

Université de Montréal

***Les contributions de la littérature en classe de français
en regard de la dimension culturelle***

par
Mélanie Bergeron

Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de M.A.
en didactique

Novembre 2004

©, Mélanie Bergeron, 2004



LB

5

U57

2005

v. 010

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

***Les contributions de la littérature en classe de français
en regard de la dimension culturelle***

présenté par

Mélanie Bergeron

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Michel Thérien
président-rapporteur

Diane Saint-Jacques
directrice de recherche

Monique Noël-Gaudreault
membre du jury

Résumé

Les discours sociaux critiquent les lacunes culturelles des jeunes et la formation scolaire calquée sur les valeurs sociétales pragmatiques. Bien qu'ils accordent à la littérature, pour la discipline du français, un potentiel culturel, ils invitent aussi à se méfier de la possible sous-utilisation ou sur-évaluation du texte littéraire en classe. Certes les programmes d'enseignement du français des ordres primaire, secondaire et collégial, présentent une orientation culturelle, mais l'approche par compétences et les imprécisions quant au contenu culturel ne permettent pas d'assurer que le potentiel culturel de la littérature soit optimisé. À la lumière de cette problématique, l'objectif de cette recherche théorique est de préciser les contributions de la littérature en classe de français en regard de la dimension culturelle par l'étude des positions de didacticiens. Les résultats, présentés en fonction de leur importance dans le cadre des nouveaux programmes, se divisent en quatre catégories de contributions : d'abord, l'acquisition de connaissances et le développement de compétences, puis le plaisir et, enfin, le développement personnel. Ensuite, des remarques sont formulées quant à l'écart entre les programmes et les discours didactiques, puis quant à la possible harmonisation des attentes sociales. Ces résultats permettent de mieux comprendre le potentiel culturel de la littérature et, par le fait même, peuvent aider les enseignants à justifier l'étude du texte littéraire en classe de français.

Mots clés

Culture; littérature; programmes; connaissances; compétences; plaisir; développement personnel.

Summary

Social discourse criticizes the cultural deficiencies in young people and education based on the pragmatic values of society. Although it grants literature cultural potential when French is the discipline, it also warns of possible underutilization or overvaluation of literary text in class. Admittedly programs for the teaching of French whether in primary, secondary or college education, show cultural orientation; however, an approach based on competencies and inaccuracies in cultural content make it impossible to optimize the cultural potential of literature. In the light of these problems, the objective of this theoretical research is to specify the contributions of literature in French class in so far as cultural dimensions are concerned, by studying the viewpoints of courseware designers.

Results, presented according to their importance within the framework of the new programs, are divided into four categories of contributions: initially, the acquisition of knowledge and the development of competencies, then pleasure and, finally, personal development. Then, remarks are formulated as for the difference between didactic programs and discourse on the one hand and harmonization of social expectations on the other. These results enable a better understanding of the cultural potential of literature and, as such, can help teachers justify the study of literary text in French class.

Key words

Culture; literature; programs; knowledge; competence; pleasure; personal development.

Table des matières

Introduction	2
1. La demande sociale de culture	7
1.1 L'utilitarisme, un écueil pour la dimension culturelle du curriculum	7
1.1.1 Une tendance sociétale pragmatique	7
1.1.2 Un souci pédagogique d'accessibilité.....	9
1.2 La littérature, un gage de culture	11
1.2.1 Sous-utilisation ou sur-évaluation du texte littéraire.....	11
2. La littérature dans l'enseignement du français	16
2.1 L'orientation culturelle du primaire	16
2.1.1 La compétence à apprécier des œuvres littéraires.....	17
2.1.2 Les savoirs au service des compétences	18
2.1.3 Une reconnaissance du potentiel de la littérature.....	19
2.2 Les repères culturels du secondaire	20
2.2.1 Le cheminement culturel	21
2.2.2 Des savoirs mal définis	22
2.2.3 Le répertoire d'œuvres littéraires.....	23
2.3 Le fonds culturel commun du collégial	24
2.3.1 Une ouverture à la culture littéraire	25
2.3.2 Des critères imprécis de sélection des oeuvres.....	26
2.3.3 Des attentes fonctionnelles	26
3. Problème de recherche	29
3.1 La question du potentiel de la littérature en regard de la dimension culturelle... 29	
3.2 La réponse des didacticiens	31
3.3 Objectifs de recherche	33
3.4 Définitions.....	33
3.4.1 La polysémie du concept de culture.....	34
3.4.2 L'absence de consensus sur la définition du littéraire.....	37
4. Méthodologie	42
4.1 Une recherche théorique	42
4.2 Le corpus de textes	43
4.3 L'analyse des écrits	45
4.4 Validité et fiabilité d'une telle recherche.....	48
5. Les contributions de la littérature en classe de français en regard de la dimension culturelle	51
5.1 L'acquisition de connaissances	53
5.1.1 Les connaissances sur la langue	54
5.1.1.1 Approfondir la connaissance des possibilités de la langue.....	54
5.1.1.2 Comprendre l'évolution de la langue	55
5.1.1.3 Les limites d'une approche privilégiant l'acquisition de connaissances sur la langue	56
5.1.2 Les connaissances sur la littérature	56
5.1.2.1 Acquérir des repères historiques.....	57
5.1.2.2 Sensibiliser aux contextes de réception	57
5.1.3 Les connaissances sur le monde	58
5.1.3.1 Enrichir le bagage de connaissances générales	59

5.1.3.2	Les risques de l'encyclopédisme.....	60
5.2	Le développement des compétences	61
5.2.1	La compétence langagière.....	62
5.2.1.1	Prendre conscience des possibilités de la langue	62
5.2.1.2	Participer au développement de capacités intellectuelles.....	64
5.2.1.3	Les risques d'une présence dominante de la compétence langagière en classe de français.....	65
5.2.2	La compétence interprétative	66
5.2.2.1	Donner sens au texte littéraire	66
5.2.2.2	Établir des liens.....	68
5.2.2.3	La nécessité de connaissances préalables	68
5.2.2.4	Les limites de la compétence interprétative.....	70
5.3	Le plaisir	71
5.3.1	Susciter le plaisir de lire pour éveiller le désir de lire	72
5.3.2	Ressentir le plaisir pour lui-même	73
5.3.3	Les conditions d'une lecture stimulante.....	74
5.4	Le développement personnel.....	76
5.4.1	Le développement socioaffectif	77
5.4.1.1	Donner sens à sa vie	77
5.4.1.2	Stimuler l'imaginaire.....	78
5.4.2	Le développement social.....	79
5.4.2.1	Favoriser les échanges avec les autres	79
5.4.2.2	Construire l'identité sociale et former le citoyen	79
5.4.2.3	Critiquer les discours sociaux.....	81
5.4.2.4	Ouvrir sur le monde et le patrimoine	82
5.4.3	Les critiques à l'égard de la visée de développement personnel	84
5.5	Synthèse des résultats	85
6.	Discussion	92
6.1	L'écart entre les programmes et les discours didactiques	92
6.1.1	Le programme du primaire : forces et faiblesses	93
6.1.2	Le programme du secondaire : moins d'impairs	96
6.1.3	Le programme du collégial : des intentions louables	99
6.2	Des attentes sociales à harmoniser	101
6.2.1	Viser l'équilibre.....	102
6.2.2	Redonner au littéraire ses lettres de noblesse.....	103
6.2.3	Établir une concertation	104
	Conclusion	108
	Références	114

Liste des tableaux et des figures

Tableau I – Les pôles entre lesquels se situent les conceptions de la culture selon certains auteurs.....	35
Tableau II – Les contributions de la littérature en regard de la dimension culturelle et les auteurs cités.....	52
Figure 1 – Schéma des contributions de la littérature en classe de français en regard de la dimension culturelle	90

À ma mère et à mon père,
qui, alors que j'étais enfant,
m'ont transmis le plaisir des mots;
et à ma petite Félicie,
qui le découvrira bientôt.

En somme, nous lui avons tout appris du livre en ces temps où il ne savait pas lire. Nous l'avons ouvert à l'infinie diversité des choses imaginaires, nous l'avons initié aux joies du voyage vertical, nous l'avons doté de l'ubiquité, délivré de Chronos, plongé dans la solitude fabuleusement peuplée du lecteur...

Daniel Pennac

Introduction

Introduction

À entendre la rumeur publique, la culture est en crise. (Dumont, 1987, p. 29)

La plupart des penseurs de l'éducation, conscients de l'impact possible de la vague pragmatique qui influence les valeurs sociétales, s'inquiètent de la survie de la culture à l'école. Pour certains, la marée montante utilitariste noie la culture dans sa prédilection pour les savoirs pratiques. Pourtant, Forquin (1989) le rappelle, la culture est « le contenu substantiel de l'éducation, sa source et sa justification ultime : l'éducation n'[étant] rien hors d'[elle] et sans elle. » (p.12) L'idée du caractère substantiel de la culture à l'école est telle, selon lui, qu' « éducation et culture apparaissent comme les deux faces, rigoureusement réciproques et complémentaires, d'une même réalité : l'une ne peut être pensée sans l'autre et toute réflexion sur l'une débouche immédiatement sur la prise en considération de l'autre. » (*Ibid.*) Ainsi, non seulement l'école est-elle considérée comme le lieu idéal de transmission de la culture, mais cette transmission semble être aussi son rôle premier.

Les nouveaux programmes de l'école primaire et secondaire, ainsi que le récent programme du collégial au Québec confirment l'importance de la transmission culturelle en parlant d'intégration de la dimension culturelle et de transmission d'un fonds culturel commun. En ce sens, ils s'accordent avec Privat (1995) qui affirme que « La raison d'être de l'enseignement est de transmettre un patrimoine (national mais réputé de portée universelle) qui de droit s'impose à tous. » (p. 133) Cette formation de base pour tous, reçue à l'école, assure que les citoyens possèdent des références communes et, qu'à partir d'elles, ils puissent échanger, faire valoir leur identité personnelle tout en sentant qu'ils font partie d'une culture.

Au-delà de la cohésion sociale assurée par ces idées admises, pour Bloom (1987), la culture participerait de la grandeur de l'âme individuelle : « Un bon programme de culture générale insuffle à l'étudiant l'amour de la vérité et la passion de vivre une existence bonne en lui faisant connaître les meilleures choses qui n'aient jamais été dites. » (p. 286) Cependant, il s'agit là d'une mission délicate imposée à l'école. Pour s'assurer de la présence de cette culture, il faudrait d'abord s'entendre sur la nature

d'un enseignement culturel. Et, pour qu'elle soit commune aux jeunes d'une société, il faudrait que des caractéristiques précises soient définies. Dans une société qui favorise les savoirs pratiques, la culture risque de se faire de plus en plus discrète. Les discours, celui d'ordre social et celui du milieu éducatif, dénoncent les lacunes culturelles des jeunes, mais définissent rarement les éléments culturels à privilégier. Le choix des objets d'enseignement qui doivent constituer cette culture commune dépend en partie des choix de société. Les concepteurs des programmes puisent au sein d'une variété de savoirs selon certains critères de sélection, et élaborent des contenus destinés à la nouvelle génération. La majorité des auteurs affirment que les choix effectués relèvent des valeurs sociales (Manesse et Perreti, 1995), du pouvoir social (Ropé, 1990), des enjeux sociaux (Privat, 1995) et de l'approbation sociale (Forquin, 1989).

Les enseignants ont aussi leur part de responsabilité. Bien que les programmes mentionnent la nécessité de l'intégration de la dimension culturelle à l'intérieur de chaque discipline, l'imprécision de la conception de la culture et des conditions de son intégration dans l'enseignement rend la tâche ardue pour les enseignants contraints d'effectuer des choix dans un vaste horizon de possibilités. Médiateurs de culture auprès des jeunes, les enseignants doivent prendre conscience du potentiel culturel variable de leur objet d'étude selon les choix didactiques qu'ils assument. De plus, comme le signale Veck (1994), les choix effectués ne sont pas à l'abri des critiques sociales si l'on considère qu'« instaurer l'unité de l'enseignement [c'est-à-dire la cohésion des pratiques et des contenus], c'est aussi, [...] préparer celle du corps social. » (p. 95)

Quoique l'intégration de la dimension culturelle concerne toutes les disciplines enseignées, le français langue d'enseignement est plus nettement visé. Le programme de formation du primaire ne l'affirme-t-il pas, en invitant l'école « à porter une attention toute particulière à l'apprentissage du français langue maternelle ou langue d'appartenance culturelle »? En tant qu'« outil de communication essentiel à toute activité humaine, la langue est un élément important du patrimoine culturel (...) » (MEQ, 2001, p. 4). Cependant, c'est particulièrement en rapport avec la place faite à l'enseignement de la littérature que se situent les principaux enjeux de la dimension

culturelle en classe de français.

La littérature a un potentiel culturel indéniable, et l'école justifie largement ainsi la présence du texte littéraire en classe de français. Cependant, les pratiques enseignantes varient énormément. La littérature tient une place plus ou moins grande dans la classe de français où le texte littéraire voisine les textes courants. De plus, dans la mesure où les visées utilitaires prennent le pas sur les visées culturelles, le texte littéraire ne risque-t-il pas de constituer simplement un outil pour le développement de compétences, au détriment de la culture? Pire encore, est-ce que la place ainsi accordée à la littérature est garantie?

L'école est en quelque sorte coincée entre la tendance fonctionnelle utilitariste et la tendance culturelle. L'enseignement de la littérature, auquel on attribuait traditionnellement une justification culturelle, trouve maintenant de nouvelles justifications dans les programmes. On peut même se demander si la dimension culturelle reste présente même si le texte littéraire est étudié. Dans quelle mesure l'enseignant peut demeurer ancré dans la réalité sociale sans s'y laisser dériver et accorder de l'importance aux deux tendances?

Dans le cadre de cette recherche qui vise à répondre en partie à ces questions, les concepts culture, littérature et didactique sont centraux. La culture étant un terme polysémique, pour la définir nous retenons son sens patrimonial et distinguons la culture en général de la culture propre à un individu. Nous retenons aussi les aspects cognitifs et socioaffectifs de la culture ainsi que les aspects qui associent la culture à des connaissances et à des compétences. La littérature, tout aussi polysémique, est comprise dans son sens moderne, tel que le définit Viala, soit comme « l'ensemble des textes ayant une visée esthétique ou, en d'autres termes, à l'art verbal » (p. 335). Dans la présente recherche, le lien entre la culture et la littérature est étudié dans le cadre de la didactique du français. Tel que le définissent Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé (1989), « la didactique porte sur les aspects (principalement psychologiques, sociologiques et linguistiques) relatifs aux participants de l'acte éducatif (élève, enseignant...), aux processus d'enseignement et d'apprentissages et à leurs contenus. Son objet spécifique est constitué centralement par un contenu disciplinaire, le français

langue maternelle [dans la présente recherche], qui doit être en relation avec des aspects d'enseignement ou d'apprentissage de cette matière. » (p. 13-14)

Plus précisément, l'objectif de cette recherche théorique est de préciser, par une synthèse des positions de didacticiens du français langue d'enseignement, les contributions de l'étude du texte littéraire en classe de français en regard de la dimension culturelle, c'est-à-dire son rôle et ses fonctions dans la formation des jeunes, dans le cadre des orientations des nouveaux programmes de formation québécois.

Dans le premier chapitre de cette recherche, nous présentons la demande sociale de culture. Les discours sociaux, soit les écrits de sociologues, de philosophes, de journalistes, mettent en garde contre l'utilitarisme en éducation et associent incontestablement la littérature et la culture. Dans le second chapitre, nous situons la littérature en classe de français et expliquons la place qu'elle occupe au sein des programmes de l'école primaire, secondaire et du collégial. Le problème spécifique, les objectifs de recherche et les définitions sont présentés au chapitre trois. Y sont retenues les conceptions de la culture et de la littérature qui semblent les plus significatives pour le cadre scolaire actuel. Le quatrième chapitre permet d'explicitier la méthodologie de cette recherche théorique. Le cinquième chapitre vise à présenter la synthèse des positions théoriques de didacticiens, soit les contributions de l'étude de la littérature en classe de français en regard de la dimension culturelle. Enfin, une discussion sur les programmes de français et la demande sociale de culture à la lumière des résultats clôt cette recherche au chapitre six.

Chapitre 1

La demande sociale de culture

1. La demande sociale de culture

Plusieurs penseurs manifestent de l'insatisfaction à l'égard de la culture des jeunes au Québec. Des propos parfois acerbes de philosophes, de sociologues, de didacticiens dénoncent en effet les lacunes culturelles engendrées par des milieux éducatifs parfois déficients et préviennent de l'impact négatif possible d'une telle situation sur la société. Comme l'école est le lieu par excellence de transmission culturelle, certains rendent même le système scolaire responsable de ces lacunes bien qu'il forme de jeunes citoyens à l'image des valeurs sociales. De l'avis de plusieurs, régler le pas de la transmission culturelle sur les tendances sociétales actuelles favorise des contenus utiles pour la société techno-industrielle, ce qui ne peut qu'inquiéter les défenseurs de la culture qui posent souvent cette tendance utilitariste comme l'ennemi premier de la culture.

L'utilitarisme, un écueil pour la dimension culturelle du curriculum

Une mise en garde générale face à l'utilitarisme ressort de la majorité des écrits sur la culture en éducation. Plusieurs questionnements portent sur la formation des jeunes, de plus en plus fonctionnelle, qui serait le reflet des valeurs pragmatiques de la société. Le rendement étant une valeur reconnue, l'enseignement a tendance à se techniciser dans le but d'intégrer rapidement les jeunes au marché du travail. Pourtant, des résultats d'enquêtes révèlent l'urgence de remédier aux lacunes culturelles des jeunes et, par conséquent, la nécessité d'optimiser la présence de la dimension culturelle à l'école.

1.1.1 Une tendance sociétale pragmatique

Nous constatons, dans nos sociétés occidentales, une tendance vers le pragmatisme qui valorise le pratique, le succès et l'efficacité. Cette tendance sociétale influence toutes les sphères d'activité, l'éducation ne faisant pas exception. Les conséquences, multiples, sont de divers ordres. Ainsi par exemple, Boutin et Julien (2000) déplorent que les concepteurs des programmes aient placé au second rang les connaissances enseignées au profit de compétences : « Cette conception pragmatique de l'enseignement donne une idée qu'ils se font de la mission culturelle de l'école : décidément, la fixation sur les compétences ne risque pas de conduire au plaisir de

découvrir, de choisir, d'apprendre tout simplement. » (p. 85). Pour les tenants de cette conception pragmatique, la productivité, les savoirs techniques immédiatement applicables sont privilégiés. Chaque apprentissage doit permettre une application concrète. Nous trouvons plusieurs illustrations de cette tendance. Ainsi, parce qu'on souhaite former des citoyens qui seront productifs dès leur entrée sur le marché du travail, on assiste à une prolifération de programmes d'études en partenariat avec les entreprises et la fonction publique, ou subventionnés par elles, qui assurent une main-d'œuvre efficace à la sortie des institutions. Un autre indice illustrant cette tendance est la multiplication des formations intensives axées sur la pratique pour répondre aux demandes des entreprises. Toutefois, cette tendance recèle des pièges. Aussi, pour De Koninck (2000), « en s'alignant sur les besoins immédiats du marché, notamment en privilégiant une technologie galopante, l'éducation publique se donne des airs pratiques qui ne sont que cela, des airs; il saute aux yeux qu'elle *produira* de la sorte des diplômés aux habiletés vite obsolètes. » (p. 23).

D'ailleurs, sous l'approche par compétences favorisée dans les programmes d'enseignement, se profile aussi une visée pragmatique qui, pour certains, s'oppose à l'idée de culture. Boutin et Julien (2000) lui reprochent son aspect hégémonique : « l'APC [approche par compétences] s'inspire d'une conception de l'apprentissage et de l'éducation qui vise avant tout la rentabilité et emprunte largement à l'idéologie du monde industriel. Elle recourt à la *modélisation* de la pensée et des comportements, et néglige des visées plus larges sur les plans culturel et social ou encore, les réduit à des comportements observables. » (p. 70). L'approche par compétences valorise le développement d'habiletés transférables, donc utiles dans toutes les sphères de la vie de l'élève. En classe de français, cette tendance utilitariste se traduirait par l'importance accordée au développement des compétences langagières et intellectuelles au détriment de la littérature. Aussi, Reuter (1996) déplore que la littérature y soit, la plupart du temps, abordée de manière utilitaire ou fonctionnelle lorsque l'on recourt au texte littéraire pour le développement de ces compétences, ce qui irait à l'encontre de l'initiation prioritaire de l'enfant au patrimoine culturel. Dans le même ordre d'idées, Legros (1995) affirme que « plus l'objectif est le savoir-lire, plus il s'instrumentalise, plus, en somme, il s'inscrit dans une perspective de didactique du français, et plus la littérature, comme ensemble organisé et significatif, tend à s'effacer » (p. 38). Une

visée utilitariste mettrait donc en difficulté la place de la littérature à l'école.

