, J. (1983). *Un été avec Bachelard*. Paris: Luneau Ascot Éditeurs.

LÉVESQUE, G. (2003). L'apprentissage de la création littéraire, une question de lecture. *Québec Français*, été 2003, 50-55.

MATHIS, G. (2000). Théories de la réception et médiation enseignante. Dans FOURTANIER, M.-J., LANGLADE, G. (2000). *Enseigner la littérature, Actes du colloque Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français*. Toulouse: CRDP Midi-Pyrénées ; Paris: Delagrave. 88-97.

MELANÇON, J., MOISAN, C. et ROY, M. (1988). *Le discours d'une didactique. La formation littéraire dans l'enseignement classique au Québec (1852-1967)*. Québec: Nuit Blanche.

MELANÇON, J., MOISAN, C. et ROY, M. (1993). *La littérature au cégep, 1968-1978 : le statut de la littérature dans l'enseignement collégial*. Québec: Nuit blanche.

MELANÇON, J., FORTIN, N., DESMEULES, G. (Dir) (1994). *La lecture et ses traditions*. Québec: Nuit blanche.

MELLOS, K., (2003). Une science objective? Dans GAUTHIER, B. (dir). *Recherche sociale, De la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy: PUQ. 497-513.

MÉLS (2004). *Épreuves uniformes, Résultats aux épreuves de langue d'enseignement et littérature, année scolaire 2003-2004*. Direction générale des affaires universitaires et collégiales. Direction de l'enseignement collégial. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Site Internet officiel [www.meq.gouv.qc.ca](http://www.meq.gouv.qc.ca). Québec: Gouvernement du Québec.

MÉLS (2005). *Épreuves uniformes, Résultats aux épreuves de langue d'enseignement et littérature, année scolaire 2004-2005*. Direction générale des affaires universitaires et collégiales. Direction de l'enseignement collégial. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Site Internet officiel [www.meq.gouv.qc.ca](http://www.meq.gouv.qc.ca). Québec: Gouvernement du Québec.

MÉQ (1978). *Les collèges du Québec. Nouvelle étape*. Gouvernement du Québec. Québec: Éditeur officiel du Québec.

MÉQ (1994a). *La formation générale commune à tous les programmes*. Ministère de l'Éducation du Québec. Site Internet officiel [www.meq.gouv.qc.ca](http://www.meq.gouv.qc.ca). Québec: Gouvernement du Québec.

MÉQ (1994b). *Français, langue d'enseignement et littérature*. Ministère de l'Éducation du Québec. Site Internet officiel [www.meq.gouv.qc.ca](http://www.meq.gouv.qc.ca). Québec: Gouvernement du Québec.

MÉQ (1994c). *Formation générale commune, intentions éducatives en langue d'enseignement et littérature (français), Ensemble 1 (0001) et Ensemble 2 (0002)*. Ministère de l'Éducation du Québec. Site Internet officiel [www.meq.gouv.qc.ca](http://www.meq.gouv.qc.ca). Québec: Gouvernement du Québec.

MÉQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Ministère de l'Éducation du Québec. Québec: Gouvernement du Québec

MILES, M. B., HUBERMAN, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd). Bruxelles: De Boeck.

MONTAIGNE, M. d. (2002). *Essais*. Paris: Librio.

NATUREL, M. (1995). *Pour la littérature, de l'extrait à l'oeuvre*: CLE international.

NEILL, A. S. (1970). *Libres enfants de Summerhill*. Paris: François Maspero.

NISIN, A. (1959). *La littérature et le lecteur*. Paris: Éditions Universitaires.

NOËL-GAUDREAU, M. (dir) (1996). *Didactique de la littérature : bilan et perspectives*. Québec: Nuit blanche.

PASQUET, J. (2003). Écrire sous influence, réflexion sur l'incompatibilité entre imaginaire et écriture scolaire. *Québec français*, été 2003, 70-71.

PELLERIN, G. (2001). *La mèche courte : le français, la culture et la littérature*. Québec: L'Instant même.

PENNAC, D. (1992). *Comme un roman*. Paris: Gallimard.

PICARD, M. (1986). *La lecture comme jeu : Essai sur la littérature*. Paris: Éditions de Minuit.