On peut comprendre qu'une approche qui confère une « utilité » à la formation des jeunes soit privilégiée puisqu'elle donne des résultats perceptibles à court terme, ce qui correspond bien aux attentes d'une société prônant le rendement. De plus, l'élève ou l'étudiant est rassuré lorsqu'il sent dans l'immédiat le profit de ses acquis. Pour Fumaroli (1989), cela devient une exigence, ce qui explique peut-être pourquoi la classe de français tend à devenir un lieu d'enseignement technique où est privilégiée la communication utilitaire au détriment de l'écriture littéraire. Cette tendance pragmatique produit des acquis perceptibles à court terme, favorisant l'intégration à la société économique, alors qu'une option plus culturelle assure des acquis durables, mais au fil d'une progression plus lente. Forquin (1989) formule une mise en garde à cet effet : « Toute tentative de subordonner la définition des programmes scolaires à une évaluation du degré d'utilité sociale des savoirs destinés à être enseignés aurait [...] des implications culturelles dévastatrices »; cette situation pourrait, notamment, entraîner « la destruction même de toute idée de culture et le triomphe d'un neutralisme de l'insignifiance. » (p. 190)

1.1.2 Un souci pédagogique d'accessibilité

Certains pourraient juger exagérées les critiques à l'égard du bagage culturel des jeunes. Elles ne sont pourtant pas une abstraction. En effet, une enquête effectuée en milieux scolaires belge et français (Legros, 1995) révèle la pauvreté des référents culturels communs des étudiants en classes terminales du secondaire. Legros remarque également que les œuvres étudiées dénotent une grande dispersion : « [l'école] se taille un corpus sur mesure. En fonction, sans doute, d'un critère de lisibilité immédiate » (p. 41). Rien de surprenant dans ce choix puisque les programmes ne présentent pas de critères de sélection très précis pour le choix des œuvres. La classe de français a une lourde mission : elle doit combler les lacunes des élèves qui sont de plus en plus démunis de repères langagiers et culturels sur lesquels s'appuyait l'enseignement traditionnel. La logique de consommation gagnerait du terrain même en éducation et l'emporterait sur celle du savoir en imposant ses limites.

Le critère de « lisibilité immédiate » est justement une des limites liées à l'approche utilitariste. L'entrée dans le texte est moins périlleuse lorsque son caractère polysémique est amoindri. Ainsi, dans la classe de français, les textes courants prennent souvent l'espace occupé jadis par les textes littéraires, les premiers étant plus accessibles pour les jeunes parce qu'ils nécessitent moins de connaissances préalables, présentent des thèmes actuels et une langue moins complexe. Ce phénomène, qui privilégie l'accessibilité et par le fait même les contenus proches du quotidien, s'explique en partie par la volonté des enseignants de gagner la faveur des apprenants pour faciliter l'apprentissage. C'est du moins l'avis de Dumont (1997) : « On cultive le vécu sous prétexte de susciter l'intérêt. » (p. 102) À ce propos, il se fait d'ailleurs catégorique : l'école doit s'écarter de la culture du vécu, initier l'élève à autre chose qu'à ce que le quotidien peut lui apporter et transcender les savoirs techniques utiles dans la quotidienneté.

Les créations de l'art ou de la science ne sont pas les produits obligés de la culture commune. De même, l'éducation scolaire n'est pas le prolongement des genres de vie puisqu'elle initie à des savoirs et à des habiletés qui ne sont pas tous en germe dans l'ordinaire de tous les jours. Il y a culture parce que les personnes humaines ont la faculté de créer un autre univers que celui de la nécessité. (ibidem)

Ainsi, selon les critiques, il ne convient pas de poser l'utilité comme critère principal de l'activité humaine. L'école doit s'éloigner de la culture ambiante plutôt que de s'en rapprocher, tout en convainquant les jeunes d'accepter des contenus scolaires loin de leur quotidien. En ce sens, et ainsi pour contribuer à combattre cette société de « l'inculture », il faudrait entamer un retour à la formation fondamentale, associée à l'idée de culture générale. Sans doute, peut-on considérer que les nouveaux programmes, en proposant d'intégrer une dimension culturelle dans les programmes et dans l'enseignement, empruntent cette direction. La notion même d'éducation qui y est présentée semble intégrer celle d'« acculturation », comme l'illustrent les nombreuses expressions telles que « rehaussement culturel », « intégration de la dimension culturelle », « ancrage culturel », « bagage de repères culturels », « transmission d'un fonds culturel », qui sillonnent les textes officiels. Comme dans la plupart des discours sociaux, dans les programmes d'enseignement, la littérature est associée à la culture. Son étude suffit-elle à assurer la présence de la dimension culturelle?

1.2 La littérature, un gage de culture

Les modalités les plus traditionnelles de culture scolaire du lecteur trouvent leur légitimité dans le culte de la littérature. (Privat, 1995, p. 133)

Si la littérature est une source de culture indéniable, une formation en regard de la dimension culturelle devrait lui accorder une place de choix dans la classe de français. Pourtant, le texte littéraire n'a plus la reconnaissance qu'il avait du temps des collèges classiques, et sa présence en classe n'est pas garantie. Même si elle l'était, le recours au littéraire suffirait-il vraiment à assurer la prise en compte de la dimension culturelle?

Pour certains didacticiens prônant ce qu'on pourrait appeler une approche culturelle, la littérature est surtout considérée comme une source fondamentale d'enrichissement culturel. La littérature est enrichissement d'abord par sa valeur esthétique, mais aussi par sa portée idéologique à travers les critiques sociales ainsi que par la réflexion morale ou philosophique que proposent les écrivains. Les concepts de culture et de littérature sont souvent traités de concert. Dans cette perspective, la seule présence de la littérature serait un gage de culture. La présence du texte littéraire aurait donc le potentiel d'éviter le piège de l'utilitarisme dans la classe de français, mais aussi de l'éloigner de l'idéologie marchande qui n'encourage pas la réflexion. En ce sens, Simard (1997) assure qu'«[en] raison de sa richesse psychosociale, intellectuelle, artistique et linguistique, la littérature doit conserver une place de choix à l'école, surtout dans nos sociétés nord-américaines où le matérialisme technologique l'emporte trop souvent sur les choses de l'esprit. » (p. 70)

1.2.1 Sous-utilisation ou sur-évaluation du texte littéraire

La valeur de la littérature est certes reconnue dans le milieu scolaire, mais une étude de Simard (1989) sur les enjeux culturels dans l'enseignement du français au Québec révèle que, globalement, la littérature a perdu du terrain, même si sa présence augmente avec la progression des études, puisque le texte littéraire apparaît plutôt comme un prétexte. Finkielkraut confirme ironiquement la tendance au rejet de la supériorité du littéraire :

[...] dans l'immense masse verbale que produit notre société,

quelques rares discours sont désignés à l'admiration générale et accèdent au statut d'objet d'enseignement. Ces discours, on les appelle littéraires. Pourquoi ceux-là plutôt que d'autres? Parce qu'ils auraient des propriétés spécifiques, une supériorité palpable et reconnue par tous, une beauté qui les hausserait nécessairement au-dessus de la parole moyenne? L'analyse structurale découvre (ou, du moins, croit découvrir) qu'il n'en est rien et que tous les récits du monde – qu'ils soient ou non frappés de l'estampille « littérature » – font référence à un système unique d'unités et de règles. Sous l'œil égalisateur de la science, les hiérarchies sont abolies, tous les critères de discrimination sont contraints d'avouer leur arbitraire : nulle barrière ne sépare plus les chefs-d'œuvre du tout-venant; [...] (Finkielkraut, 1987, p. 86-87).

La sous-utilisation du texte littéraire en classe de français est certes un aspect important du problème. Toutefois, paradoxalement, un autre aspect émerge lorsqu'on accorde trop de pouvoir à la présence du littéraire, comme si la seule présence d'un objet culturel pouvait assurer la transmission culturelle. Si l'on se fie aux propos de Finkielkraut (1987), il suffirait de « rendre à la littérature sa place centrale dans l'enseignement même du français, pour que [la France reste] le pays de la conversation et non une province de la communication planétaire » (p. 11).

Faudrait-il retourner au modèle traditionnel de l'enseignement littéraire? Dans ce modèle, pour Legros (1995), l'enseignement de la littérature se limitait à une transmission de connaissances ordonnées chronologiquement et souvent « gratuites », où le souci de leur appropriation et de leur intégration dans les pratiques réelles, liées aux intérêts et aux besoins des élèves dans le monde actuel, était absent. Ce modèle extrémiste qui favorisait l'encyclopédisme n'est pas plus approprié qu'un modèle utilitariste, son pôle opposé. En effet, le texte littéraire pourrait être exploité principalement pour le développement d'habiletés chez l'élève, ce qui ne parviendrait pas à nourrir ses échanges, sa participation à des débats idéologiques. Aussi, même si la littérature occupait une place de choix dans l'enseignement, ce qui serait déjà satisfaisant, cela ne serait pas assez.

D'ailleurs, si Reuter (1996) critique l'usage qu'on fait du texte littéraire dans une optique utilitariste, c'est surtout parce cela nuit à la dimension culturelle. À son avis, les enseignants de littérature adoptant un modèle utilitariste acceptent d'enseigner conformément à ce que la place publique fait du texte littéraire. L'enseignement tend

alors à se modifier en fonction du préjugé selon lequel la formation scolaire doit se confondre avec la « vie ». En ce sens, de telles classes de français ne seraient plus des classes de littérature. Les modèles d'enseignement seraient calqués sur le modèle des journaux et les « techniques d'expression », favorisées. Pourtant, l'étude de la littérature apparaît dans les discours comme le moyen idéal pour permettre « un cheminement vers la culture littéraire savante sans l'obliger et évite d'enfermer l'école dans l'actualité immédiate » (Fumaroli, 1989, p. 12). Le phénomène de substitution de l'étude des œuvres littéraires à l'étude de thèmes étroitement liés à l'actualité et à la vie quotidienne entraîne donc aussi un questionnement profond sur la place du littéraire, tout comme le fait que des objectifs communicationnels l'emportent sur les objectifs culturels.

En effet, l'importance de savoir communiquer efficacement est en rapport avec une des grandes préoccupations des discours sociaux : la faible maîtrise de la langue par les jeunes. Le problème est que l'enseignant qui souhaite se concentrer sur l'aspect langagier négligera peut-être le culturel. La seule présence du littéraire apaise souvent les esprits en ce qui a trait à l'objectif d'enrichissement culturel des jeunes mais, comme le soulignent aussi Manesse et Perreti (1995), l'étude de textes en classe de français ne garantit pas la présence de la dimension culturelle. Il se peut que la littérature constitue principalement, dans certaines situations d'apprentissage, un outil apte à améliorer la connaissance de la langue; et, dans de tels cas, il est possible que la grammaire et l'étude du discours occupent toute la place (Brossard et Marsolais, 1993). Ainsi, la prudence exige de ne pas croire que la seule présence du texte littéraire dans la classe de français répond à la demande de culture. La littérature est incontestablement une porte d'entrée privilégiée, mais non suffisante pour garantir la présence du contenu culturel en classe de français.

En conclusion, d'une part, la propension à l'utilitarisme gagne du terrain, tout en étant critiquée parce qu'elle rejeterait la culture; d'autre part, la conviction du pouvoir de la seule présence du littéraire pour assurer la culture est aussi remise en doute. Il apparaît donc nécessaire d'accorder au texte littéraire une plus grande place dans la classe de français, d'abord en le revalorisant auprès des jeunes, en regard principalement de son potentiel culturel, puisque la présence du texte littéraire a déjà

été suffisamment justifiée, ces dernières années, par les objectifs d'amélioration de la langue. Il faudrait élaborer une didactique de la littérature pour les temps présents, en tenant compte des expériences de rénovation du passé et des polémiques des dernières années, tout en tentant d'optimiser le potentiel culturel de la littérature. À la lumière de ces nombreux discours critiques, évaluons maintenant le rapport des programmes d'études avec la demande sociale de culture.

Chapitre 2

La littérature dans l'enseignement du français

2. La littérature dans l'enseignement du français

La littérature, ce degré exemplaire et luxueux du langage, visible au loin, soutient et confirme la langue de tous les jours, et ce dimanche de la parole est en définitive plus utile et indispensable que les autres six jours. (Fumaroli, 1989, p. 6)

Dans les discours sur l'enseignement du français, la culture est aussi souvent associée à l'étude de la littérature que dans les discours sociaux. On reconnaît volontiers à la littérature un vaste potentiel de contribution au développement tant de compétences que de connaissances. Les récents textes officiels scolaires québécois en témoignent qui, plus encore, montrent une plus grande préoccupation pour la culture que par le passé. Le programme du primaire propose une orientation culturelle, celui du secondaire accorde une grande importance aux repères culturels et, au collégial, la transmission d'un fonds culturel commun est centrale. Cependant, les programmes demeurent imprécis et les risques d'une mauvaise interprétation par les enseignants qui doivent les appliquer, bien souvent sans avoir reçu de formation préalable adéquate, sont grands.

2.1 L'orientation culturelle du primaire

La mission de l'École québécoise, « important lieu de transmission entre les générations des acquis de la société » (MEQ, 2001, p. 2), s'articule autour de trois grands axes : « Instruire », « Socialiser » et « Qualifier ». À l'école, en plus de s'approprier la « culture de son milieu », l'élève poursuit sa « quête de compréhension du monde et du sens de la vie », tout en élargissant l'« éventail de ses moyens d'adaptation à la société ». Cette insertion à la société se veut « harmonieuse » et doit lui permettre de « s'approprier et d'approfondir les savoirs et les valeurs qui la fondent ». Aussi favorise-t-on « le développement cognitif aussi bien que le développement de savoirs » (*idem*, p. 3). Dans cette perspective, le Programme de formation propose une organisation des savoirs sous forme de compétences et retient un cadre conceptuel qui définit l'apprentissage comme un processus actif et continu de construction des savoirs.

Dans ce programme, la culture est entendue comme « le fruit de l'activité de

l'intelligence humaine, non seulement d'hier mais d'aujourd'hui [...]; chaque discipline est porteuse de culture tant par son histoire que par les questionnements particuliers qu'elle suscite » (*idem*, p. 4). Mais les apprentissages doivent être « actuels et culturellement ancrés », tant dans leur forme que dans leur contenu. Les apprentissages doivent être actuels parce que l'école est le produit d'une société à un moment donné de l'histoire et qu'elle doit mettre l'élève en contact avec les croyances, les valeurs et les savoirs contemporains. Les apprentissages doivent être culturellement ancrés, parce qu'ils auront plus de sens et de profondeur si leurs repères culturels sont connus et s'ils sont situés dans une perspective historique.

Le français tient une place centrale dans le Programme de formation de l'école québécoise pour l'enseignement primaire (2001) et, encore une fois, associé à l'idée de culture. En effet, la présentation de l'orientation culturelle du Programme précise qu'une attention particulière doit être accordée à l'apprentissage du français, « moyen d'expression privilégié, dont la maîtrise favorise le développement personnel et l'intégration dans la société. » (*idem*, p. 4) Dans le cadre de cette orientation culturelle, le programme insiste sur l'urgence de « faire de la classe de français l'endroit où s'acquièrent et se construisent tous les savoirs indispensables de la lecture » (*idem*, p. 4).

2.1.1 La compétence à apprécier des œuvres littéraires

Ce programme est axé sur les compétences, définies comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (*idem*, p. 4). Le programme de français présente quatre compétences : communiquer oralement, écrire des textes variés, lire des textes variés et apprécier des œuvres littéraires. Cette dernière recoupe les trois autres dans l'esprit des concepteurs, car elle est présentée comme « un lieu d'orchestration et de synthèse, puisque l'appréciation d'une œuvre littéraire suppose qu'on l'ait explorée sous plusieurs facettes, que l'on puisse en discuter et communiquer ses réactions oralement ou par écrit. » (*idem*, p. 73). Les composantes de cette compétence font appel à la subjectivité de l'élève, à son jugement, à sa capacité de communiquer et à d'autres habiletés intellectuelles. Elles se traduisent ainsi : « explorer des œuvres variées en prenant appui sur ses goûts, ses

intérêts et ses connaissances »; « comparer ses jugements et ses modes d'appréciation avec ceux d'autrui »; « recourir aux œuvres littéraires à diverses fins »; « porter un jugement critique ou esthétique sur les œuvres explorées »; « utiliser les stratégies et les connaissances requises par la situation d'appréciation » (*idem*, p. 82).

Dans le sens de ces composantes, les stratégies liées à l'appréciation d'œuvres littéraires concernent principalement le développement personnel (« s'ouvrir à l'expérience littéraire », « être à l'écoute de ses émotions et de ses sentiments », « établir des liens avec ses expériences personnelles »), la communication (« échanger avec d'autres personnes »), les compétences intellectuelles (« établir des liens avec d'autres œuvres », « se présenter mentalement le contenu », « reconnaître ce qui appartient au réel et ce qui appartient à l'imaginaire », « se questionner à propos d'une œuvre ») et les compétences langagières (« constater le traitement de la langue dans le texte pour susciter certains effets ») (*idem*, p. 94). Les attentes pour chacun des cycles, liées aux compétences, marquent une progression. À la fin du premier cycle, on s'attend à ce que l'élève soit capable de parler des œuvres lues, de s'en inspirer pour divers projets, d'exprimer ses goûts, ses sentiments, ses émotions, ses préférences. La subjectivité de l'élève est centrale. Pour le second cycle, il doit avoir la capacité de donner une appréciation et d'intégrer dans des projets des éléments relevés des œuvres lues, de participer à des activités culturelles, de faire la promotion d'œuvres littéraires auprès de ses pairs. Pour le troisième cycle, l'élève doit pouvoir comparer les productions, établir des liens entre elles, justifier son appréciation, transposer des éléments issus de ses expériences littéraires dans d'autres disciplines.

2.1.2 Les savoirs au service des compétences

Bien que le contenu de ce programme soit ordonné en fonction des compétences, les connaissances sont présentées comme primordiales pour le développement de celles-ci. Ainsi, les « savoirs essentiels » sont considérés comme « un répertoire de ressources indispensables au développement et à l'exercice de la compétence » (*idem*, p. 9). Les savoirs requis pour la compétence à apprécier une œuvre littéraire sont les thèmes, les sous-thèmes, les personnages, le temps et les lieux du récit, la séquence des événements, les valeurs et les stéréotypes, les allusions et les sous-entendus, les

expressions, les jeux de sonorité et les autres figures de style (*idem*, p. 88). Les autres catégories d'éléments concernent la structure des textes et de la phrase. Toutefois, les savoirs, tout essentiels qu'ils soient, ne sont pas au cœur du programme, relégués plutôt au deuxième rang. D'ailleurs, le programme précise que les savoirs essentiels à sélectionner concernant le texte littéraire sont présentés « à des fins d'utilisation ou d'appréciation » (*idem*, p. 88).

Le même caractère secondaire, sinon utilitaire, se retrouve associé au texte littéraire à titre de « repère culturel ». Ainsi, on affirme que, par la fréquentation des œuvres littéraires, l'élève acquiert un réseau de « repères culturels » qu'il enrichit au contact d'autrui. Les « repères culturels » renvoient ici à un bagage de connaissances, puisque l'on peut « l'acquérir » et « l'enrichir ». Pourtant, dans l'Introduction du Programme de formation, les « repères culturels » sont définis comme « des ressources de l'environnement social et culturel pouvant contribuer au développement de la compétence. » (*idem*, p. 9) Concrètement, ces ressources sont les textes, les supports médiatiques, les expériences à vivre se rapportant à des événements spécifiques, à des personnes ou à d'autres ressources inspirantes. Ainsi, tant les savoirs essentiels que les repères culturels sont désignés comme des ressources, en quelque sorte des outils contribuant au développement de compétences.

2.1.3 Une reconnaissance du potentiel de la littérature

En dépit du statut apparemment marginal de la dimension culturelle, compte tenu du caractère secondaire des savoirs et de l'aspect utilitaire des repères culturels, le potentiel du littéraire et son importance sont nettement affirmés dans ce programme, notamment en rapport avec le livre. En plus d'être témoins des connaissances actuelles dans tous les domaines et porteurs de patrimoine, toutes les sortes de livres, même les documentaires, sont présentés comme pouvant contribuer de façon unique à élargir la vision du monde et à développer l'identité personnelle, en plus d'être source de partage de sens et d'émotions. Le programme leur accorde incontestablement un large potentiel. Pour maximiser ce potentiel, il conseille de sélectionner une variété de textes dans lesquels l'étudiant pourra puiser des repères culturels nombreux. En effet, la diversité est un mot d'ordre dans le choix des textes à l'étude. Cependant, dans la liste

des « textes littéraires et courants à découvrir et utiliser », le texte littéraire ne tient pas beaucoup de place. Il est disséminé au travers d'une multitude de types de textes. Les textes sont présentés sous neuf catégories selon leur fonction (textes qui racontent, qui décrivent, qui expliquent, etc.) (*idem*, p. 86) et aucune catégorie n'est prévue strictement pour le texte littéraire. Le texte littéraire apparaît comme un outil au même titre que tous les textes courants. En effet, certains « repères culturels » sont donnés à titre incitatif, mais le choix des « ressources les plus pertinentes à divers moments de la vie scolaire » est laissé aux enseignants (*idem*, p. 86). Ces propositions sont présentées sous le titre « Textes littéraires et courants (formes orales et écrites) à découvrir et à utiliser » (p. 86). Aussi, le roman, le conte, la légende, la fable, le récit, la nouvelle littéraire et la bande dessinée se retrouvent au même rang que tous les autres textes.

Le Programme de formation de l'école québécoise pour l'enseignement primaire, tout en faisant une place indéniable au texte littéraire, présente donc des imprécisions et même quelques contradictions. La compétence à apprécier les œuvres montre l'importance accordée au littéraire, ce qui est un progrès comparativement à l'ancien programme. Toutefois, du fait que le développement de compétences constitue le cœur des apprentissages, les savoirs, même dit « essentiels », comme les repères culturels semblent à son service.

2.2 Les repères culturels du secondaire

Le Programme de formation de l'école québécoise pour l'enseignement secondaire pour le premier cycle entrera en vigueur en 2005, mais, d'ores et déjà, ce qu'il annonce, qui s'inscrit dans une nette continuité avec le programme du primaire, montre un souci marqué pour la culture. Des réserves s'imposent toutefois qui rejoignent les remarques formulées par Dufays, Gemenne et Ledur (1996a) à propos de l'ancien programme québécois pour l'enseignement de la littérature dans la classe de français au secondaire. Selon Dufays *et al.*, ce programme opposait deux orientations présentant chacune une conception différente de la littérature. La première met l'accent sur les compétences communicationnelles et considère la littérature comme un corpus de discours parmi d'autres; elle ne fait l'objet d'aucune définition comme telle, la seule

distinction étant celle faite entre le « discours » littéraire et le non littéraire. La seconde orientation met l'accent sur la littérature en tant que « véhicule de valeurs, répertoire de thèmes, de visions du monde que l'élève doit *apprendre à percevoir* et face auxquels il doit pouvoir simplement *se situer* » (p. 38). Selon cette orientation, plus floue que la première, la littérature apparaît comme un objet culturel et existentiel qui contribue à une initiation générale de l'élève, sans approfondissement. Si le nouveau Programme de formation du secondaire (premier cycle) ne présente pas de grands changements sur ces aspects, il témoigne toutefois d'intentions louables en accordant à la culture plus de place que par le passé.

2.2.1 Le cheminement culturel

Le Programme de formation de l'école québécoise pour l'enseignement secondaire, premier cycle (MEQ, 2003) adopte, tout comme celui du primaire, une approche par compétences. En classe de français, il reprend sensiblement les compétences du primaire : « Lire et apprécier des textes variés », « Écrire des textes variés » et « Communiquer oralement selon des modalités variées » (p.14). Ces compétences, interreliées, sollicitent continuellement la langue française et la culture pour se développer. Notons toutefois que, contrairement au programme du primaire qui consacre une compétence à l'appréciation des œuvres littéraires, le programme du secondaire associe la compétence à lire avec celle d'apprécier, et cette compétence se formule en rapport avec des textes variés plutôt que des œuvres littéraires. Cette différence, notable, témoigne d'un accent sur les compétences communicationnelles, la première orientation qu'évoque Dufays *et al.* (1996a). Cependant, la littérature n'est pas pour autant négligée.

La première compétence, qui repose sur la qualité de la compréhension d'un texte, la justesse de son interprétation et la justification des réactions, accorde une place particulière à la littérature, de même qu'elle permet à l'élève de « découvrir le monde et la langue sous divers angles, de réaliser une grande diversité de tâches ou de projets en classe de français et dans toutes les autres disciplines » (*idem*, p. 15). Les composantes de cette compétence sont « construire du sens », « porter un jugement critique », « mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la

culture », puis « réfléchir à sa pratique de lecteur ». Le programme précise que, compte tenu de la polysémie du texte littéraire, l'élève doit pouvoir l'interpréter et donner une signification acceptable, porter sur lui un regard éclairé; il doit aussi recourir à de nombreuses stratégies pour comprendre et interpréter les textes lus et ainsi accroître son bagage personnel de repères culturels. Les attentes liées à l'appréciation des textes littéraires et courants sont la capacité à porter un jugement critique ou esthétique, à cerner les principales composantes narratives, à réagir aux choix culturels, textuels et linguistiques. Enfin, une note de bas de page précise les critères de sélection des textes : ces derniers traitent « de sujets à la portée des élèves du premier cycle du secondaire. Le vocabulaire utilisé est généralement accessible et ne comporte pas trop d'ambiguïtés et d'abstractions. De plus, ces textes sont d'une longueur raisonnable. » (*idem*, p. 20)

Bref, par la fréquentation de la littérature, l'élève développera des compétences et acquerra des connaissances. Cependant, pour ce faire, le programme indique que l'élève devra nécessairement être « placé dans un contexte de *cheminement culturel* » (*idem*, p. 2) par l'enseignant. Ce dernier devient donc un accompagnateur favorisant l'exploration et la découverte des univers littéraires. Cet aspect du programme s'avère prometteur, mais particulièrement délicat, puisqu'il repose essentiellement sur le rapport que l'enseignant entretient avec la culture et la littérature. De plus, l'idée de cheminement culturel, tout en marquant bien l'intention visée, reste abstraite et peu explicite.

2.2.2 Des savoirs mal définis

Une place significative est faite à la littérature, dans ce contexte de cheminement culturel, dans le cadre de la première compétence, associée à la compétence à lire des textes variés. Toutefois, les savoirs sont mal définis. Alors que le programme du primaire énumère, dans ses « savoirs essentiels », les connaissances liées au texte à acquérir selon les cycles, dans le programme du secondaire, celles-ci sont disséminées dans des tableaux présentant les cheminements. Seule la brève explication de la composante « mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture » explicite de quelles connaissances il s'agit : des connaissances relatives

aux régularités de la langue et des textes sur lesquelles s'appuyer pour en développer de nouvelles; des repères culturels d'ordre linguistique, littéraire, géographique ou historique auxquels se référer pour en constituer de nouveaux.

Des imprécisions se glissent aussi quant au recours à ces savoirs. La formulation de la composante laisse nettement entendre, ce qui s'inscrit dans la logique d'une conception constructiviste des apprentissages, que les nouvelles connaissances se fondent sur les acquis antérieurs. On mise aussi sur la reconnaissance, dans les textes narratifs et poétiques étudiés, des éléments caractéristiques de chacun de ces genres, sans toutefois indiquer si ces éléments ont déjà été acquis. De même, on affirme que c'est en établissant des liens entre les œuvres littéraires que l'élève construira son bagage de repères culturels. Toutefois, ces « repères culturels » présentés en introduction se définissent comme des éléments personnels, car chaque étudiant acquiert les siens qui ne sont pas nécessairement les mêmes que ceux de ses confrères. Comment peuvent-ils alors devenir des « clés nécessaires pour accéder à des œuvres diversifiées et découvrir les multiples facettes de l'univers culturel de sa région » (*idem*, p. 2)? Si les savoirs et les manières d'y recourir sont mal définis, les critères de choix d'œuvres littéraires sont, par contre, précis.

2.2.3 Le répertoire d'œuvres littéraires

Afin que le bagage de repères culturels de l'élève soit riche, le programme mise sur la diversité des œuvres à l'étude (*idem*, p. 18). L'enseignant doit choisir des œuvres québécoises, des œuvres de la francophonie, ainsi que quelques œuvres traduites. Les repères littéraires et culturels ainsi acquis constituent un répertoire personnalisé. Les caractéristiques du répertoire personnalisé de l'élève sont définies avec précision: il compte au moins cinq œuvres narratives complètes par année, provenant d'au moins trois univers différents (policier, historique, fantastique, etc.), d'au moins trois auteurs différents et reconnues sur le plan de la forme et du fond. Ces œuvres sont majoritairement contemporaines, quelques-unes doivent être issues du passé, au moins cinq du Québec et cinq autres de la francophonie. Des œuvres complémentaires permettant de se constituer des repères culturels sont également proposées :

chansons, poèmes, monologues...

Le programme précise également des éléments de contexte facilitant l'apprentissage. Les textes choisis doivent être *résistants*, c'est-à-dire qu'ils doivent offrir des défis de compréhension et d'interprétation afin que l'élève effectue à leur sujet des tâches complexes qui lui permettront d' « affiner ses stratégies de lectures et d'en développer de nouvelles » (*idem*, p. 15). Enfin, le programme mise sur la création d'un climat d'ouverture propice au partage du plaisir de lire et de la sensibilité esthétique ainsi qu'à l'expression de jugements critiques et à l'établissement de liens multiples entre les œuvres lues (*idem*, p. 18).

Certes, le programme du secondaire pour le premier cycle présente quelques lacunes, notamment le flou qui entoure l'idée de cheminement culturel et la présentation des savoirs. Il apparaît toutefois encourageant, entre autres parce qu'il préparera mieux l'élève à son entrée au collégial, si le second cycle du programme du secondaire poursuit en ce sens, en favorisant la fréquentation du texte littéraire et la reconnaissance de ses caractéristiques.

2.3 Le fonds culturel commun du collégial

En 1993, le ministère de l'Éducation du Québec présentait ses orientations pour le collégial. Peu après, paraissait le Devis ministériel pour la formation générale propre à ce niveau d'enseignement (1998c), le premier programme issu du mouvement de la présente réforme de l'Éducation québécoise et le premier à présenter une approche par compétences. En même temps, la dimension culturelle y prend une importance particulière. Dans ce document d'orientation, le MEQ justifie le maintien nécessaire de l'institution collégiale au Québec par le besoin, plus que jamais ressenti, de transmettre un « fonds culturel commun »; de plus, ce texte officiel souligne l'importance de « réactualiser et enrichir » son contenu :

[...] c'est la maîtrise des langages fondamentaux, l'appropriation d'éléments majeurs de l'héritage toujours vivant de la culture, l'équilibre et l'intégration des divers aspects de la formation qui sont pointés comme essentiels. Être bien formé et « cultivé » aujourd'hui, ce serait dès lors : maîtriser sa langue – une maîtrise indissociable de la capacité même de penser – ; être capable de s'exprimer avec

précision et de saisir par l'intérieur les richesses de l'héritage littéraire; [...] (MEQ, 1993, p.1).

D'abord, les auteurs de la présentation de la formation générale dans le Programme du collégial (1998c) précisent que cet ordre d'enseignement « marque un changement de cap important en ce qui a trait au niveau culturel de la formation » (p.1). Ainsi inclut-on, parmi ses trois finalités, l'acquisition d'un fonds culturel commun, les deux autres finalités étant l'acquisition et le développement d'habiletés génériques, et l'appropriation d'attitudes souhaitables. Le fonds culturel commun est constitué de diverses *capacités* : maîtriser sa langue, communiquer, s'ouvrir au monde, connaître les richesses de l'héritage culturel, se situer dans l'histoire de la pensée humaine, développer une pensée réflexive, une éthique personnelle et sociale, prendre conscience de l'importance d'adopter des habitudes de vie saine, etc.

2.3.1 Une ouverture à la culture littéraire

Le programme de la formation générale commune pour le collégial (MEQ, 1998c) adopte résolument ces orientations qui se traduisent de diverses façons, notamment en faisant place à la littérature. Dans ce programme, la littérature est intimement liée à la culture . Ainsi, son étude permet « de s'inscrire dans une culture vivante, actualisée et diversifiée [...] de favoriser le développement d'habitudes de lecture et une plus grande ouverture à la culture. » (p. 7) Plus spécifiquement, pour la discipline du français, langue et littérature, le Ministère s'attend à ce que les connaissances de l'étudiant du collégial dans les domaines littéraire et culturel soient élargies. Cette exigence est satisfaite lorsque l'étudiant peut reconnaître et apprécier les représentations du monde dans les œuvres, préciser les éléments majeurs de l'héritage culturel vivant et en saisir les résonances dans le monde actuel, puis reconnaître en quoi la littérature peut être un outil de compréhension du monde.

Pour chacun des quatre cours de langue et littérature, une compétence principale est énoncée : analyser 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; apprécier des textes de la littérature québécoise; produire différents types de discours oraux et écrits. Chacune de ces compétences est

précisée par des éléments de la compétence, et ces derniers, par des critères de performance. En dépit de cette ouverture manifeste à la culture et à la littérature, le programme du collégial présente des lacunes susceptibles de limiter ou de compromettre cette ouverture.

2.3.2 Des critères imprécis de sélection des oeuvres

Parmi les lacunes du programme du collégial en regard de la littérature, notons d'abord une diminution du nombre d'œuvres imposées par rapport au programme du secondaire. On impose un minimum de deux œuvres par semestre pour un total de huit, alors que le programme du secondaire en impose cinq par année. De plus, le programme présente des imprécisions notamment au niveau de la sélection des œuvres à offrir à l'appréciation des élèves. Les critères de choix des œuvres demeurent vagues quoiqu'ils soient précisés par le département de français du collège. Le programme précise que ces huit œuvres complètes doivent avoir marqué l'histoire de la littérature d'expression française, appartenir à des époques différentes, toucher aux quatre principaux genres littéraires (poésie, théâtre, discours narratif, essai) et que chacun des cours doit aborder au moins deux des genres. Il est aussi écrit qu'une place équilibrée doit être assurée à la littérature québécoise, mais aucune précision n'explicite le sens d'« équilibrée ». De plus, aucune place n'est faite aux œuvres traduites ou appartenant aux littératures étrangères, à moins qu'elles constituent des œuvres ajoutées par l'enseignant.

2.3.3 Des attentes fonctionnelles

Un autre aspect problématique du programme du collégial, peut-être plus important que l'imprécision des critères de sélection des œuvres, concerne le caractère fonctionnel des attentes qu'entraîne le choix d'une approche par compétence et qui se traduit de diverses façons.

Les éléments de chacune des quatre compétences liées aux quatre cours de langue et littérature du collégial accordent une grande importance aux habiletés intellectuelles et rédactionnelles. Ainsi, le texte littéraire, qui tient la place centrale dans les trois premiers cours, apparaît au service du développement de compétences : rédiger et

réviser une analyse littéraire, une dissertation explicative, une dissertation critique, des textes du type informatif, critique ou expressif. De plus, chacune de ces réalisations – sauf pour le quatrième cours de la séquence – présente le résultat d'une analyse de textes littéraires, ce qui exige que la littérature soit d'abord l'objet d'étude central.

Le caractère fonctionnel des attentes se manifeste également du fait que les études collégiales en langue et littérature se terminent par la passation de l'épreuve uniforme de français gérée par le ministère de l'Éducation, laquelle vérifie presque uniquement des compétences techniques. Cet examen, sous forme de dissertation critique, est évalué selon trois critères généraux comptant huit sous-critères. Pour le réussir, l'élève doit atteindre une maîtrise suffisante de la langue, respecter la structure de ce type de texte, faire preuve d'une compréhension suffisante des textes littéraires et respecter le sujet choisi ainsi que défendre un point de vue critique. La culture littéraire de l'élève n'est évaluée que par un des sous-critères.

Bref, même si le collégial est un niveau scolaire propice à l'élargissement du bagage culturel et que le programme du collégial valorise, en principe, la culture, il reste que ses finalités demeurent fonctionnelles, tout comme celles des programmes du primaire et du secondaire. Dans ces trois textes officiels, les savoirs sont parfois bien définis, mais présentés comme des outils nécessaires au développement de compétences. Dans leur présentation, les compétences laissent voir un souci pour la dimension culturelle, mais aucune précision n'est apportée quant au contenu culturel auquel elles doivent mener. En outre, les critères de sélection des œuvres littéraires laissent énormément de liberté aux enseignants, ce qui favorise le choix de contenus trop facilement accessibles aux élèves. Malgré ces lacunes, l'affirmation, maintes fois reprise dans ces programmes, de l'importance de la culture et du potentiel éducatif de la littérature, laisse présager un avenir positif.

Chapitre 3

Problème de recherche

3. Problème de recherche

La problématique qui vient d'être développée, en rapport avec la demande sociale de culture et la place accordée à la culture dans les programmes de français de l'Éducation québécoise, soulève la question du potentiel de la littérature en regard de la dimension culturelle en classe de français. Les didacticiens du français apportent des réponses à cette question, des réponses diversifiées cependant, formulées de plus dans le cadre d'orientations, d'approches pédagogiques le plus souvent différentes, voire opposées, de celles des nouveaux programmes de formation.

3.1 La question du potentiel de la littérature en regard de la dimension culturelle

La demande sociale de culture est certes justifiée, mais la tendance sociale à l'utilitarisme lui est opposée. Il importe donc de trouver un équilibre afin que la littérature, au potentiel culturel indéniable, ne joue pas un rôle strictement utilitaire en vue du développement de compétences. De plus, il importe de contrer la tendance à miser sur l'accessibilité et l'intérêt, notamment en choisissant le texte courant au détriment du texte littéraire. Ainsi, il s'avère nécessaire de faire valoir le potentiel de la littérature en regard de la dimension culturelle, tant auprès des jeunes que des enseignants.

Cette conscientisation n'est pourtant pas suffisante. Même si le texte littéraire est reconnu comme objet culturel et que sa place est centrale dans la classe de français, la dimension culturelle n'est pas pour autant assurée. Lorsque le texte littéraire contribue au développement de la compétence langagière, au développement personnel, au développement d'autres compétences, la dimension culturelle est-elle nécessairement présente de façon optimale? En ce sens, la clarification des contributions de l'étude du texte littéraire est susceptible d'aider les enseignants à mieux exploiter le potentiel de la littérature en regard de la culture. Par ailleurs, intégrer une dimension culturelle dans l'enseignement du français élimine-t-il complètement les aspects fonctionnels? À propos de cette opposition, Boutin et Julien (2000) affirment que « S'il devenait possible d'en arriver à dépasser le dualisme archaïque qui marque le discours éducatif actuel, peut-être serions-nous davantage rassurés sur la possibilité d'un véritable dialogue qui

se situerait bien au-delà de la simple dispute. » (p. 102)

Les programmes de formation pour les ordres d'enseignement primaire, secondaire et collégial montrent de bonnes intentions quant à la culture, mais l'approche fonctionnelle domine. De plus, si l'idée de culture est présente dans tous les programmes, elle est comprise et véhiculée sous des formes diverses; on parle d'un « ancrage culturel » au primaire, de « repères culturels » au secondaire et d'un « fonds culturel commun » au collégial. Notons aussi que ces expressions se formulent toutes en rapport avec la compétence à apprécier les textes littéraires. Enfin, elles présentent des imprécisions entraînant des risques de dérive. Le manque de précision à l'égard du potentiel culturel de la littérature et de la coordination des objectifs en ce sens, risque de faire en sorte que le texte littéraire soit sous-utilisé, notamment dilué parmi les textes courants. Noël-Gaudreault (1997b) le souligne : « Longtemps, faut-il s'en plaindre ou s'en réjouir, la littérature a été victime d'excès en classe : on ne parlait que d'elle, on ne voyait qu'elle. Depuis la venue de l'approche communicative, c'est d'insuffisance qu'elle souffre, ravalée au même rang que tous les autres types d'écrits. » (p. 107) Si tous les types d'écrits peuvent participer au développement des compétences, le texte littéraire demeure indéniablement celui qui présente un potentiel culturel supérieur.

L'examen de la demande sociale de culture et des programmes a permis de constater la fragilité de la littérature dans un cadre social qui privilégie l'utilitarisme. Dans cette perspective, l'examen des programmes a confirmé la difficulté à définir la dimension culturelle dans l'enseignement, à cause des imprécisions dans les programmes, mais aussi du cadre scolaire qui vise principalement le développement des compétences. Notre société marginalise la culture au profit des méthodes transférables et plus utiles. Ainsi, bien que le programme de français prescrive l'étude du texte littéraire, sa raison d'être apparaît plutôt utilitaire. Sa présence dans les programmes ne rassure pas nécessairement puisque les dimensions culturelles peuvent être évacuées ou marginalisées au profit de finalités fonctionnelles, telles que le développement de compétences transférables à d'autres disciplines.

Bref, les potentialités du texte littéraire ne sont pas clairement étayées dans les programmes, sinon pour rappeler qu'il est un outil idéal pour le développement de la

langue. Son potentiel culturel est associé au développement de compétences donnant accès aux productions culturelles et aux connaissances sur celles-ci. Assurer l'intégration de la dimension culturelle, accorder à l'approche culturelle une place équilibrée par rapport à l'approche fonctionnelle en classe de français, nécessite une clarification du potentiel de la littérature en regard de la dimension culturelle, puisque les programmes ne facilitent pas la tâche de l'enseignant de français à cet égard. Pour assurer un enseignement adéquat, l'enseignant gagnerait à être pleinement conscient des possibilités du littéraire. Comme le signalent Biard et Denis (1993), « Qu'il en soit conscient ou non, le professeur est porteur de modèles d'apprentissages qui sont façonnés par son histoire personnelle et sociale, ses valeurs de référence et son rapport à l'institution » (p. 9). De développer une conscience claire du potentiel de la littérature est d'autant plus important que l'enseignant doit convaincre ses élèves du bien-fondé de l'étude du texte littéraire en formulant des justifications valables. Aussi, peut-être serait-il possible de contrer le type de situation que décrit Privat (1995) :

Dans l'école d'aujourd'hui qui scolarise pendant une douzaine d'années au moins la quasi-totalité des classes d'âge concernées, la communion culturelle avec les grands textes est le plus souvent aléatoire et contrainte, peu communicative en somme. Le modèle de la lecture scolaire perdure dans un mixte d'utilitarisme grognon (« c'est au programme », « il faut bien lire pour avoir une note correcte ») et de refus plus ou moins larvé et poli d'intérioriser les dispositions culturelles convenues. Le désenchantement des professeurs de lettres se résout en fatalisme professionnel et en misérabilisme culturel (« de toute façon, ils sont nuls ou pas intéressés maintenant, qu'y faire? ») mais aussi, dans le meilleur des cas, en quête de solutions nouvelles. (p. 135)

3.2 La réponse des didacticiens

Pour dresser un portrait du potentiel de la littérature en regard de la dimension culturelle en classe de français, les écrits didactiques sont assurément les meilleures références. En effet, les didacticiens œuvrent à l'élaboration d'une didactique de la littérature à partir de l'interprétation de résultats d'enquêtes et de leur réflexion née de leurs observations ou de leurs expériences. Ils jettent un regard sur l'ensemble de la formation des jeunes, conscients de la continuité de la séquence d'enseignement d'un niveau scolaire à l'autre. Les questions qu'ils se posent rejoignent notre propre questionnement. Relevons, par exemple, Noël-Gaudreault (1997b) qui se demande « quelle place et quel rôle devraient accorder les programmes scolaires à l'acquisition

d'une culture littéraire et d'une compétence de lecture et d'écriture » (p. 15) ou, encore, Simard (1997) : « [e]n quoi l'étude du langage littéraire, des œuvres littéraires et de l'entreprise humaine que constitue la littérature peut [...] contribuer à l'élargissement de la compétence langagière et de la culture des jeunes »? (p. 105). Leurs réponses à ces questions sont susceptibles d'éclairer notre questionnement. Une synthèse de leurs positions peut permettre de mieux comprendre les enjeux liés à l'enseignement du texte littéraire en classe de français, d'autant plus que, comme l'affirme Veck (1994), « Un développement de la réflexion dans ce domaine s'avère décisif, si l'on veut éviter la juxtaposition de lectures *techniques*, menées de façon réglée, et de lectures axiologiques, pratiquées, faute de définition précise, en toute immédiateté. » (p. 208). Qui plus est, les écrits des didacticiens inspirent les réformateurs; ils permettront peut-être de mieux saisir les choix du Ministère traduits de manière parfois imprécise dans les textes officiels. Pour sortir du champ vague des programmes, il convient donc de clarifier, préciser le rôle de la littérature en regard de la dimension culturelle à l'aide des positions de didacticiens.