PICARD, M. (1987). *La lecture littéraire : actes du colloque tenu à Reims du 14 au 16 juin 1984*. Paris: Clancier-Guénaud.

POULET, G. (1967). *Phénoménologie de la lecture*. *New literary history*, New Haven: Yale University Press.

RASTIER, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris: PUF.

RAY, W. (1984). *Literary meaning - From phenomenology to Deconstruction*. Oxford/New-York: Basil Blackwell.

REID, L. (1998). Les sources d'invalidités et de biais. Dans BOUCHARD, S., CYR, C. (dir). *Recherche psychosociale, Pour harmoniser recherche et pratique*. Québec: PUQ, 19-74.

REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF.

REUTER, Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire*, (2<sup>e</sup> édition). Paris: ESF.

ROBINE, N. (1970). La lecture. Dans Escarpit, R. (dir.), *Le littéraire et le social. Éléments pour une sociologie de la littérature*. Paris: Flammarion, 221-244.

ROSENBLATH, L. M. (1983). *Literature as exploration*. New York: Noble and Noble.

ROSIER, J.-M. (2002). *La didactique du français*. Paris: PUF.

ROUXEL, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes: PUR.

ROUXEL, A., LANGLADE, G. (2004). *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes: PUR.

ROY, B. (1994). *Enseigner la littérature au Québec*. Montréal: XYZ.

ROY, M. (1998). *La littérature québécoise au collège, 1990-96*. Montréal: XYZ.

SARTRE, J.-P. (1948). *Qu'est-ce que la littérature?* Paris: Gallimard.

SAUSSURE, F. (1989). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.

SÉOUD, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris: Hatier.

SÉOUD, A. (2003). Enseigner la littérature : pourquoi pas? *Enjeux*, mars 2003, 75-92.

SIMARD, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Ville St-Laurent : ERPI.

STIERLE, K. (1979). Réception et fiction. *Poétique*, 39, 299-320.

ST-LAURENT, L., BOISCLAIR, A. (1995) Conception de l'enseignement-apprentissage à la base du PIER. Dans ST-LAURENT, L. et al. *Programme d'intervention auprès d'élèves en difficultés*. Boucherville: Gaétan Morin éditeur, 2-12.

TARDIF, H. (2003). Sens et utilité du français et de la philosophie dans les programmes techniques. *Pédagogie collégiale*, 16 (mai), 16-25.

THÉRIEN, G. (1990). Pour une sémiotique de la lecture. *Protée*, 18, 67-80.

THOMAS, R. M., (1994). *Théories du développement de l'enfant, études comparatives*. Bruxelles: De Boeck Université.

TODOROV, T. (1975). La lecture comme construction. *Poétique*, 24, 417-425.

TODOROV, T. (1978). *Les genres du discours*. Paris: Seuil.

TOMASSONE, R., (2003). Évaluer des compétences en langue. *Sciences humaines*, janvier 2003, 19-28.

TOURIGNY, M. , DAGENAI, C., (1998), Introduction à la recherche évaluative, dans BOUCHARD, S. et CYR, C. (Dir.) *Recherche psychosociale, Pour harmoniser recherche et pratique*. Québec: PUQ.

TREMBLAY, G. (1994). À propos de l'approche par compétences appliquée à la formation générale. *Pédagogie collégiale*, 7 (mars), 12-16.

VAILLANCOURT, D. (1990). Littérature et théories de la cohérence : un rendez-vous reporté. *Recherches sémiotiques / Semiotics Inquiry*, 10, 57-72.

VAN DER MAREN, J. M., (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles/Montréal: PUM / De Boeck Université.

VIAU, R. (1995). Le profil motivationnel d'étudiants [forts et faibles] de collèges et d'universités [québécoises] au regard du français écrit,. *Revue des sciences de l'éducation*, 21, 197-215.

VYGOTSKI, L.(1997). *Pensée et langage*. Françoise Sève (trad), Paris : La Dispute.

WEINRICH, H. (1989). Pour une histoire littéraire du lecteur. Dans WEINRICH, H., *Conscience linguistique et lecture littéraires*. Paris: Éditions de la maison des sciences de l'Homme, 39-53.

ZÚÑIGA, R. (2001). La recherche évaluative : lecture éthique des enjeux méthodologiques dans ANADON, M., L'HOSTIE, M. (dir). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Québec: PUL. 100-110.