Pour présenter de façon cohérente les différentes positions issues des écrits didactiques, il sera nécessaire d'effectuer un travail de systématisation. En effet, les didacticiens présentent des contributions relatives à l'étude du texte littéraire sans nécessairement les situer en rapport avec les autres contributions ou, s'ils le font, leur classement peut différer d'un auteur à l'autre. Chaque auteur se concentre sur les contributions qui lui apparaissent plus importantes ou qui sont en lien avec son champ d'études. Aucun ne présente une vue d'ensemble de la situation. La pertinence de procéder à un tel classement est évidente pour Reuter (1996). Selon lui, il est nécessaire d'organiser en un tout cohérent la multiplicité des fonctions du littéraire et, en ce sens, il avance « de modestes propositions », sur les finalités possibles de la didactique de la littérature pour l'école primaire. Cependant, « [c]haque d'entre elles est posée et non définie; elles ne sont pas reliées, organisées, hiérarchisées... Nous sommes ici dans l'ordre de l'évidence » (p. 8). Conscient du caractère spéculatif de ses propositions, de la nécessité de les opérationnaliser, de l'utilité de les évaluer, il encourage la discussion, la construction d'expérimentations afin que la discipline sorte des implicites et de la connivence. Par l'examen d'écrits didactiques sur la contribution de la littérature en regard de la dimension culturelle en classe de français, nous

espérons participer un tant soit peu à cette clarification.

3.3 Objectifs de recherche

De façon générale, nous voulons préciser, par une synthèse des positions de didacticiens du français langue d'enseignement, les contributions de la littérature en classe de français en regard de la dimension culturelle, c'est-à-dire son rôle et ses fonctions dans la formation des jeunes, dans le cadre des orientations des nouveaux programmes de formation québécois. Pour y parvenir, des objectifs opérationnels ont été définis, marquant les différentes étapes de la démarche :

1. Analyser des écrits didactiques (recherches, réflexions théoriques, etc.) pour en dégager :
 - a. des éléments explicitement liés à la culture et à la littérature, c'est-à-dire toute position incluant le terme culture ou littérature et leurs dérivés, formulé dans un sens d'objectif, de finalité, de potentiel, d'apport ou de contribution;
 - b. des éléments implicitement liés aux orientations et aux principes des programmes et des discours sociaux sur la culture.
2. Classer ces éléments en les regroupant sous des catégories de contributions qui émergeront au fur et à mesure de l'analyse.
3. Établir des liens entre les catégories de contributions afin de présenter les résultats en rapport avec les nouveaux programmes de formation.

3.4 Définitions

Dans les deux chapitres développant la problématique de cette recherche, il a été possible d'observer la divergence entre les conceptions de la culture et de la littérature exprimées tant dans les discours sociaux que dans les devis ministériels. Pour mener à bien notre démarche, il importe de préciser le sens que nous donnerons à la dimension

culturelle et à la littérature dans le cadre de ce travail, en le situant en rapport avec diverses définitions qui ont cours en éducation.

3.4.1 *La polysémie du concept de culture*

Désormais, le mot culture lui-même fait partie d'un discours complètement creux et son imprécision originelle en est arrivée à un point pathologique. (Bloom, 1987, p. 210)

Le concept de culture n'est pas clairement défini en éducation. Il se retrouve dans plusieurs discours et emprunte chaque fois de nouvelles nuances. Parfois, les définitions sont tellement imprécises qu'elles ne peuvent être reprises dans l'enseignement sans interprétation. On en arrive même, selon Bloom (1987), à associer « n'importe quoi » à la culture :

Les anthropologues ne peuvent en fournir aucune définition, même s'ils sont certains qu'il existe quelque chose comme une culture. [...] Les sociologues et ceux qui diffusent leurs idées, journalistes de toutes catégories, baptisent « culture » absolument n'importe quoi : la culture de la drogue, la culture du rock, la culture des loubards, et ainsi de suite, sans discrimination aucune. L'échec de la culture, c'est maintenant une « culture » (p. 210).

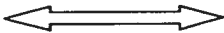
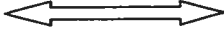

Certains auteurs ont tenté de faire un peu de lumière sur cette situation. Ils rappellent le caractère polysémique de la culture et présentent les pôles entre lesquels se situent les différentes acceptions du terme. Des définitions intéressantes de la culture ont ainsi été formulées pour un cadre scolaire. Nous retenons ici les définitions qui nous apparaissent les plus pertinentes pour comprendre les propos des didacticiens étudiés.

Une classification des conceptions de la culture dans le cadre scolaire a été entreprise, notamment, par Forquin (1989), Finkielkraut (1987) et Dumont (1987). Chacun relève la bipolarité du concept de culture (Tableau 1). Selon Forquin (1989), les différentes acceptions du terme culture se situent entre la conception humaniste normative, soit « l'ensemble des dispositions et des caractéristiques de l'esprit *cultivé*, c'est-à-dire la possession d'un large éventail de connaissances et de compétences cognitives générales, une capacité d'évaluation intelligente et de jugement personnel en matière intellectuelle et artistique, un sens de la *profondeur temporelle* des réalisations

humaines et le pouvoir d'échapper à la pure actualité. » (p. 9), et une conception purement descriptive et objective comme « ensemble des traits caractéristiques du mode de vie d'une société, d'une communauté ou d'un groupe, y compris les aspects que l'on peut considérer comme les plus quotidiens, les plus triviaux ou les plus *inavouables*. » (p. 9)

Finkelkraut (1987) appuie cette idée d'opposition : il y a « la » culture, lieu où se déroule l'activité spirituelle et créatrice de l'homme, et « ma » culture, l'esprit du groupe social auquel chaque individu appartient et qui imprègne à la fois sa pensée la plus haute et les gestes les plus simples de son existence quotidienne. Ainsi, le premier sens est lié à l'activité intellectuelle, à la vie avec la pensée, aux valeurs, à l'universel, alors que le second englobe tout, « glorifie les particularismes » (p. 15). Pour sa part, Dumont (1987) présente ce dédoublement sémantique en termes de « culture première » et de « culture seconde ». Alors que la première est « vécue comme un milieu de [nos] actions et de [nos] vellétés », la seconde « nous sort de la quotidienneté ». Culture première et culture seconde interagissent : « Les éléments de l'une et l'autre culture se déplacent; d'horizons qu'ils étaient hier, les uns sont devenus milieu; d'autres ont surgi comme horizon. De sorte que le dédoublement nous conduit non pas à un dénombrement mais à une histoire de la culture. » (p. 172-174)

TABLEAU I – Les pôles entre lesquels se situent les conceptions de la culture selon certains auteurs

<p>Forquin Conception humaniste normative de la culture : Caractéristiques propres à l'esprit « cultivé »</p>		<p>Conception purement descriptive et objective de la culture : Ensemble des traits caractéristiques d'un groupe social</p>
<p>Finkelkraut LA culture : La vie avec la pensée</p>		<p>MA culture : Des gestes élémentaires aux grandes créations de l'esprit</p>
<p>Dumont Culture seconde : Un horizon de signification</p>		<p>Culture première : Le milieu de [nos] actions et de [nos] vellétés</p>

Ces trois auteurs situent leur conception de la culture en rapport avec l'éducation.

D'abord, Dumont (1987) croit que la culture doit élever l'élève au-delà du quotidien. Pour ce faire, l'enseignant part de ce que l'apprenant connaît déjà, mais l'emmène vers d'autres horizons que ceux de son vécu. Aussi affirme-t-il que l'école est le lieu de la transmission d'une « culture seconde », l'élève étant initié à la culture « première » hors du cadre scolaire. Dans le même ordre d'idées, pour Finkielkraut (1987), l'élève puise dans LA culture – « le lieu où se déroule l'activité spirituelle et créatrice de l'homme », soit l'activité intellectuelle et les valeurs immuables, l'universel – pour construire SA culture (« ma culture ») – définie comme « l'esprit du peuple auquel chaque individu appartient et qui imprègne à la fois la pensée la plus haute et les gestes les plus simples de son existence quotidienne » (p. 11). En fait, l'école doit le mettre en contact avec LA culture afin que se développe sa culture personnelle, construite selon les particularités de sa propre identité.

Pour sa part, Forquin (1989) privilégie l'acception patrimoniale de la culture. Sa définition se rapproche des éléments de définitions retenus dans les textes officiels et dans plusieurs discours sociaux. Elle apparaît à la fois ouverte et englobante. Selon lui, quand on parle de la transmission culturelle dans un cadre scolaire, le mot « culture » signifie « [e]ssentiellement un patrimoine de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles, constitué au fil des générations et caractéristique d'une communauté humaine particulière définie de manière plus ou moins large et plus ou moins exclusive. » (p. 9) Forquin souligne l'intérêt de la composante universaliste : « l'essentiel de ce que transmet (ou de ce que devrait transmettre) toujours et partout l'éducation transcende nécessairement les frontières entre les groupes humains et les particularismes mentaux et relève d'une mémoire commune et d'un destin commun à toute l'humanité. » (p. 9) Comme Forquin, Thérien (1994) propose une conception patrimoniale de la culture :

[E]nsemble de productions intellectuelles et artistiques qu'une société conserve comme son patrimoine et comme le patrimoine de l'humanité et qu'elle contribue à développer : une certaine quantité, jugée fondamentale, est transmise par l'école et dans ce sens on peut parler du développement de la compétence culturelle. (p. 71)

Dans ces définitions de la culture, y compris dans une conception patrimoniale, interagissent autant les aspects cognitifs que socioaffectifs. À ce propos, Veck (1994)

souligne que les fonctions de la culture sont nombreuses sur le plan cognitif, mais aussi sur le plan du développement personnel, affectif et social de l'élève. En ce sens, de l'avis de Veck, la culture doit être envisagée non seulement comme un ensemble de contenus de formation, mais également comme le moyen de fonder le sentiment d'appartenir à une même communauté, soit de former un citoyen.

Enfin, il est essentiel de garder en mémoire ces distinctions lors de l'étude des écrits didactiques puisque les auteurs ne précisent pas nécessairement leur conception de la culture et que, selon la conception qu'ils adoptent, les positions théoriques différeront d'un didacticien à un autre. Dans le cadre de ce travail, en rapport avec la dimension culturelle susceptible d'être intégrée en classe de français par le biais du littéraire, nous retenons l'acception patrimoniale de la culture, telle que Forquin (1989) et Thérien (1994) la présentent. Nous retenons également, comme éléments de compréhension, l'interaction entre « la » culture et « ma » culture (Finkielkraut, 1987) ou, comme le formule Dumont (1987), entre culture première et culture seconde, le rapport avec les aspects cognitifs et socioaffectifs de la culture (Veck, 1994) et l'association de la dimension culturelle de l'école à la fois à des connaissances et à des compétences.

3.4.2 L'absence de consensus sur la définition du littéraire

La notion du littéraire est tout autant polysémique que celle de culture et pose sensiblement le même problème. Si Viala (2002) affirme clairement que la littérature renvoie à « l'ensemble des textes ayant une visée esthétique ou, en d'autres termes, à l'art verbal. » (Aron, Saint-Jacques et Viala, 2002, p. 335), dans les discours didactiques « Le texte littéraire n'est pas facile à cerner » comme le mentionne Provencher (2001, p. 50). Bien que quelques convergences existent bel et bien, il « est impossible de citer une véritable théorie unitaire de la littérature pour la simple et bonne raison qu'il n'en existe toujours pas. » (p. 53). De même, Dufays *et al.* (1996a) constate qu'aucun des programmes, français, belges ou québécois, ne propose de définition du littéraire qui réfère de façon explicite aux théories contemporaines ou qui problématise la question du littéraire. Pour l'ensemble des programmes, la littérature apparaît comme une *prénotion* tellement partagée qu'aucune précision ne s'impose à son sujet. Dufays *et al.* souligne également l'écart important entre la théorie et la pratique. Même en

France, où les programmes accordent une place de choix à la littérature, « Le texte littéraire n'est nulle part défini dans sa spécificité : le seul élément censé le caractériser est sa *qualité* » (p. 29).

L'examen des programmes québécois confirme le jugement de Dufays *et al.*. Notons d'abord qu'aucun des programmes ne donne une définition du littéraire. Des propos, surgissent quelques caractéristiques, qui ne contribuent pas toujours à spécifier le sens de littéraire. Ainsi, pour le programme du primaire, les œuvres littéraires, issues de la littérature de jeunesse ou de la littérature générale accessible aux jeunes, peuvent se présenter sous forme de livres, mais aussi « nécessiter l'usage d'autres supports médiatiques, comme c'est le cas pour la chanson, les adaptations cinématographiques et les scénarios télévisuels ou informatiques » (MEQ, 2001, p. 84). Pour le secondaire et le collégial, les propos sont plus caractéristiques. Dans le programme du secondaire, le texte littéraire est le véhicule de « l'héritage culturel des différents peuples » et semble être plus « résistant », donc nécessiter un accompagnement plus soutenu lors de l'étude, que le texte courant (MEQ, 2003, p. 2). Au collégial, les textes littéraires choisis doivent avoir marqué l'histoire de la littérature d'expression française.

En dépit de ces imprécisions et à défaut d'une théorie unitaire de la littérature pour le cadre scolaire, des caractéristiques peuvent être évoquées. Aussi, Provencher (2001) a pu relever quelques caractéristiques récurrentes dans les tentatives de définitions du littéraire des didacticiens. La première est celle de la « gratuité ». La plupart des didacticiens soulignent que la littérature se distingue par l'absence de finalité extrinsèque, par le rejet de l'utilité et de la rentabilité, et conséquemment, par l'autonomie du texte. La seconde caractéristique observée est le fait que le texte littéraire est le produit d'un travail sur le langage. Viennent ensuite la « volonté de transformer l'univers », présente dans bien des œuvres, puis la raison de leur naissance : l'« impérieuse nécessité » de l'écrivain. Thérien (1997) relève également des caractéristiques du littéraire qui apparaissent d'autant plus pertinentes dans le cadre de cette recherche, qu'en plus d'être formulées pour un cadre scolaire, elles comprennent ce qui ne doit pas être considéré comme littéraire. Ainsi, selon Thérien, « le littéraire est reconnaissable à sa polysémie, à sa régularité de forme, à son intertextualité et à son ouverture sur l'imaginaire. Cette définition restreinte du littéraire

exclut d'emblée les encyclopédies et les journaux pour les jeunes regroupés parfois abusivement sous le vocable de *littérature de jeunesse*, encore qu'il ne soit pas exclu que ces ouvrages contiennent du littéraire au sens restreint. » (p. 22)

Dans le cadre de cette recherche, la notion de littéraire est étroitement liée à celle de lecture littéraire puisqu'il s'agit de préciser la contribution de la littérature en classe de français. D'ailleurs, pour Dufays *et al.* (1996a), la « lecture littéraire » est une pratique culturelle d'abord propre au monde scolaire : « c'est pour une large part à l'école que s'enracine le devenir des pratiques culturelles et que se forment les lecteurs de demain [...] » Il ajoute : « l'école ne saurait rester insensible aux fécondes possibilités de médiations culturelles que relaie aujourd'hui l'institution littéraire elle-même [...] » (p. 10). Dans cette perspective, il définit la lecture littéraire comme celle qui établit un incessant va-et-vient entre l'aspect « cognitif et intellectuel » de la lecture et son caractère « fantasmatique et psychologique ». Il en parle en termes d'« jeux rationnels » et d'« jeux passionnels ». Cette distinction entre raison et passion est particulièrement intéressante dans le cadre de cette recherche, car elle marque les deux pôles où situer les contributions de la littérature à l'égard de la dimension culturelle en classe de français. Certes, les programmes en général et, notamment les programmes actuels axés sur les compétences, font valoir davantage les enjeux rationnels que les enjeux passionnels de la lecture littéraire. Toutefois, précisément parce que ces derniers sont trop souvent négligés, situer la conception du littéraire retenue pour cette recherche sur ce large continuum permet de faire place aux deux pôles.

D'une part, les objectifs rationnels concernent l'acquisition des savoirs et l'ouverture sur le monde :

Lire, c'est avant tout s'instruire; la lecture constitue un moyen privilégié [...] d'accès au savoir. Trois niveaux d'apprentissages liés à la lecture peuvent ainsi être distingués : 1 o la lecture permet de progresser dans la maîtrise de la langue écrite [...]; 2 o elle assure la maîtrise des codes et des stéréotypes propres aux différents genres littéraires; 3 o elle communique des informations, des systèmes de références et des valeurs qui permettent au lecteur d'enrichir et de diversifier ses connaissances et ses jugements sur le monde, sur ses semblables et sur lui-même (Ibid, p. 99-100).

« Apprendre à mieux lire » est donc une formulation simple pour exprimer un des enjeux les plus essentiels de la lecture, car « toute lecture est une construction de sens et de valeurs qui s'élabore au départ de codes et de stéréotypes assimilés au cours de lectures antérieures. » (*Ibid*, p. 100) En ce sens, il faut lire plus pour mieux lire.

D'autre part, l'activité de lecture permet d'atteindre des objectifs passionnels parce qu'en tant qu'expérience de décentrement et de divertissement, elle permet d'échapper aux contraintes de l'existence individuelle pour s'intéresser à des situations et à des événements étrangers; elle permet aussi de vivre par procuration, ce qui peut s'agir d'une fuite et elle est une occasion de s'oublier nécessaire pour avoir un certain recul face à son existence et pour structurer son imaginaire. Par contre, elle peut aussi être l'expérience d'un « centrement », permettre au lecteur de se plonger à l'intérieur de lui-même; elle se révèle parfois comme un adjuvant de la connaissance de soi-même. Par ailleurs, le littéraire rend possible une expérience de « déstabilisation » (appelée la « jouissance » par Barthes). Cet effet se produit lorsque le lecteur est confronté à l'altérité (spécificité, nouveauté) d'un texte (*Ibid*, p. 100-106). Ainsi, qu'ils soient de l'ordre de la raison ou de la passion, propres au développement cognitif ou personnel, les apports de la lecture littéraire dans la formation des jeunes ne sont pas à négliger.

Ces précisions concernant les définitions du littéraire et de la lecture littéraire permettront de mieux cerner la problématique entourant l'enseignement de la littérature, mais aussi de mieux comprendre la multitude des contributions possibles de l'étude du texte littéraire présentée dans le chapitre des résultats. Plusieurs étapes ont été franchies dans l'élaboration de cette recherche; elles sont décrites dans la méthodologie.

Chapitre 4

Méthodologie

4. Méthodologie

L'objectif de cette recherche est de présenter une synthèse des positions émises dans des textes didactiques sur la contribution de la littérature dans l'enseignement du français en regard de la dimension culturelle. Il s'agit d'une recherche théorique (Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé, 1989; Van der Maren, 1995). Pour rendre compte de la démarche de recherche, seront d'abord présentés les critères ayant servi à délimiter le corpus de textes de base retenus pour constituer l'objet de la synthèse, puis les procédures d'analyse des écrits, qui ont généré l'organisation des résultats répondant à la question de recherche.

4.1 Une recherche théorique

Gagné *et al.* (1989) distinguent quatre types de recherche, soit la recherche descriptive, la recherche théorique, la recherche expérimentale et la recherche-action. La présente recherche est une recherche théorique puisque son objectif central est la «théorisation». La nature de ce type de recherche est, selon Gagné *et al.* (1989), de « formuler des relations entre concepts sous forme d'hypothèses dans le but d'en dégager des implications sur le plan théorique ou pratique; définir, élaborer ou critiquer des concepts; effectuer des synthèses; construire des modèles, des théories; [ou encore] dégager des prospectives. » (p. 57). Plus précisément, notre recherche théorique vise à préciser des positions des didacticiens sur les contributions de l'étude du texte littéraire en classe de français en regard de la dimension culturelle. Dans le cadre de cette recherche, seront effectuées des synthèses de positions émises et seront formulées des relations entre les éléments retenus.

Les démarches centrales d'investigation possibles de la recherche théorique, selon Gagné *et al.*, toutes de l'ordre de « l'analyse conceptuelle » (p. 57), sont le développement de modèles théoriques, l'application théorique d'éléments disciplinaires, l'étude théorique, l'étude critique, l'étude prospective, la synthèse de résultats de recherche et la synthèse critique de résultats de recherche (p. 60). Dans le cadre de notre recherche, comme aucune de ces démarches centrales ne correspondait complètement à notre démarche, des éléments de deux démarches centrales définies

par Gagné *et al.* ont été retenus. D'abord, nous avons effectué une « synthèse » non pas de résultats de recherche, comme ils le précisent, mais de discours didactiques. Selon eux, « la démarche de synthèse opère une coordination, une intégration et une mise en perspective de différents aspects reliés aux recherches retenues [aux discours didactiques dans notre étude]. En établissant des liens entre les concepts ou les résultats de recherche, elle remet en question leur pertinence ou leur signification et contribue, jusqu'à un certain point, à la réanalyse conceptuelle des problèmes théoriques ou pratiques. » (p. 59) Ensuite, selon leur définition, nous avons aussi effectué une « étude théorique », laquelle vient « discuter de la pertinence des concepts ou proposer une classification des différents éléments impliqués. » (p. 58) Selon Van Der Maren (1995), l'analyse conceptuelle « permet de mieux cerner ce qu'un concept veut dire, à quels sujets il peut s'appliquer et à quelles significations ces applications conduisent » (p. 140). Ce type de démarche est d'autant plus intéressant dans le cadre de la présente recherche que les concepts en question sont problématiques; « l'analyse conceptuelle manque d'intérêt pour les concepts dont l'extension est réduite à l'intention » (*idem*).

4.2 Le corpus de textes

Les textes retenus ont été ceux présentant des résultats de recherches ou des réflexions sur la didactique du français et de la littérature au Québec, en France et en Belgique depuis 1990, plus spécifiquement les textes faisant mention de l'idée de culture. Comme les transformations des programmes scolaires québécois s'effectuent depuis le début des années quatre-vingt-dix, nous souhaitons saisir les résonances des écrits didactiques sur les choix des réformateurs afin d'éclairer les textes officiels.

La constitution du corpus de textes s'est opérée en deux étapes. Ont d'abord été retenus quelques ouvrages clés en fonction de la précision du discours. Ce groupe d'écrits a constitué un échantillon à partir duquel nous avons recueilli et analysé brièvement les positions émises, pour nous assurer que la question telle que nous l'avons formulée était opérationnalisable. Lorsque l'analyse de ces textes a été faite de façon approfondie, d'autres écrits ont été examinés pour compléter et nuancer l'analyse préliminaire de même que pour la valider, en s'assurant que le champ était bien

couvert. Ainsi, comme le recommande Deslauriers (1991), la recension des écrits prenait plus de signification, car elle était davantage guidée et d'autant plus facile et efficace (p. 29). Notre corpus de textes s'est donc constitué par saturation. Certaines positions pertinentes recueillies et retenues lors de l'élaboration de la problématique, soit provenant de textes d'autres domaines (sociologique, didactique, historique, journalistique) ont nourri la discussion qui suit la présentation des résultats.

Le corpus des ouvrages principaux comprend des ouvrages collectifs, qui ont le mérite d'offrir une diversité de points de vue, mais aussi des écrits d'auteurs offrant plus d'approfondissement. Les auteurs sont québécois, notre étude se situant dans le cadre des programmes québécois d'enseignement de français, mais aussi français pour ouvrir le champ d'investigation. Enfin, il s'agit essentiellement d'écrits théoriques dont la portée pratique est plus ou moins marquée.

Claude Simard compte parmi les chercheurs qui ont le plus écrit sur la question de la didactique de la littérature au Québec. Professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, il est spécialiste de la didactique du français langue première. Nous retenons de cet auteur surtout l'ouvrage *Éléments de didactique du français langue première* (1997), particulièrement riche en renseignements sur la discipline et qui constitue une œuvre phare de cette recherche. Il y présente notamment diverses approches qu'il convient d'intégrer en classe de français afin de tirer pleinement profit de l'étude de la littérature. Nous retenons également un article publié dans *Québec Français* en 1989, qui a pour but de « contribuer à l'élaboration d'une conception intégratrice du phénomène littéraire en classe, en mettant l'accent sur les raisons historiques des mutations survenues et sur les finalités de l'enseignement de la littérature » (p. 70).

L'ouvrage dirigé par Jean-Louis Chiss, Jacques David et Yves Reuter, *Didactique du français. État d'une discipline* (1995), fait le point sur l'état de la recherche en didactique du français en 1995 tant en France qu'au Québec. Ce projet est né de la nécessité de mieux formaliser les acquis et les problèmes de la discipline du français, ainsi que de l'organisation de journées d'études sur ce thème en 1994. De leur avis, les recherches dans ce secteur permettent de mieux saisir les pratiques et les objets

(lectures, écritures, textes...) dans leur dimension culturelle, ainsi que les variations de leurs modes d'appropriation. Deux articles ont particulièrement retenu notre attention : « Socio-logiques des didactiques de la lecture » de Jean-Marie Privat et « Quelle place pour la didactique de la littérature ? » de Georges Legros.

Monique Noël-Gaudreault, professeure au Département de didactique de l'Université de Montréal, a dirigé *Didactique de la littérature : Bilan et perspectives* (1997). Son ouvrage a été retenu pour la vaste gamme de points de vue sur les différents problèmes reliés à l'enseignement de la littérature et de la lecture qui y sont présentés. Il rassemble des textes de spécialistes de la didactique de la littérature français et québécois. Nous avons retenu les articles de Michel Thérien, de Flore Gervais, de Monique Noël-Gaudreault et de Claude Simard.

La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes (1994) est une étude de l'INRP publiée sous la direction de Bernard Veck. L'intérêt de cette étude pour la présente recherche réside dans les significations de la notion de culture dans le savoir à enseigner, les objectifs, les finalités, les savoirs et les savoir-faire de la discipline au cours du siècle, mais aussi dans la présentation des justifications faites par les enseignants de la discipline dans leurs cours. Les justifications pragmatiques s'opposent à l'idée de culture générale.

Enfin, sous la direction de Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur (1996b), *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations* rassemble les actes du colloque de Louvain-la-Neuve, tenu en mai 1995. Plusieurs didacticiens discutent du thème « La lecture littéraire en classe de français : quelle didactique pour quels apprentissages? ». Nous avons retenu les textes de Dufays, Vandendorpe et Jouve.

4.3 L'analyse des écrits

Le corpus de textes de base étant délimité, nous avons procédé à l'analyse des écrits en différentes étapes, mais dans une démarche en spirale qui nous a amenée à revenir à des étapes antérieures pour préciser et valider. Pour analyser les écrits, différentes procédures ont été convoquées et différents principes appliqués.

Dans une première étape, tous les passages des textes qui comportent des éléments explicitement liés à la culture et à la littérature, c'est-à-dire tout propos incluant le terme culture ou littérature et leurs dérivés, formulé dans un sens d'objectif, de finalité, de potentiel, d'apport ou de contribution, et des éléments implicitement liés aux principes des programmes et des discours sociaux sur la culture, ont été retenus comme unités. Le critère de sélection des unités a été, comme le suggère Van Der Maren (1995), « l'apport d'information au sens de la théorie de l'information : soit une réduction de l'incertitude sur le sujet de la rubrique. » (p. 433) Plusieurs lectures ont été nécessaires pour procéder à la sélection d'éléments pertinents. Une première lecture exploratrice a permis de retenir des types de contribution fréquemment évoqués par les différents auteurs, ou formulée par un auteur de manière plus claire et plus approfondie que les autres. Ces éléments ont été organisés en un cadre sommaire et provisoire, une liste de rubriques. Comme le souligne Van Der Maren (1995), « Le fait de conduire l'analyse à partir d'une liste de rubriques permettra ultérieurement les comparaisons, les condensations [...] lors du traitement. » (p. 433)

D'autres catégories ou sous-catégories ont été induites progressivement. En émergeant, elles ont formé le squelette de l'analyse. Sans cesse, nous avons éprouvé les catégories pour les préciser et ainsi valider l'analyse. Plus précisément nous avons ajouté d'autres catégories, changé des éléments de catégorie, subdivisé les catégories ou fait des fusions. Il s'agit, selon Deslauriers (1991), d'une procédure de déconstruction de données. Prendre un élément d'information, le découper et l'isoler, le classer avec d'autres du même genre, le *désindividualise*, le *décontextualise*; il a toutefois fallu faire attention au danger de biais. Nous aurions pu demeurer prisonnière de la première classification, mais avons poursuivi l'analyse et nous en sommes servie comme d'un point de départ.

Munie de ce cadre sommaire, nous avons procédé systématiquement à l'analyse au cours de lectures et de re-lectures des positions pour repérer les éléments en rapport avec la contribution de la littérature à la présence de la dimension culturelle en classe de français. Nous avons questionné ces éléments en les considérant de différents points de vue et en interrogeant leur pertinence pour mieux comprendre ce qu'ils indiquent. En cours d'analyse, lorsqu'une unité présentait des difficultés de classement,

nous avons rédigé des notes théoriques permettant de clarifier les catégories entre elles, de préciser les caractéristiques d'une catégorie ou de faire émerger de nouvelles catégories. De plus, nous n'avons pas présumé d'une catégorie ou d'une autre avant qu'elle ne s'avère pertinente. Enfin, le classement des unités dans les catégories s'est opéré suivant les principes de Deslauriers (1991). Selon lui, idéalement, aucune donnée ne peut appartenir à deux catégories différentes (exclusivité), chaque catégorie doit regrouper toutes les données observables (exhaustivité) et les catégories doivent être intelligibles à plusieurs chercheurs (objectivité). Toutefois, un élément peut avoir plus d'un sens et alors se retrouver sous deux codes différents; le principe d'exclusivité a alors été interprété comme exigeant de bien préciser les différents sens.

Pour bien mener l'analyse des positions des didacticiens, outre le recours à certaines procédures de classement des unités dans des catégories, nous avons procédé à la réduction des données à l'aide de tableaux. Nous avons ainsi organisé les données à l'intérieur de tableaux qui ont permis leur condensation progressive, fourni un support visuel à l'analyse, puis aidé à circonscrire et présenter les éléments les plus importants. L'étape de collecte des données a pris fin lorsque les données ont répondu à la question initiale et aux autres questions soulevées en cours de route, et que les données de nouveaux écrits n'ont plus apporté de nouvelles réponses parce qu'elles étaient répétitives, en d'autres termes parce que les catégories étaient saturées. Rappelons toutefois que les textes sélectionnés devant faire référence aux concepts de culture et de littérature, les catégories de contributions ne présentent pas toutes les positions théoriques qu'il est possible de retrouver dans les écrits didactiques. Les résultats auraient pu être plus développés si nous avions recherché de nouvelles références, par exemple pour préciser la notion de plaisir, mais notre objectif était de présenter avec plus de précision les contributions à favoriser en regard de la dimension culturelle, les éléments des catégories secondaires sont moins étayés.

Une fois les données classées, nous avons procédé à ce que Van Der Maren (1995) nomme l'interprétation des résultats. Si l'interprétation des positions lors de l'analyse est réductrice, l'interprétation lors de la seconde phase, c'est-à-dire après l'analyse, est « créatrice par l'élaboration d'explications et de nouvelles questions qui transcendent la sécheresse des résultats » (p. 465). C'est à cette étape que des hypothèses ont été

établies, c'est-à-dire qu'ont été établies des relations plausibles, probables, vraisemblables et pertinentes entre les catégories, rendant compte des phénomènes interrogés, et nous permettant de mieux les comprendre pour les expliquer plus clairement.

Au fil de l'analyse des écrits didactiques, de l'écriture et de la réécriture, les différentes catégories de contributions ont été explicitées et situées les unes en rapport avec les autres, en fonction de leur importance dans les écrits didactiques en terme de récurrence, mais aussi en fonction de l'importance de leur explicitation. Comme le signale Van Manen (1990) : « To write means to create signifying relations - and the pattern of meaningful relations condense into a discursive whole which we may call theory » (p. 132). Le mode de présentation des résultats répond donc à la nécessité de classer les différentes contributions de la littérature afin de comprendre le rapport entre chacune des catégories de contributions de la littérature et l'attention qui lui est accordée pour un cadre spécifiquement scolaire.

4.4 Validité et fiabilité d'une telle recherche

Comme le signale, entre autres, Deslauriers (1991), la recherche qualitative permet d'aller plus en profondeur que d'autres types de recherches grâce à la collecte successive de données; elle favorise une analyse critique, en plus de fournir la version subjective des auteurs. Cependant, la collecte, la transcription et l'analyse des données requièrent un temps considérable et les sources d'erreurs peuvent être difficilement identifiables. La fidélité des instruments et la validité interne réclament donc une plus grande attention.

Pour s'assurer de la validité de la recherche, selon Deslauriers (1991), il faut d'abord se demander si la méthode de recherche peut répondre à la question posée. Ensuite, il importe de vérifier si l'échantillon est représentatif du corpus de textes. En ce sens, avant de mettre un terme à l'analyse, nous nous sommes assurée qu'aucun texte majeur apportant de nouveaux éléments n'a été oublié ou rejeté sans justification.

Deslauriers (1991) nous met aussi en garde contre des agents d'invalidité telles la

perception sélective du chercheur et l'illusion holistique, soit l'impression que le chercheur a de saisir la convergence des données. Pour contrôler ces facteurs, des analyses d'écrits ont été vérifiées par notre directrice de recherche. Par le fait même, la cohérence du codage (reproductibilité) a été vérifiée. Aussi, nous avons codé un échantillon de textes à deux moments distincts afin de nous assurer de la fiabilité du codage (stabilité). Puisque le volume considérable de données oblige à choisir, nous avons tenté de ne pas le faire de manière hâtive et nous avons toujours conservé des éléments de contexte afin de ne pas transformer les données lors de leur réduction (condensation). La constitution de tableaux a également favorisé une collecte de données plus uniforme.

Chapitre 5

Les contributions de la littérature en classe de français

en regard de la dimension culturelle

5. ***Les contributions de la littérature en classe de français en regard de la dimension culturelle***

Loin de demeurer deux domaines parallèles, culture et éducation s'interpénètrent et doivent se développer en symbiose, la culture irriguant et alimentant l'éducation qui s'avère le moyen par excellence de transmettre la culture, et, partant, de promouvoir et renforcer l'identité culturelle. » (Lévi-Strauss cité par Finkelkraut, 1987, p. 113)

Les programmes scolaires québécois ouvrent indéniablement la porte de la classe de français au texte littéraire. Cependant, pour contribuer à la présence optimale de la dimension culturelle dans l'apprentissage, la seule présence de textes littéraires ne peut suffire. Ainsi, de justifier et préciser la contribution de la littérature à la formation culturelle des jeunes est un enjeu significatif pour assurer son étude et d'en rappeler les contributions peut ouvrir des pistes d'exploitation à l'enseignant qui cherche à justifier l'étude du texte littéraire dans sa classe. C'est l'objectif que poursuit cette recherche : préciser, par une synthèse des positions de didacticiens du français, des contributions de l'étude du texte littéraire en classe de français en regard de la dimension culturelle.

Les prochains chapitres présentent les contributions de la littérature en classe de français en regard de la dimension culturelle. Quatre types de contribution ont émergé de l'analyse des discours didactiques : l'acquisition de connaissances, le développement de compétences, le plaisir et le développement personnel. Les contributions sont inter-reliées et souvent interdépendantes, ce dont rendra compte l'ordre de présentation des résultats. Le tableau de la page suivante (tableau II, p. 52) permet de visualiser l'ensemble des résultats en présentant les catégories et les sous-catégories de contributions, en rapport avec les auteurs qui émettent des positions précises sur le sujet ou encore des considérations générales ou critiques.

TABLEAU II - Les contributions de la littérature en regard de la dimension culturelle en classe de français et les auteurs cités

Catégories de contributions	Sous-catégories de contributions	Contributions	Auteurs : positions précises	Auteurs : autres (considérations générales ou critiques)
5.1 Acquisition de connaissances	5.1.1 Connaissances sur la langue	5.1.1.1 Approfondir la connaissance des possibilités de la langue	Dufays (1996a) Thérien (1994) Simard (1989; 1997)	Reuter (1996) Simard (1989)
		5.1.1.2 Comprendre l'évolution de la langue	Jouve (1996) Peytard (1993)	
	5.1.2 Connaissances sur la littérature	5.1.2.1 Acquérir des repères historiques	Simard (1989)	Thérien (1997)
		5.1.2.2 Sensibiliser aux contextes de réception	Legros (1995) Saint-Jacques (2000b) Privat (1995) Thérien (1989)	
	5.1.3 Connaissances sur le monde	5.1.3.1 Enrichir le bagage de connaissances générales	Thérien (1997) Jouve (1996)	Thérien (1997) Legros (1995)
	5.2 Développement des compétences	5.2.1 Compétence langagière	5.2.1.1 Prendre conscience des possibilités de la langue	Simard (1989; 1997) Reuter (1996) Manesse et Perreti (1995)
5.2.1.2 Participer au développement de capacités intellectuelles			Simard (1989; 1997)	
5.2.2 Compétence interprétative		5.2.2.1 Donner un sens au texte littéraire	Vandendorpe (1996) Langer (1987) Zima (1991) Thérien (1997) Dufays <i>et al.</i> (1996b)	Houdart (1996) Reuter (1996) Simard (1997) Champy et Étévé (1994) Dufays <i>et al.</i> (1996a) Legros (1995) Veck (1996)
		5.2.2.2 Établir des liens	Saint-Jacques (2000b) Dufays <i>et al.</i> (1996b)	
5.3 Le plaisir	5.3.1 Suscite le plaisir de lire pour éveiller le désir de lire	5.3.1.1 Ressentir le plaisir pour lui-même	Dufays <i>et al.</i> (1996) Simard (1997) Manesse et Perreti (1995) Gervais (1997) Veck (1994)	Veck (1996) Dufays <i>et al.</i> (1996)

Catégories de contributions	Sous-catégories de contributions	Contributions	Auteurs : positions précises	Auteurs : autres (considérations générales ou critiques)
		5.3.1.2 Les conditions d'une lecture stimulante	Legros (1995) Lebrun (1997) Gervais (1997) Dufays <i>et al.</i> (1996a)	
5.4 Développement personnel	5.4.1 Développement socioaffectif	5.4.1.1 Donner sens à sa vie	Giasson (2000) Simard (1997)	Simard (1997)
		5.4.1.2 Stimuler l'imaginaire	Simard (1997) Thérien (1997) Vandendorpe (1996)	
	5.4.2 Développement social	5.4.2.1 Favoriser les échanges avec les autres	Veck (1994) Simard (1997)	Veck (1994) Simard (1997)
		5.4.2.2 Construire l'identité sociale et former le citoyen	Houdart (1996) Dufays <i>et al.</i> (1996a) Veck (1994)	
		5.4.2.3 Critiquer les discours sociaux	Jouve (1996) Vandendorpe (1996) Simard (1997) Thérien (1989)	
5.4.2.4 Ouvrir sur le monde et le patrimoine	Jouve (1996) Vandendorpe (1996) Simard (1997) Thérien (1989)	Vandendorpe (1996)		

5.1 L'acquisition de connaissances

La fréquentation du texte littéraire en classe de français participe à la construction d'un bagage de connaissances. Tous les didacticiens du corpus le mentionnent et plusieurs associent l'acquisition de connaissances à la dimension culturelle en la désignant de diverses façons. Aussi, alors que Dufays *et al.* (1996b), Thérien (1997) et Veck (1996) recourent à l'expression dimension culturelle et Jouve (1996), d'enrichissement culturel. Tous accordent de l'importance à cette contribution, mais Reuter (1996), plus encore, qui affirme l'impératif d'inclure cet objectif dans la formation scolaire : « Construire la littérature comme objet de connaissances s'avère essentiel pour la survie de l'enseignement de la littérature si l'on considère que la littérature est un lieu socio-culturellement fondamental » (p. 150).

Différents types de connaissances peuvent être acquises lors de l'étude de la littérature. Simard (1997) présente une synthèse qui recoupe les positions des autres

auteurs en ce qui concerne les objets liés au texte littéraire. Il met en relation quatre séries d'objets : l'étude du champ littéraire, de son émergence et de sa constitution, son fonctionnement contemporain (institutions, acteurs, pratiques), l'histoire des formes textuelles et son évolution (personnage, description, dialogues...), l'évolution du fonctionnement des textes, des lectures et écritures dans ce champ (savoirs, visions du monde), ainsi que les connaissances encyclopédiques (dans le sens de connaissances générales sur le monde) (p. 72). De la synthèse que propose Simard et considérant les écrits de notre corpus, trois types de connaissances ont été retenus en regard de la dimension culturelle. L'étude du texte littéraire permet de définir celui-ci comme une ouverture aux univers de connaissances sur la langue, matériau de la littérature, sur la littérature elle-même et son univers, et sur le monde, de par les multiples contextes auxquels elle fait référence.

5.1.1 Les connaissances sur la langue

La littérature apparaît essentielle à l'apprentissage et à l'approfondissement de la langue. En effet, le texte littéraire permet de découvrir les multiples possibilités de la langue et d'étudier son évolution au fil du temps.

5.1.1.1 Approfondir la connaissance des possibilités de la langue

Tous les textes peuvent contribuer à l'apprentissage des connaissances langagières mais, selon Dufays *et al.* (1996a), « [l]e texte littéraire demeure cependant privilégié parce qu'il exploite au maximum les possibilités de création et de renouvellement de la langue » (p. 33), comme en témoignent la diversité des genres, la variété des caractéristiques associées aux grands courants, l'universalité et l'intemporalité des thèmes qu'il exploite. En ce sens, Thérien (1994) affirme que l'on doit accorder une place importante à la littérature « au point de vue linguistique, [car] elle constitue une façon spécifique d'utiliser la langue; par sa figuralité, par son intertextualité, le texte littéraire repousse à ses limites les possibilités de la langue. » (p. 73) En effet, les auteurs ont su franchir les règles de l'écriture pour en proposer de nouvelles, une nouveauté qui érige parfois le texte au titre de classique. Simard (1989) ajoute que l'esthétique littéraire relève en partie du langage dans la mesure où elle se fonde sur la sélection et la combinaison de moyens linguistiques (de l'ordre de la thématique, de la

composition, de la métrique, des figures, voire de la disposition typographique). Ainsi, le texte littéraire apparaît pour les didacticiens de notre corpus une source privilégiée de connaissances sur la langue dans la mesure où il permet d'exploiter toutes les possibilités de la langue.

Que ce soit sous l'angle de l'esthétique littéraire ou de la linguistique, les possibilités de développer des connaissances sur la langue par l'étude du texte littéraire sont fort grandes. Toutefois, il ne s'agit pas, dans l'enseignement du français en formation générale, de faire des jeunes des spécialistes de la langue. Aussi convient-il de donner primauté aux notions utiles au développement des compétences langagières qui sont, pour Simard (1997), les grandes catégories de la grammaire et du lexique ainsi que les principes d'organisation des types de discours les plus répandus. Plus spécifiquement, les connaissances du système de la langue (phonologie, orthographe, lexique et syntaxe de la phrase) contribuent au développement de la compétence linguistique. Les connaissances des règles et des procédés assurant l'organisation d'une texte (liaison entre les phrases, cohérence entre les parties, structures textuelles : narrative, descriptive, argumentative, explicative...) contribuent au développement de la compétence textuelle. La connaissance des règles et des procédés régissant l'usage de la langue en contexte (choix du registre de langue, normes d'interaction verbale, prise en compte des situations de communication, types d'énonciation et de modélisation du discours) contribuent au développement de la compétence discursive (p.70).

5.1.1.2 Comprendre l'évolution de la langue

Alors que tous sont d'avis que l'étude de la littérature contribue à enrichir les connaissances sur la langue, certains précisent que son apport particulier est lié à la question de son évolution. Pour justifier la place du littéraire dans l'enseignement des connaissances sur la langue, de l'avis de Jouve (1996), il faut cesser de croire que la fréquentation du littéraire ne sert qu'à améliorer la maîtrise de la langue, ce à quoi plusieurs autres textes présentant autant d'enjeux subtils peuvent contribuer (p. 149). Selon lui, le texte littéraire témoigne moins de la norme linguistique que de son évolution. Il insiste sur cet apport qui le distingue des autres textes. C'est aussi le point de vue de Peytard (1993 *in* Legros, 1995) qui, tout en signalant la difficulté d'établir la

nécessité de la littérature dans la formation des jeunes, rappelle qu'elle est le lieu privilégié pour connaître le mouvement de la langue française.

5.1.1.3 Les limites d'une approche privilégiant l'acquisition de connaissances sur la langue

Ainsi, il va de soi que la lecture de textes littéraires ne peut qu'aider à l'acquisition d'une meilleure connaissance de la langue. Toutefois, certains auteurs précisent que cet objectif ne doit pas être central dans une approche culturelle de l'enseignement. Simard (1989) formule cette réserve, souvent évoquée, tout en présentant les avantages de la littérature pour le développement de la compétence langagière, compétence dont il défend ardemment l'importance dans ses écrits. En fait, il met en garde contre une approche strictement linguistique du texte littéraire. Il confronte le pôle « langage » au pôle « culture ». Négliger ce dernier pôle au profit d'une approche exclusivement formelle ou linguistique éliminerait une partie essentielle de la contribution de la littérature à la formation des jeunes en plus de soustraire l'un des facteurs les plus déterminants de motivation à la lecture : « La plupart des êtres humains sont moins sensibles au langage comme tel qu'aux contenus qu'il exprime. Les artistes eux-mêmes accordent beaucoup plus d'importance aux idées qu'ils tentent de traduire dans leurs œuvres » (p. 71). Cette idée nous mène à l'étude de la contribution non négligeable de la littérature pour l'acquisition de connaissances spécifiquement littéraires ainsi que de connaissances générales sur le monde.

5.1.2 Les connaissances sur la littérature

Alors que l'étude d'une œuvre littéraire en classe de français peut avoir comme objectif d'explorer le matériau qui la constitue, soit la langue, elle peut aussi, de manière plus spécifique, être centrée sur les aspects proprement littéraires de l'œuvre tels que ses caractéristiques stylistiques, son contenu, son contexte littéraire, son caractère intertextuel, les aspects autobiographiques de l'auteur et le champ littéraire. Thérien (1997) dresse la liste des multiples connaissances littéraires évoquées par les didacticiens: l'histoire racontée, l'organisation de l'action, la structure de l'œuvre; le contexte sociohistorique de l'histoire racontée; le vocabulaire, la langue et le style de l'œuvre; la vie et l'œuvre de l'écrivain, la situation de l'œuvre dans son contexte

d'écriture et la distance qui la sépare de l'actuelle situation de réception; les personnages, les topoï, l'intertextualité (p.26). Des textes qui évoquent les connaissances sur la littérature comme contribution à la formation générale en regard de la dimension culturelle, deux objectifs ressortent plus particulièrement : l'acquisition de repères et la sensibilité aux contextes de réception.

5.1.2.1 Acquérir des repères historiques

L'étude de l'histoire littéraire apparaît incontournable pour l'acquisition de repères. Selon Simard (1989), quel que soit l'angle sous lequel on l'aborde, par siècle, par courant, par genre ou par auteur, un minimum d'histoire littéraire reste utile pour se situer culturellement. Pour comprendre un tant soit peu le monde des idées et des arts, il s'avère selon lui nécessaire de posséder quelques repères pour situer les grands auteurs et les mouvements comme le classicisme, le romantisme, le surréalisme. Il remarque aussi que l'esthétique littéraire, dans la perspective culturelle, est souvent rattachée à l'histoire littéraire puisque toute poétique est liée aux débats et aux choix stylistiques qui animent la vie culturelle d'une époque à l'autre (p.73)

5.1.2.2 Sensibiliser aux contextes de réception

Comprendre les distinctions entre les contextes de réception et les caractéristiques formelles et thématiques des œuvres reconnues par l'institution selon l'époque semble aussi intimement lié à la dimension culturelle. À partir de ses repères sociohistoriques, l'apprenant doit être amené à observer les différences entre les contextes par l'étude de la réception des textes. En ce sens, Legros (1995) affirme que le trait spécifique des objets littéraires est le point de chaîne historique où ils s'inscrivent, tant à la réception qu'à la production. L'étude de textes littéraires issus de différents courants permet ainsi de rendre compte des distinctions entre le contexte de réception d'une œuvre selon l'époque.

Dans le même ordre d'idées, Saint-Jacques (2000b) souligne que les formes reconnues par l'institution évoluent dans le temps. Aussi, ajoute-t-il, il convient de déstabiliser les élèves en leur présentant des œuvres différentes afin qu'ils comprennent l'idée d'horizon d'attente. Jauss (1978) l'explique ainsi : « Même au

moment où elle paraît [...], une œuvre littéraire [...] évoque des choses déjà lues, met le lecteur dans telle ou telle disposition émotionnelle, et dès le début, crée une certaine attente du début, du milieu et de la fin du récit [...] » (p. 50). Pour déstabiliser les lecteurs, Legros (1995) conseille de ne pas choisir des textes littéraires qui vont à coup sûr leur plaire : « à trop s'en tenir aux intérêts spontanés des élèves, on ne les aide pas nécessairement à mieux comprendre la littérature d'aujourd'hui que celle d'avant-hier » (p. 40). Cette idée est partagée par Thérien (1989); à son avis, n'étudier que des textes contemporains limiterait l'apport de connaissances tout en rendant l'étude plus complexe puisque les œuvres littéraires de la modernité ont contribué à déconstruire les genres, mais aussi à les confondre dans une même œuvre.

Un même contexte de réception présente une masse de variantes qui peuvent être expliquées par l'étude du champ littéraire. S'il importe de saisir les différences majeures entre les œuvres d'une époque à l'autre, fréquenter des textes variés d'une même époque et en observer les différences sensibilise le lecteur aux liens entre l'œuvre et la société. Ainsi, au-delà des distinctions d'ordre historique, Privat (1995) encourage le développement d'une « culture du livre » qui dévoile à l'élève les différences entre les œuvres et leur réception dans leur propre contexte de production. Cette culture concerne entre autres la connaissance des auteurs, des éditeurs, des collections, des critiques, les caractéristiques de la quatrième de couverture.

Ainsi, en ce qui concerne la dimension culturelle, il apparaît important pour la plupart des auteurs de notre corpus de situer dans une perspective historique l'étude des aspects spécifiquement littéraires d'une œuvre. La connaissance des différences et des ressemblances des œuvres d'une époque à l'autre, mais aussi entre les œuvres issues d'un même contexte, permet à l'apprenant de mieux se situer et ainsi d'enrichir son bagage de connaissances. Au-delà de l'acquisition de connaissances linguistiques et littéraires, l'étude de la littérature contribue aussi à des connaissances sur le monde.

5.1.3 Les connaissances sur le monde

La contribution de la littérature sur le plan des connaissances va au-delà des sphères linguistiques et littéraires. Dans son acte de création, l'auteur est à la fois influencé par

son bagage de connaissances, par son expérience personnelle et par le contexte sociohistorique dans le quel il vit; le texte littéraire regorge donc de références. Au fil de ses lectures, l'apprenant découvre ainsi une foule de connaissances propres à plusieurs domaines de la vie. Selon Thérien (1997), par sa valeur sociale et culturelle, le texte littéraire présente des connaissances à portée universelle. Cette catégorie de contribution n'est pas largement décrite dans les discours didactiques peut-être, simplement, parce que les connaissances générales sont aussi vastes qu'il existe de domaines d'études. Préciser la nature de ces connaissances n'apparaît donc pas primordial. Toutefois, prendre conscience du potentiel de la littérature en ce sens peut encourager les maîtres à faire une place plus importante au texte littéraire, une riche source de connaissances sur le monde.

5.1.3.1 Enrichir le bagage de connaissances générales

C'est principalement à titre d'enrichissement du bagage de connaissances générales que les didacticiens évoquent la contribution du texte littéraire au développement de connaissances sur le monde. Le principe de leur acquisition est simple : une connaissance sur le monde acquise à la lecture d'un texte littéraire, dans une perspective d'interprétation, s'inscrit alors dans le bagage de connaissances générales du lecteur. En ce sens, Thérien précise que la littérature met l'apprenant en contact avec la connaissance des aspects linguistiques, textuels ou discursifs propres aux différents domaines : histoire, sciences, techniques, etc. Ce savoir contribue à l'ouverture sur le monde et peut être réinvesti dans d'autres secteurs de la vie. Jouve (1996) affirme que « La littérature a ainsi l'intérêt d'ouvrir sur toutes les dimensions de l'humain (imaginaire, culture, histoire). » (p. 152) Les connaissances sur le monde présentées par les œuvres littéraires sont infinies, aussi vastes que le monde lui-même. Leur étude permet donc au lecteur, en regard de la dimension culturelle, de se forger un savoir étendu.

Des auteurs soulignent le caractère global de l'acquisition des connaissances par le texte littéraire. Ainsi, selon Jouve (1996), c'est ce qui a permis à Barthes de « définir la littérature comme *mathésis*, espace illimité où prendraient place tous les savoirs. L'unité cosmogonique de l'œuvre s'opposerait ainsi à la parcellisation du savoir dans le monde moderne » (p. 170). En effet, une société axée sur la performance tend à

valoriser la spécialisation et ainsi rejette la formation générale. La fréquentation de l'œuvre littéraire, qui réunifie des savoirs distincts, permet au lecteur d'explorer de nouvelles voies, le met en contact avec un vaste horizon où sont tissés des liens entre des connaissances de tous les domaines.

5.1.3.2 Les risques de l'encyclopédisme

Cependant, la conviction partagée par un grand nombre de gens à l'effet qu'une personne possédant un bagage de connaissances élargies est cultivée apparaît comme un dogme à combattre pour certains didacticiens. Les propos de Legros (1995) expriment bien l'ensemble des commentaires à cet effet lorsqu'il affirme que la vision de l'homme cultivé qui réduit la culture à une somme de connaissances acquises est restrictive : elle pose les limites de l'encyclopédisme. Au temps des collèges classiques, ce bagage constituait un des critères premiers pour qualifier un individu de « cultivé ». En ce sens, Legros met les enseignants en garde face à une transmission de connaissances gratuites, c'est-à-dire qui ne veille pas à leur appropriation et à leur intégration dans des pratiques réelles liées aux intérêts et aux besoins des élèves dans le monde actuel. C'est l'un des risques d'une lecture strictement anthologique, laquelle ne favorise l'étude que de morceaux choisis d'œuvres marquantes.

L'une des façons de pallier les risques de l'encyclopédisme et de la parcellisation des savoirs est d'associer l'acquisition de savoirs sur le monde à la compétence interprétative. Ainsi, dans une démarche d'aller et retour, ces savoirs sur les aspects linguistiques, textuels et discursifs, propres aux différentes sphères de connaissances, s'acquièrent lors du processus d'interprétation des textes et, inversement, leur identification en cours de lecture facilite l'interprétation des textes. Le résultat de leur acquisition participe par ailleurs à la modification du rapport de l'humain au monde.

L'interdépendance des différentes contributions du texte littéraire à la formation culturelle, tant sur les plans de l'acquisition de connaissances, du développement de compétences que du développement personnel, est peut-être plus évidente au niveau des connaissances sur le monde, mais elle se retrouve aussi tout autant au niveau des connaissances sur la langue et sur la littérature. Certes, d'acquérir des connaissances langagières, littéraires et générales est une des contributions majeures à l'étude du

texte littéraire, mais elle ne prend sa véritable portée éducative que dans son rapport avec les autres types de contribution, notamment le développement de compétences, que les nouveaux programmes de formation situent au cœur des apprentissages.

5.2 Le développement des compétences

Au-delà des connaissances acquises, l'étude du texte littéraire contribue aussi à l'apprentissage de méthodes de pensée mobilisant diverses habiletés cognitives, telles l'analyse, la synthèse, le jugement critique, etc., et diverses attitudes, telles la curiosité, l'ouverture, etc. Comme le soulignent Manesse et Perreti (1995), la littérature permet de développer des méthodes de pensée et de travail telles l'autonomie, l'aptitude à l'abstraction et la formation de l'esprit. C'est ce à quoi nous référons par le terme compétence, soit à la mise en exercice de ces habiletés et attitudes. La compétence est ici comprise de manière moins restrictive mais tout de même semblable à celle du MEQ (2001) qui la définit comme un « savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (p. 4). Notons également, et c'est l'une des facettes de l'approche par compétences, que les méthodes développées au contact de la littérature sont transférables à d'autres champs d'études. Ainsi, la contribution de l'étude du littéraire déborde le cadre strictement littéraire.

Plusieurs didacticiens attirent l'attention sur la contribution du texte littéraire au développement de compétences. Pour Simard (1989), la connaissance de concepts méthodologiques et descriptifs de la littérature permet une meilleure saisie des modes de construction des œuvres littéraires. Mais, souligne Reuter (1996), le développement de compétences par l'étude du texte littéraire est aussi relativement autonome dans la mesure où il s'agit de prendre la littérature comme exemple de champ culturel, d'objets symboliques et de pratiques les constituant pour construire des modes d'approches, méthodologiquement fondés, transférables à d'autres champs, d'autres objets, d'autres pratiques. En regard de la dimension culturelle, les écrits du corpus retiennent deux compétences principales qui sont développées lors de l'étude du texte littéraire. Il s'agit de la compétence langagière et de la compétence interprétative.

5.2.1 La compétence langagière

Parce qu'elle nourrit les discours, la culture est importante et parce qu'elle donne accès à la culture, la maîtrise de la langue est aussi essentielle. La langue et la culture sont intimement liées : le développement de l'une mène à l'autre. Aussi la compétence langagière est-elle présentée par les didacticiens du corpus d'abord comme la fondation indispensable à tout apprentissage, au développement d'autres compétences, mais aussi comme élément essentiel dans la formation de l'homme cultivé. Cette pratique raisonnée de la langue se traduit par l'utilisation et l'analyse de la langue, les activités langagières et les activités métalinguistiques.

Si tous les auteurs du corpus s'entendent pour désigner le développement de la compétence langagière comme contribution de la littérature en regard de la dimension culturelle, ils donnent à l'expression une compréhension différente. Ainsi, Manesse et de Peretti (1995) définissent la compétence langagière en référant seulement à l'habileté communicationnelle : « s'exprimer avec correction et clarté dans la langue d'aujourd'hui » (p. 90). Simard (1997) est moins restrictif. À son avis, la compétence langagière « comprend l'ensemble des savoirs et savoir-faire que le sujet peut mobiliser en situation de compréhension ou de production du langage » (p. 70). Selon lui, et c'est ce qui ressort de la majorité des discours, cette compétence va donc au-delà de la simple habileté puisque les connaissances sur la langue sont réinvesties dans le développement de la compétence langagière. Ainsi, l'étude de la littérature contribue au développement de la compétence langagière, d'une part en présentant des exemples d'utilisation de la langue en fonction de la norme, mais aussi en marge de celle-ci et, d'autre part, en participant au développement du raisonnement et du sens critique.

5.2.1.1 Prendre conscience des possibilités de la langue

Lors de l'étude de la littérature, l'apprenant est mis en contact avec une variété de textes différents sur le plan linguistique. Le potentiel premier du texte littéraire au développement de la compétence langagière, comme l'affirme Reuter (1996), vient du « réservoir de possibles » qu'il offre en matière de textes, de lectures, d'écritures, de

témoignages sur les activités de lecture et d'écriture. Dans le développement de la compétence langagière, la littérature est alors perçue comme un excellent adjuvant, c'est-à-dire comme un moyen efficace de perfectionner ses habiletés et de parfaire son savoir dans le domaine linguistique. La littérature est un travail sur le langage, une activité de production textuelle, un exemple à suivre. Elle a donc la faculté de nourrir tant l'imaginaire que les techniques. Cependant, elle ne prendra toute sa valeur dans la poursuite de cette compétence, que si l'attention du lecteur est guidée sur la forme, les signifiants, la textualité en elle-même des textes étudiés.

Toutefois, et c'est l'une de ses particularités, le texte littéraire ne respecte pas toujours la norme linguistique; dans certains cas, il en représente des écarts. Reuter (1996) explique à cet effet que les textes littéraires contribuent au développement de la compétence langagière en permettant de « relativiser certains dysfonctionnements », en montrant qu'ils ont été la norme à d'autres époques ou dans certains types d'écrits. Réfléchir à l'intérêt et aux limites de ces dysfonctionnements peut emmener l'apprenant à s'en servir dans ses propres productions pour modifier le fonctionnement d'ensemble de son texte; par exemple, la confusion des référents pronominaux peut être pertinente dans un texte fantastique ou policier. Cela peut emmener également l'apprenant à s'en servir pour engendrer un nouveau texte, dans une perspective d'erreurs créatrices.

Parmi les didacticiens qui évoquent le développement de la compétence langagière comme contribution de la littérature, Reuter porte une attention particulière à la prise de conscience des possibilités de la langue. Ainsi, il précise que l'étude du texte littéraire permet de prendre conscience de « la diversification des modes de construction des normes de fonctionnement des textes et de la lisibilité » par la confrontation de cinq types d'écrits : les textes littéraires « moyens » ou « courants » qui manifestent ces normes; les textes littéraires historiques qui manifestent d'autres normes ou montrent ces normes en cours d'élaboration ou montrent leur fixation « exemplaire » par certains courants (la description naturaliste, par exemple); les textes paralittéraires qui accentuent ces normes pour faciliter la lisibilité pour le plus grand nombre de lecteurs (modifient ou privilégient certaines fonctions du genre choisi); les textes d'avant-garde qui les accentuent, les détournent ou les transgressent pour se distancier des productions courantes et subvertir les routines de lecture; les textes en cours

d'élaboration qui montrent la construction ou la déconstruction de ces normes (et les éventuelles difficultés qui leur sont liées) en fonction des effets visés. Enfin, le recours au texte littéraire permet de susciter une réflexion sur les dimensions pragmatiques des objets et des textes, soit la possibilité d'ancrer, de construire textes, lectures et écritures en relation avec un champ et des institutions données (p. 18-19). Les textes littéraires constituent donc un vaste réservoir de possibilités actualisées d'exploiter la langue, notamment par la confrontation de types d'écrits. Toutefois, la compétence langagière n'implique pas seulement la langue.

5.2.1.2 Participer au développement de capacités intellectuelles

Certes, pour que le texte littéraire contribue au développement de capacités intellectuelles liées à la compétence langagière, encore faut-il que l'élève ait atteint un niveau minimal de compétence langagière. Dans le cadre de la formation générale des jeunes, le but n'est pas de former des écrivains, mais de permettre aux jeunes de nouer une relation plus forte avec leur langue, de leur montrer qu'elle constitue un puissant moyen d'expression, d'invention, de création, rappelle Simard (1989). Toutefois, souligne-t-il (1997), « Si la langue est défaillante ou que les procédés qu'elle met en œuvre pour l'élaboration des textes ne sont pas maîtrisés, on peut se demander si le savoir peut véritablement s'acquérir » (p. 56). Le développement de la compétence langagière est donc un aspect critique de la formation des jeunes. Le niveau de compétence langagière doit permettre à l'élève d'augmenter par lui-même ses connaissances et, inversement, le répertoire de connaissances acquises lors de l'étude de la littérature permet d'exploiter la créativité verbale, c'est-à-dire de développer la compétence langagière.

Pour participer au développement de capacités intellectuelles, la compréhension de base de la langue doit dépasser le niveau littéral, c'est-à-dire qu'elle doit permettre à l'élève de juger la valeur de la forme et du contenu des discours qu'il reçoit. Cette compétence langagière de base, selon Simard (1997), suppose des capacités intellectuelles, comme le raisonnement et le sens critique. Ainsi, cultiver l'esprit critique face aux discours est une des contributions majeures de l'étude de la littérature en classe de français. Notamment par l'analyse des stratégies langagières de persuasion mises en œuvre dans les œuvres littéraires, l'esprit critique se développe vis-à-vis des

autres et de soi-même. L'esprit critique permet de dévoiler les manœuvres et les préjugés dont il faut se méfier.

5.2.1.3 Les risques d'une présence dominante de la compétence langagière en classe de français

Cependant, la forte tendance des enseignants à privilégier le développement de la compétence langagière en classe de français est fortement critiquée dans les écrits didactiques. Bien que cette pratique soit certainement justifiée par les lacunes linguistiques des élèves, elle ne semble pas le moyen le plus efficace pour donner le goût aux enfants de lire et de perfectionner leur langue. D'ailleurs, miser principalement sur le développement de la compétence langagière lors de l'étude de la littérature correspond, selon Veck (1994) et Thérien (1989), à une approche technicienne, utilitaire, fonctionnelle et communicative. En effet, pour Veck (1994), les exercices de langue relèvent surtout d'une maîtrise technique. Cet aspect fonctionnel, lorsqu'il domine, limite l'apport de la littérature en regard de la dimension culturelle. En effet, même Simard (1997), qui a voué une grande part de ses recherches à mettre de l'avant l'importance du développement de la compétence langagière, souligne que la poursuite du développement de cette compétence de façon exclusive lors de l'étude de la littérature restreint le rôle du texte littéraire à un instrument de communication. Cette visée qu'il juge d'ordre instrumental correspond à la vision répandue dans la société québécoise qui accorde sa préférence aux objectifs fonctionnels et relègue au second plan les objectifs culturels, comme le révèle un rapport du Conseil de la langue française (Bibeau, Lessard, Paret et Thérien, 1987, p. 53) auquel il réfère. Thérien (1989) ajoute que cette approche accorde plus d'importance à la discussion et aux différentes formes de l'écrit non littéraires, au détriment de l'étude même de la littérature qui possède ses caractéristiques propres.

Ainsi, étroitement liée aux connaissances, la compétence langagière peut être développée au contact des textes littéraires qui présentent les diverses possibilités de la langue. Ils sont, le plus souvent, un exemple de conformité à la norme linguistique, et parfois, un contre-exemple. Au fil de ses rencontres, le lecteur développe aussi certaines habiletés intellectuelles. Toutefois, au niveau du développement de compétences, le développement de la compétence langagière, bien qu'essentiel et

omniprésent dans les discours, n'apparaît pas la plus importante contribution de l'étude de la littérature en vue d'une formation culturelle. À cet égard, la compétence liée à l'interprétation des textes apparaît centrale dans l'étude du texte littéraire en classe de français pour la plupart des didacticiens de notre corpus.

5.2.2 La compétence interprétative

La lecture littéraire serait d'abord le lieu où l'on donne au langage son maximum de puissance en le mettant en résonance avec le silence intérieur. (Vandendorpe, 1996, p. 163)

La compétence la plus importante dans les discours didactiques entourant l'étude du texte littéraire en regard de la dimension culturelle est certainement la compétence que Dufays *et al.* (1996a) nomme interprétative. Donner un sens aux signes du langage, aux signes culturels permet de prendre part à la culture et demeure un des rôles essentiels de la littérature. La compétence interprétative est la capacité de repérer des signes, de les interpréter correctement en étant à l'affût de leur caractère polysémique, d'établir des liens entre les connaissances déjà acquises et celles rencontrées. Elle se développe continuellement par la fréquentation des œuvres littéraires.

D'abord, de l'avis des didacticiens, notamment pour Houdart (1996), si la littérature est par excellence un lieu riche pour apprendre les signes, c'est parce qu'elle est « un ensemble de textes particulièrement polysémiques, où la signification est particulièrement importante » (p. 257). Pour Reuter (1996), le développement de la compétence interprétative justifie l'étude du texte. En effet, par sa faculté commentative, la littérature n'est pas seulement un lieu privilégié pour l'élaboration et l'exercice des théories de la langue, des textes, de la lecture et de l'écriture, mais aussi le lieu social par excellence du travail interprétatif. Deux aspects de la contribution du texte littéraire au développement de la compétence interprétative ressortent surtout des discours des didacticiens, la capacité à donner du sens au texte et celle d'établir des liens.

5.2.2.1 Donner sens au texte littéraire

La compétence interprétative se développe d'abord et principalement en rapport avec

la capacité de donner sens au texte littéraire, ce qui, selon les didacticiens se traduit par la maîtrise de certaines démarches intellectuelles. Selon Vandendorpe (1996), principalement, « la littérature devrait viser à faire maîtriser un certain nombre d'opérations de construction de sens. » (p. 163) Dans ce même ordre d'idées, selon Langer (1987), par l'apprentissage des lois qui régissent les productions culturelles, telles que les œuvres littéraires, l'élève apprend à interpréter les signes et, lorsque ces signes font partie de la culture, il apprend à faire partie de cette culture. Ainsi, parce qu'il apprend à comprendre et à maîtriser l'environnement à travers la maîtrise des signes, son habileté à penser et à raisonner change et se développe aussi.

Le caractère polysémique est ce qui distingue le plus le texte littéraire des autres genres d'écrits, d'où son fort potentiel de développement de la capacité à donner du sens au texte. Sa lecture donne ainsi lieu à des interprétations différentes. Selon Zima (1991, *in* Thérien, 1997), les connaissances sur le monde du lecteur et les conditions matérielles de réception peuvent en quelque sorte recréer l'œuvre (p. 21). Cet auteur distingue deux types de polysémie : la polysémie intrinsèque, liée aux ambiguïtés inhérentes au texte, et la polysémie extrinsèque, liée au bagage des lecteurs susceptible d'engendrer des interprétations différentes. Langer (1987) aborde aussi cette question, dans son approche sociocognitive de la formation littéraire, lorsqu'elle explique que le contexte social peut engendrer des interprétations divergentes. À son avis, l'apprentissage littéraire est un processus interactif : tout apprentissage a une fondation sociale et se réalise différemment selon le comportement cognitif et social de l'individu; ces aspects affectent les interprétations des apprenants. Ainsi, en formation littéraire, les facteurs sociaux et cognitifs jouent un rôle dans la progression individuelle.

Toutefois, des réserves s'imposent. Certains didacticiens soulignent le rôle capital des enseignants auprès des élèves dans le développement de la compétence interprétative. D'abord, en tant que médiateur, l'enseignant doit amener l'élève à approfondir ses lectures pour que la recherche de sens soit fructueuse. Aussi, pour Langer (1987), « How people think and reason depends upon the uses for literacy in the culture and the ways in which these activities are transmitted to younger generations. » (p. 6) C'est aussi le rôle de l'enseignant d'encourager l'élève et de l'orienter vers un approfondissement. En ce sens, Dufays *et al.* (1996b) souligne la

nécessité de « dépasser la lecture heuristique (fondée sur la saisie linéaire et l'illusion référentielle), pour accéder à la lecture herméneutique (fondée sur la saisie du sens global ou *signifiance*) » (p. 170). Il explique que cette activité suppose l'émission d'hypothèses sémantiques provisoires de lecture vérifiées et corrigées jusqu'à l'atteinte d'une hypothèse globale satisfaisante. Interpréter les textes, les lire en profondeur, dépasser la fascination première afin de les interpréter diversement permet, à son avis, de valoriser à la fois les subtilités et la polysémie de l'écriture.

5.2.2.2 Établir des liens

Plus le lecteur lit, plus les œuvres littéraires deviennent signifiantes pour lui, et ce, malgré leur caractère polysémique, surtout si l'accompagnement de l'enseignement a été efficace. Ainsi, à force de plonger dans divers textes littéraires et d'en parler, le lecteur devient apte à établir des liens entre eux. Le texte littéraire s'inscrit dans une série de textes qu'il reprend et complète. Il est caractérisé par l'intertextualité. D'ailleurs, selon Saint-Jacques (2000b), ce « jeu des citations, plagiats, allusions, paratextes, commentaires, parodies » (p. 65) est justement ce qui donne à lire et à construire la culture. Ainsi, le recours au littéraire peut participer à la construction d'un bagage de connaissances, mais aussi à l'établissement de liens entre les connaissances par l'entrée dans l'intertextualité. Cette aptitude développée par la fréquentation constante de la littérature apparaît comme une caractéristique de l'homme cultivé. Comme l'affirme Dufays *et al.* (1996b), « c'est la reconnaissance des codes culturels, et elle seule, qui permet d'évaluer le texte en termes de conformité à des canons ou d'originalité, voire de subversion par rapport à des canons. Selon lui, parler de la dimension culturelle de la lecture littéraire, c'est donc accéder à la perception du caractère transtextuel des textes, et par conséquent de leur *modernité*, de leur aspect novateur. » (p. 169)

5.2.2.3 La nécessité de connaissances préalables

Si le caractère polysémique d'un texte littéraire, l'environnement social du lecteur, ses repères et son comportement cognitif peuvent influencer sur l'interprétation d'une œuvre,

les didacticiens s'entendent pour dire que plus le bagage de connaissances générales est riche, plus l'autonomie du lecteur dans l'acte d'interprétation sera grande. De l'avis de Simard (1997), c'est d'ailleurs l'acquisition de connaissances sur la littérature en tant que telle qui est primordiale; les notions de base et les procédés d'analyse acquis facilitent l'accès à la culture littéraire, rendent les élèves aptes à interpréter et à apprécier les textes littéraires. En effet, selon lui, l'élargissement des intérêts littéraires des élèves est essentiel, car cela contribue à les munir de nombreux outils et concepts leur permettant de juger et d'interpréter des discours littéraires provenant d'un vaste horizon, et ce, de façon autonome et fondée.

Champy et Étévé (1994) nuancent cet aspect. À leur avis, ce ne sont pas que les connaissances proprement littéraires qui doivent prévaloir pour la construction de sens, mais aussi les connaissances générales. D'ailleurs, la culture générale comprend des connaissances qui doivent « dépasse[r] les savoirs spécialisés pour développer l'homme lui-même », mais aussi le désir et l'aptitude « à tirer du quotidien des questions générales capables de conduire le sujet à rechercher les connaissances générales nécessaires à ces questions » (p. 215).

La nécessité de posséder un certain nombre de connaissances générales pour interpréter un texte est réaffirmée par Dufays *et al.* (1996a). À cet effet, il cite un passage du Manifeste pour l'enseignement du français (1989) insistant sur l'urgence de « faire de la classe de français l'endroit où s'acquièrent et se construisent tous les savoirs indispensables de la lecture », car « c'est là que les élèves apprendront le jeu des références, de codes qui donnent les clés pour comprendre. C'est là qu'ils se construiront une culture. » (p. 3-4) Pour Dufays *et al.*, cela correspond à l'apprentissage d'un humanisme, défini comme la capacité de comprendre et d'appréhender ce qui fait la personne, la culture et la société, et c'est l'un des enjeux de l'enseignement du français. Pour donner du sens à un texte, ajoute-t-il, le lecteur doit disposer de schémas culturels suffisamment diversifiés. Toute lecture procède « d'une manipulation incessante et multiforme des stéréotypes qui sont reconnus dans le texte. » (Dufays *et al.*, 1996b, p. 169) La lecture sera limitée si la connaissance préalable est pauvre. Elle ne pourrait donc être qualifiée de littéraire. Ainsi, pour mettre en œuvre la compétence interprétative, le lecteur doit puiser au sein d'un vaste éventail de connaissances, ce qui

explique que cette contribution est liée dans les écrits didactiques à la dimension culturelle.

La plupart des auteurs de notre corpus accordent autant d'importance aux connaissances qu'à la compétence interprétative, considérant que les premières sont essentielles à la seconde, et que celle-ci donne un plus grand accès aux connaissances. Toutefois, certains didacticiens, tel Legros (1995), insistent davantage sur l'importance de la compétence. Selon lui, « Enseigner la littérature n'est plus tant [...] transmettre un savoir sur les textes [...] qu'entraîner à la maîtrise des effets de sens d'un texte sur un individu appartenant à une culture donnée. » (p. 37) En ce sens, l'acte d'interprétation des textes littéraires engendrera l'acquisition de connaissances sans qu'on ait eu à s'en soucier. L'enseignant doit donc, à son avis, se concentrer sur le développement de la compétence.

5.2.2.4 Les limites de la compétence interprétative

Certes, les didacticiens de notre corpus reconnaissent l'apport de l'étude du texte littéraire au développement de la compétence interprétative. Toutefois, certains soulèvent des limites, mettent en garde contre des obstacles ou des dérives possibles. La principale est inhérente au contexte scolaire lui-même. L'interprétation de textes littéraires exige de nombreux efforts de la part de l'apprenant, ce qui peut en rebuter plusieurs. Par ailleurs, elle exige une meilleure définition dans les programmes pour une approche concertée de la part des enseignants. De plus, pour Dufays *et al. et al.* (1996b), le travail interprétatif, bien qu'essentiel, est une démarche « scolaire » au sens des élèves, et ne développe pas nécessairement chez eux une « image exaltante » de la lecture littéraire, ce qui pourrait les amener à se désinvestir.

Veck (1996), à la suite de Umberto Eco, présente une réserve d'un tout autre ordre. Selon lui, la discipline du français hésite entre deux configurations lorsqu'il est question d'interprétation de sens d'un texte littéraire. La première configuration repose sur la tradition qui fait du texte le dépositaire d'un sens, celui voulu par l'auteur et dont il se porte garant. Ainsi, une fois que les obstacles qui entravent la lecture sont levés, l'élève peut être mis en contact avec la parole qui lui communique des valeurs reconnues; le sens ne fait pas problème. Cette conception fonde l'explication de texte comme

élucidatio, les programmes comme sélection d'œuvres recommandables et la discipline comme pourvoyeuse de valeurs stables, et donc enseignables. Cette première configuration ne pose pas de problème pour Veck. La seconde configuration admet que l'écriture et le sens ne sont plus maîtrisés par une volonté consciente, ce qui tend à faire disparaître la figure de l'auteur. Ici, pour Veck, se pose la question des limites et de la recevabilité de l'interprétation, ou plutôt des interprétations car, en droit, chaque élève est appelé à construire la sienne. L'absence de références interprétatives, appuyées, par exemple, sur les sciences du langage ou les sciences humaines, communes au professeur et aux élèves, peut rendre l'entreprise périlleuse. Dans la pratique, les concepts et les notions dont les traces sont relevées dans les textes ne débouchent sur aucune interprétation, sur aucun sens, le texte peut demeurer opaque même s'il regorge de métaphores identifiées. Enfin, l'œuvre littéraire n'est sans doute pas réductible ni à une pure virtuosité formelle ni à un parti pris idéologique plus ou moins explicite, ce qui pose le problème du mode de lecture adopté par l'école.

En somme, l'étude de la littérature contribue largement au développement de la compétence interprétative grâce aux caractères polysémique et intertextuel des textes littéraires. Cette compétence exige un effort intellectuel soutenu et dirigé par l'enseignant de manière à ce que les interprétations de sens soient recevables. De plus, son développement demande un bagage minimal de connaissances, tout en assurant de nouveaux acquis substantiels de savoirs variés. Au-delà de l'acquisition de connaissances et du développement de compétences, la fréquentation de la littérature contribue aussi de façon considérable au développement de la personne. Toutefois, pour que cette dernière contribution se concrétise, le plaisir apparaît essentiel.

5.3 Le plaisir

S'il existe une lecture littéraire à l'école, elle est en grande partie de l'ordre de la contagion, de la passion partagée; comme dirait Michel Serres, enseigner consiste d'abord à être un passeur de feu : la lecture littéraire ne pourrait donc s'enseigner que si elle brûle le regard de celui qui la transmet. (Dufays et al., 1996b, p. 173)

Souvent tenu à l'écart parce qu'il n'apparaît pas dans les programmes comme un des objectifs de l'éducation, mais plutôt comme un adjuvant, le plaisir constitue pourtant, selon plusieurs didacticiens, une notion primordiale, un moteur essentiel à la transmission du goût pour la lecture, voire pour les pratiques culturelles. En effet, le texte littéraire a un potentiel extraordinaire pour la classe de français en autant que l'étudiant accepte de s'y plonger.

Le mot plaisir associé au texte littéraire peut prendre plusieurs sens dans les écrits. Veck (1996) en propose une compréhension intéressante qui distingue entre le plaisir, le goût et la sensibilité. Le goût et la sensibilité renvoient, selon lui, à une définition classique des facultés humaines et supposent qu'il existe un Beau universel, en droit perceptible par tous les individus appartenant à l'espèce humaine, du moment que leur discernement (leur goût, leur sensibilité) a été éduqué. Avec le plaisir, l'universel laisse place à l'individuel; on est en présence d'une émotion qui ne relève ni du rationnel, ni de l'éducatif, sinon par conditionnement : on peut constater le plaisir, voire l'expliquer a posteriori, mais non l'éduquer. Le plaisir, enfin, peut assurément résulter d'un goût éduqué, mais cette éducation n'est pas nécessaire au plaisir. C'est ce sens qui est généralement donné au mot plaisir dans les écrits didactiques de notre corpus. Le plaisir, comme contribution à l'étude du texte littéraire, se présente principalement sous deux aspects dans ces écrits : comme adjuvant à l'apprentissage, mais aussi comme objectif à part entière, puisque le plaisir engendré par la lecture suscite le désir de lire à nouveau et qu'il est aussi un besoin de l'homme.

5.3.1 *Susciter le plaisir de lire pour éveiller le désir de lire*

Le plaisir apparaît pour bon nombre de didacticiens comme la clé d'entrée dans l'étude du texte. Plusieurs enseignants ont peur de dénaturer le rapport à la littérature, d'en revenir à une conception subjective et moralisante, mais ils sont de plus en plus nombreux à être convaincus que « l'éveil au goût de lire est la première chose dont leurs élèves ont besoin pour pouvoir accéder au monde de l'écrit et sortir de la spirale de l'échec. » (Dufays *et al.*, 1996b, p. 172) D'ailleurs, selon Dufays *et al.* (1996b), la contribution fondamentale de la littérature à l'école primaire est de procurer du plaisir aux jeunes lecteurs. Pour lui, il est nécessaire que la didactique de la littérature soit

centrée sur le plaisir avant le secondaire, afin que les enfants développent des habitudes de lecture avant qu'il ne soit trop tard, c'est-à-dire avant que le « besoin de socialisation oblitère tout le reste » (p. 172).

La motivation pour toute pratique culturelle naît du plaisir, rarement de la nécessité. Gervais (1997) nous en convainc lorsqu'elle affirme qu'« en refusant de considérer le plaisir de lire comme un préalable au développement de l'habileté à lire, l'école se prive depuis des années de la plus puissante motivation à l'effort que l'enfant pourrait consentir à déployer pour apprendre à lire et, par la suite, pour développer de réelles habitudes de lecture. » (p. 44) Cela importe d'autant plus, selon elle, que tous les efforts liés à l'enseignement de la beauté de la forme et du contenu des livres risquent de ne mener à rien de durable, « si les enseignants ne convainquent pas les enfants du primaire qu'ils trouveront du plaisir dans un livre. » (*idem*, p. 44) Par contre, ajoute-t-elle, il y a de bonnes chances qu'une fois qu'ils en sont persuadés, « ils désirent déployer les efforts nécessaires pour apprendre à lire, utiliser leurs lectures à des fins variées et finalement se doter de solides habitudes de lecture » (*idem*, p. 43). Simard (1997) abonde dans le même sens en soutenant qu'on aura ainsi réussi à insuffler aux jeunes un intérêt durable. De même, Manesse et Perreti (1995) soutiennent que l'étude du texte est une pratique sociale en danger, une pratique qui va de pair avec l'initiation à la culture. Ainsi, le développement du goût et de l'habitude de la lecture doit parachever l'apprentissage de la lecture dans la classe afin que cette pratique subsiste.

5.3.2 Ressentir le plaisir pour lui-même

Le plaisir n'est pas seulement perçu comme un adjuvant pour l'atteinte des autres objectifs de l'enseignement. Pour certains didacticiens de notre corpus, il est aussi un objectif en soi. Selon Gervais (1997), « Ce n'est pas parce que l'approche par compétences oblige à traduire les contenus d'apprentissage en performances évaluables que le plaisir de lire doit être évacué des finalités du programme de français, comme c'est le cas actuellement. » (p. 44) D'ailleurs, « le plaisir du texte », caractérisé dans sa gratuité même comme une manifestation de la liberté et de la personnalité de l'individu, est vu comme une activité de culture au sens traditionnel du terme, libre de toute contrainte institutionnelle; en ce sens, Veck (*in* Thérien, 1994) remarque que

l'analyse critique renvoie à des activités étroitement scolaires, c'est-à-dire réglées, collectives.

Pour Gervais (1997), plus qu'une finalité, le simple est une nécessité pour les êtres humains. En ce sens, elle précise que « la première fonction de la littérature de jeunesse, c'est d'émouvoir le jeune lecteur de façon à ce qu'il en retire du plaisir, cet état agréable que tout humain recherche. » (p. 34) C'est certainement pour répondre à ce besoin personnel que le plaisir a constitué et constitue encore, selon elle, la « raison d'être de la littérature de jeunesse ». Alors qu'autrefois le plaisir servait « d'instrument de séduction pour rendre les leçons de morale plus digestibles ; aujourd'hui, il est plus souvent recherché pour lui-même, sans autres subterfuges » (*idem*, p. 33). Simard (1997) va plus loin en présentant le plaisir esthétique comme un des besoins de la personne. En effet, il relève de la puissance d'invention et d'évocation, de l'exploration des possibilités de dire le monde, de le représenter, de le reconstruire par le langage; sans la littérature, le langage n'existerait que dans sa dimension utilitaire.

5.3.3 Les conditions d'une lecture stimulante

Que ce soit comme adjuvant ou comme objectif, le plaisir n'émergera que sous certaines conditions. Certains auteurs formulent des propositions susceptibles de stimuler l'étude du texte littéraire. D'abord, les approches strictes ne semblent pas les plus appropriées pour rendre stimulante l'activité de lecture. Selon Legros (1995), il faut chercher d'abord à susciter l'envie de lire en mettant des œuvres à la portée, voire au goût des élèves. Pour ce faire, plusieurs moyens de stimuler le plaisir de lire peuvent être déployés. Pour certains didacticiens, le choix de l'œuvre influence grandement l'entrée dans le texte, alors que pour d'autres, c'est plutôt l'enseignant. Ainsi, Lebrun (1997) est convaincue que si, pour certaines expériences « vicariantes » de lecture, l'élève n'a pas besoin de l'aide d'un intermédiaire, « pour développer son goût littéraire il a tout à gagner du coup de pouce de l'enseignant médiateur culturel. » (p. 68)

Gervais (1997) appuie ce point de vue et présente même de nombreux moyens par lesquels les enseignants peuvent stimuler ce plaisir chez l'élève. En résumé, le rôle de l'enseignant, selon elle, est de faire pressentir le livre comme « source de

plaisir accessible », puis de le faire découvrir en aidant l'élève à reconnaître et à caractériser les différents genres. Il lui faut aussi soutenir et élargir ses intérêts en lecture, le soutenir dans le choix de ses livres, renforcer son sentiment de compétence à lire, le placer le plus souvent possible devant l'imprimé, lui fournir des procédés pour améliorer ses lectures, l'encourager à partager son plaisir littéraire et l'aider à établir des liens entre ses lectures.

Établir le lien entre l'œuvre et la réalité apparaît aussi une clé pour faire naître le plaisir de lire selon certains didacticiens. Lebrun (1997) affirme ceci :

Pour développer l'appétence textuelle, l'enseignant doit insérer le livre dans un réseau socioculturel, oublier le souci de la microévaluation, se poser lui-même comme en état de recherche. L'éducation littéraire suppose l'implication esthétique. Là se pose le problème fascinant des relations entre l'art et la vie : plus qu'une mimesis, qu'une fausse vérité qui se serait faite que d'apparences, le texte est un témoignage qui convie le lecteur, si jeune soit-il, à un pèlerinage des apparences vers la réalité. (p. 69)

Dufays *et al.* (1996b) abonde en ce sens en soulignant que, « Pour l'élève, le premier plaisir qui prévaut est, à l'évidence, celui qui consiste à lire par rapport au réel, et en particulier, par rapport à son réel » (p. 172). Il doit pouvoir poser un regard particulier sur la réalité projetée dans le texte -- il a besoin de « reconnaître » en fonction de ses expériences de la vie -- laquelle est transfigurée ou fictionnalisée dans le texte. Il s'agit du rapport fantasmatique au texte : le lecteur recherche des modèles d'action ou de réflexion, des personnages qui comblent ses attentes et l'aident à mieux vivre. Lorsque le lecteur devient adulte, il a la capacité de se laisser aller, de ne plus avoir nécessairement besoin de repères. Ainsi, comme le présente Barthes (*in* Dufays *et al.*, 1996b), le plaisir peut s'entendre en terme de « jouissance », ce qui résulte de la perte de repères de sens traditionnels (p.170).

Ainsi, le plaisir peut être un résultat de l'étude du texte littéraire, lequel doit être stimulé par l'enseignant. Lorsqu'il est suscité, le plaisir peut faciliter l'entrée dans le texte en plus de répondre à une nécessité humaine. Alors que plusieurs didacticiens justifient le plaisir comme finalité essentielle de l'étude de la littérature, d'autres auteurs, tels que Veck (1994), mettent en garde contre cette pratique dont le rôle ne serait pas celui de l'école. Selon lui, il est essentiel de contribuer à la construction du plaisir de lire sans

pour autant poser cela comme objectif central. Le goût ou le plaisir, à son avis, est un adjuvant possible et non une finalité absolue. Dufays *et al.* (1996a) nuance cette affirmation en disant que le danger réside dans l'excès : « En classe de français, la pratique exclusive des activités tournées vers le plaisir produira sans doute beaucoup d'effets positifs pendant un temps, mais cela risque de tomber dans une certaine dispersion démagogique qui, à terme, contreviendrait à la fonction formatrice que l'on s'accorde à vouloir conférer à la lecture littéraire. » (p. 173)

5.4 Le développement personnel

Les discours des didacticiens de notre corpus font amplement référence au développement de la personne pour rendre compte de la contribution de la littérature. Saint-Jacques (2000b) soutient même que la classe de langue et littérature participe davantage à la formation générale de l'étudiant qu'à l'étude de la littérature en elle-même, plus précisément, ajoute-t-il, « les acquis culturels et les habiletés génériques concourent à l'adoption et au développement des attitudes » (p. 7). En effet, les apprentissages construisent la personne et influent sur ses attitudes. Cet aspect, lié à la personnalité de l'individu, n'est certes pas aussi mesurable et contrôlable que le développement d'une compétence ou l'acquisition d'une connaissance, c'est pourquoi sans doute certains didacticiens passent sous silence cette contribution. Pourtant, toutes les connaissances acquises et les compétences développées au fil des lectures, voire le seul rapprochement entre l'homme et la littérature, ont un impact sur l'imaginaire, sur les relations interpersonnelles ainsi que sur le rapport de l'individu à la société et au monde. Ainsi, définir la contribution de la littérature au développement de la personne, de l'avis de Reuter (1996), en parler de façon indépendante, lui attribuer une place et une importance propres, permet de rompre avec nombre de représentations courantes et de pratiques qui les étayent, selon lesquelles la littérature est un objet atypique et isolé dans les espaces social et scolaire. Il est difficile, selon lui, de nier les fonctions des textes littéraires dans le développement de la personnalité parce que leur étude exige des investissements socioaffectifs forts. Ainsi, selon les positions émises dans le corpus à l'étude, la littérature contribue au développement personnel tant au niveau socioaffectif que social.

5.4.1 Le développement socioaffectif

Le réseau de conceptions, de sentiments et de valeurs influençant le comportement de l'individu, par exemple ses jugements sociolinguistiques ou ses habitudes de lecture et d'écriture, selon Simard (1997), correspond au domaine socioaffectif. Tous ces éléments sont influencés par l'étude de l'œuvre littéraire puisque les écrivains jouent un rôle de créateurs et d'éveilleurs de conscience. Ainsi, par la fréquentation de textes littéraires, riches en expériences humaines, l'élève est amené à se questionner sur sa propre vie à la lumière de celle des autres. Pour plusieurs didacticiens de notre corpus, l'étude de la littérature permet de donner plus de sens à son existence, de mieux comprendre celle des autres et de s'évader. En d'autres mots, la littérature, au-delà de toute visée scolaire, permet de mieux vivre sa vie.

5.4.1.1 Donner sens à sa vie

Les jeunes vivent des périodes de questionnement existentiel. Dans une société en pleine mouvance, ils cherchent à donner un sens à leur vie. La littérature leur présente de nombreuses pistes de réponse par les exemples de vie qui s'y retrouvent. Pour Giasson (2000), « Les textes littéraires répondent donc à un besoin particulier qui demeure souvent inconscient : le lecteur cherche à donner un sens à son univers, il veut savoir comment d'autres personnes résolvent leurs problèmes, quel sens ils donnent à leur propre vie. Le fait qu'il s'agisse de personnages inventés ne change rien à l'affaire : les personnages fictifs répondent aux mêmes lois que les êtres réels et sont même souvent plus vrais que nature. » (p. 6) Et parce qu'ils ne sont pas nécessairement ouverts aux conseils de leurs aînés, les jeunes se réfugient plus volontiers dans le monde des livres, lequel peut leur sembler à l'abri des discours moralisateurs. Dans le même sens, Simard (1997) affirme que l'étude du texte littéraire est à même de combler plusieurs des besoins de la personne dont celui de « l'approfondissement de la vie ». Selon lui, « le langage est un système de signes qui correspond à la plus grande invention de l'homme pour produire du sens - mots, significations, émotions, passions, idées, opinions : la littérature entraîne à la médiation sur la condition humaine » (p. 55).

5.4.1.2 Stimuler l'imaginaire

La fréquentation du texte littéraire offre également au lecteur des moments de fuite privilégiés. Si donner du sens à sa vie est un besoin de la personne, l'évasion et la catharsis le sont tout autant. Selon Simard (1997), l'étude du texte littéraire peut combler ces besoins. En effet, la plongée dans l'univers imaginé par l'auteur, en jouant un rôle d'exutoire, permet pour un instant au lecteur de s'évader.

Les textes littéraires sont des outils d'exploration de soi, mais aussi de l'extérieur de soi. En ce sens, pour Thérien (1997), « le texte littéraire s'ouvre sur l'imaginaire entraînant en quelque sorte le lecteur dans d'autres mondes possibles » (p. 22). Cela n'est pas seulement vrai pour les textes de fiction, mais pour la plupart des textes littéraires, si l'on postule que « tout texte littéraire dépasse la reproduction de la réalité et que la représentation qu'il propose transforme toujours cette dernière et la recrée. » (*Ibid.*) Ainsi, par la fréquentation du texte littéraire, le jeune lecteur découvre des horizons qui lui étaient méconnus, modifie sa perception du monde et enrichit son imaginaire.

L'imaginaire se nourrit aussi de rencontres, de contacts avec d'autres vies et le texte littéraire présente l'Autre d'ici et d'ailleurs, d'aujourd'hui et d'hier. Selon Vandendorpe (1996), « De tous les objets culturels créés par l'homme, la littérature est encore le plus facilement accessible, le plus riche de représentations variées dans le temps et dans l'espace » (p. 163). À son avis, elle est l'objet culturel « le plus susceptible de jeter un pont entre les êtres, de nous livrer un message essentiel sur ce que nous sommes et sur la fragilité de l'aventure humaine » (*ibidem*). La littérature est vraie, elle ne cherche pas à camoufler les misères et les joies de la vie. Elle les présente toutefois dans leurs plus beaux atours langagiers et en cela elle doit être privilégiée. Ainsi, pour le lecteur, le texte littéraire est une source de réponse aux questionnements existentiels, un exutoire, un outil pour mieux se situer par rapport aux autres. Des didacticiens reconnaissent aussi sa contribution au développement social.

5.4.2 Le développement social

La personne se déploie en contact avec les autres, la société et le monde. La contribution de la littérature dans ces contacts est multiple; elle concerne à la fois le partage, le respect et la formation de l'identité sociale et du citoyen. Parmi les didacticiens de notre corpus qui évoquent le développement social, certains mettent l'accent sur l'aspect relationnel et d'autres sur l'aspect civique.

5.4.2.1 Favoriser les échanges avec les autres

L'étude de la littérature en classe de français participe au développement social, d'abord en facilitant les échanges entre les élèves. En ce sens, Veck (1994) affirme que le contexte de la classe de littérature permet l'échange entre les apprenants; elle permet de parler de la littérature en évoquant des expériences personnelles et de parler de soi par l'expérience de la littérature. Ces échanges contribuent à ce que les enfants et l'école s'acceptent mieux. En effet, l'élève trouve un espace pour se dire dans sa globalité, avec la médiation de la littérature, et l'école accepte ici, à certaines conditions, la subjectivité de personnalités en construction sans l'opposer à la nécessité de s'approprier des savoirs.

Une réflexion éclairée sur l'œuvre littéraire, pour Simard (1997), participe aussi au développement social sous l'angle du respect de l'autre. Cet aspect, abordé au chapitre sur le développement des compétences, est lié à la nécessité d'initier les élèves à l'éthique des communications, soit aux conditions d'un dialogue fructueux. En effet, le lecteur est constamment confronté à l'altérité au cours de ses lectures. En enseignant à l'élève à produire et à recevoir des discours avec discernement, de manière à affirmer son identité tout en respectant l'autre, l'enseignant contribue à la construction de la personnalité de l'élève.

5.4.2.2 Construire l'identité sociale et former le citoyen

L'étude du texte littéraire peut aussi contribuer au développement de l'identité sociale. Au-delà de la relation intime et personnelle qu'établit le lecteur avec son texte, il y a la dimension collective. Il est de la mission de l'école de prendre en charge l'enseignement des valeurs et des modes de fonctionnement d'une culture pour donner,

selon Houdart (1996), une sorte de langage commun et la possibilité à une communauté de se construire des valeurs communes. En ce sens, Veck (1994) soutient que le recours aux textes littéraires dans la classe de français participe à la dimension culturelle du fait qu'ils sont considérés comme des « lieux communs ». En effet, la transmission d'un fonds culturel commun, comme le propose le programme d'enseignement du collégial, par l'étude de textes littéraires reconnus, en d'autres mots, par « la diffusion d'un savoir partagé », pour Veck, « permet à une collectivité d'exister, de disposer d'un lieu commun de références qui préserve un minimum de connivence et de possibilité de dialogue entre des classes hétérogènes » (p. 56). Il s'agit là de l'un des enjeux politiques de l'enseignement littéraire. Le partage culturel, aux dires de Simard (1997), est nécessaire à l'épanouissement personnel. La littérature y contribue par la familiarisation avec les thèmes, les valeurs, les styles et la création d'un sentiment d'identité culturelle.

En ce sens, l'élève se voit aussi sensibilisé au respect de ce que Veck (1996) désigne comme des « normes esthétiques et morales », ce qui ne peut qu'influencer le développement de son identité sociale. En effet, selon lui, si l'étude de la littérature se distingue des autres disciplines, c'est qu'elle « ne se contente pas de transmettre des savoirs et des savoir-faire, mais aussi, de façon plus ou moins explicite, des valeurs esthétiques et morales censées concourir à la formation des adultes cultivés que vont devenir les élèves » (p. 176). Dufays *et al.* (1996a) va dans le même sens lorsqu'il affirme que l'étude du texte littéraire vise souvent à former le goût et le jugement des élèves sur des œuvres qui attestent les grandes valeurs humaines, à donner des cadres de pensée, à former le jugement, à le guider, et même, dans certaines situations, à « faire naître et cultiver une morale saine et chrétienne » (p. 20).

Fondée sur ces référents culturels communs, la formation du citoyen peut aussi être une des retombées de l'enseignement de la littérature en classe de français. En effet, Veck (1992, *in* Dufays *et al.*, 1996a) affirme que la fonction première de l'étude de la littérature varie selon les situations : si elle n'est pas avant tout un moyen de formation technique de lecture, comme c'est le cas lorsque la compétence langagière est la visée première, elle peut être un outil de promotion de valeurs morales et intellectuelles ou encore un patrimoine au service de la formation du citoyen. De l'avis de Houdart

(1996), « il ne faut pas négliger la part individuelle de formation de la personne, mais ne pas négliger non plus la part de construction du citoyen, la dimension éducative civique qui est liée à tout texte littéraire » (p. 257).

5.4.2.3 Critiquer les discours sociaux

Alors que le développement socioaffectif et le développement social permettent à l'individu de mieux vivre avec lui-même et en société, le développement de l'esprit critique à l'égard des discours sociaux contribue plutôt à lui permettre de recevoir avec plus de discernement ces discours et à y réagir, à puiser de manière plus éclairée dans la quantité de renseignements et de points de vue transmis à l'heure de l'effervescence des technologies de l'information.

Comme l'explique Jouve (1996), la lecture littéraire peut être envisagée comme le support d'un réinvestissement personnel ou un miroir universel, mais aussi comme information culturelle. C'est, premièrement, à ce titre qu'elle contribue au développement de l'esprit critique à l'égard des discours sociaux, puisque l'œuvre témoigne objectivement, par le langage, d'une époque et d'une subjectivité. Selon Jouve, « La langue, en tant que véhicule de l'inconscient social, est le reflet privilégié de la culture d'une époque. Le travail de l'écrivain sur les mots exprimera donc le rapport d'un sujet à cette culture » (p. 151). Dans l'étude de l'œuvre littéraire, il est donc possible de se concentrer sur ce qu'elle révèle du milieu social et culturel de son auteur, sur sa vision du monde culturel ou sur un discours subjectif où se fait entendre la voix du désir de l'auteur de faire valoir son point de vue sur la société. Vandendorpe (1996) traduit cette idée en termes d'activité de comparaison : « Le repérage des valeurs véhiculées et une réflexion sur celles-ci [...] force déjà à réévaluer [le] fonds culturel et à en situer la pertinence par rapports à des valeurs nouvelles ou en émergence. » (p. 162) Ainsi, le lecteur assidu sera de plus en plus habile à déterminer la nature des discours qu'il reçoit.

L'information culturelle que le lecteur tire du texte littéraire est une chose mais, face à la variété des discours et à l'abondance d'informations, l'individu est aussi appelé à se positionner. Aussi, pour Houdart (1996), faut-il montrer la « dimension axiologique » de la littérature, « sachant qu'il ne s'agit plus d'inculquer des valeurs directement avec la

littérature comme autrefois mais d'apprendre à tout être qui lit à reconnaître les valeurs que l'on choisit » (p. 257). Comme la littérature est porteuse de valeurs, « on doit apprendre aux élèves à décrypter ces valeurs. » (*Ibid.*) En ce sens, selon Simard (1997), le développement du sens critique, par l'initiation aux agents doxologiques du langage par exemple, amène les jeunes à être plus vigilants à l'égard des discours sociaux. Cette composante idéologique relève de la capacité à se situer et à réagir face aux idées, aux valeurs, aux opinions véhiculées par les discours écrits.

Enfin, pour critiquer les discours sociaux, outre la capacité de repérer l'information culturelle et de se positionner face aux valeurs, l'individu doit connaître la norme linguistique, soit la variété de langue valorisée socialement et servant de référence. Tout citoyen doit avoir accès à ces discours et les comprendre sans ambiguïté; il doit aussi être capable d'argumenter s'il veut faire valoir une opinion face aux questions discutées dans la collectivité. En ce sens, Thérien (1989) réaffirme l'utilité d'enseigner la valeur sociale et culturelle du vocabulaire et des formes syntaxiques en plus de leur valeur linguistique, parce que l'apprenant découvre, derrière les contenus d'information, les attitudes, les systèmes de valeurs, la vision du monde des participants aux discours.

5.4.2.4 Ouvrir sur le monde et le patrimoine

Toujours dans une perspective de développement social, l'étude du texte littéraire contribue à l'ouverture sur le monde. Par la découverte d'autres univers que le sien, l'apprenant est appelé à se situer et à situer son environnement social par rapport à la variété des visions du monde présentées dans les œuvres littéraires, ce qui favorise le dialogue entre les cultures.

En effet, la littérature véhicule diverses visions du monde et amène le lecteur à prendre conscience des différences entre les cultures d'hier et d'aujourd'hui, mais aussi des liens qui peuvent être tissés entre elles. Selon Jouve (1996), « l'information culturelle » est le premier intérêt de la lecture des œuvres du passé qui nous montrent comment les hommes se représentaient leur réalité : « Cette identité originelle de l'œuvre, loin de constituer, pour nous, une barrière, est précisément ce qui nous rapproche d'elle. » (p. 149) Mieux saisir ce qui nous distingue est un pas vers une plus grande harmonie

entre les peuples d'ailleurs ou du passé. « Saisir la spécificité historique d'un texte est la seule façon d'en faire un usage dynamique, de manifester ce qui nous attache à lui. C'est donc la reconstitution historique de l'œuvre qui fait apparaître le lien qui nous unit à elle. » (*idem*, p. 149)

Au-delà de la sensibilisation aux diverses visions du monde, l'étude de la littérature permet aussi de faire découvrir le patrimoine universel. Vandendorpe (1996) souligne d'ailleurs l'importance pour l'école de « viser à développer la notion d'un patrimoine littéraire universel. » (p. 162) Selon lui, l'universel vers lequel tend la littérature ne doit pas seulement transcender les limites géographiques, mais aussi, comme le mentionne Jouve (1996), celles du temps. La mondialisation de la culture tend à effacer les différences régionales au profit de modèles et de valeurs de masse. Contre l'uniformisation de la pensée, « l'école doit viser à développer chez les jeunes l'idée que la culture est un patrimoine inaliénable, commun à toute l'humanité, et qu'il est bon d'apprendre à le chérir très jeune parce qu'il nous aide à vivre et à nous choisir dans le secret de notre monde intérieur. » (p. 162) Pour Jouve, cet objectif de l'enseignement littéraire, tout comme le développement de l'esprit critique, apparaît primordial dans un monde où les frontières s'estompent:

Contre le déferlement continu des modes, encouragé par l'idéologie marchande, l'école doit enseigner l'esprit critique tout en fournissant des repères aussi solides que possible. Le recours au littéraire permet de ne pas former seulement au négativisme destructeur sur lequel pourrait déboucher l'étude d'un corpus purement médiatique, mais de donner à admirer, tout en inculquant des notions de permanence et de classicisme. (p. 163)

Par ailleurs, sans ce patrimoine universel, associé à l'idée de culture ou, en d'autres termes, sans ce « savoir acquis et partagé par les locuteurs », il ne peut, selon Thérien (1989), y avoir de « transaction langagière ». L'étude de l'œuvre littéraire doit contribuer au développement de ce bagage de connaissances communes. En outre, selon Simard (1997), parce qu'elles représentent diverses visions du monde, les œuvres littéraires apparaissent propres à favoriser le dialogue interculturel. Si l'enseignant choisit des œuvres issues de milieux culturels différents, les échanges seront d'autant plus riches et les élèves s'ouvriront de plus en plus au monde.

5.4.3 Les critiques à l'égard de la visée de développement personnel

Quoique la contribution de la littérature au développement personnel soit indéniable et d'ailleurs non contestée, certaines mises en garde sont formulées dans les écrits didactiques. C'est le cas de la visée d'un enseignement moral ou civique pour Vandendorpe (1996) qui déplore, justement, que l'accès immédiat aux questions morales ou humaines, correspondant à l'humanisme, demeure la visée éducative dominante dans l'enseignement de la littérature. De plus, selon lui, cette « exploitation idéologique » de l'œuvre n'exige pas le recours au littéraire comme tel : plusieurs discours sur l'homme permettent en effet de soulever les grandes questions existentielles (la philosophie, les journaux, les récits, etc.). En outre, convoquer la littérature au service de la cause, comme dans le cas de l'idéologie nationaliste qui vise la formation du citoyen, est une approche instrumentale à son avis. « Cette instrumentation apparaît étrangère à l'essence même de la littérature parce qu'elle tend à en faire un code de conduites culturelles » (p. 162).

Bref, les contributions possibles de l'étude du littéraire liées au développement personnel selon le corpus de textes à l'étude sont nombreuses. Certaines contributions concernent la subjectivité de l'apprenant, soit lorsque la lecture lui permet de donner plus de sens à sa vie, qu'elle le confronte à l'altérité ou qu'elle lui permet de s'évader. D'autres contributions sont plutôt de l'ordre du développement social, par exemple l'échange entre les apprenants, le respect de l'autre, le développement de l'identité sociale et civique. Par ailleurs, le développement de l'esprit critique à l'égard des discours sociaux est aussi une contribution importante sur le plan personnel si l'apprenant est appelé à reconnaître la nature des discours, à se situer par rapport à eux et à y réagir. Enfin, l'ouverture sur le monde est sans contredit une contribution propre au développement personnel à laquelle l'étude de la littérature peut participer par la multitude des écrits de toute provenance culturelle accessibles au lecteur.

5.5 Synthèse des résultats

Pour les didacticiens de notre corpus, les contributions du texte littéraire à la formation culturelle des élèves en classe de français sont de divers ordres. La présentation qui en a été faite jusqu'ici est linéaire, juxtaposant l'une après l'autre ces diverses contributions regroupées en trois catégories avec leurs sous-catégories. Pour compléter ce mode de présentation, qui ne rend pas compte des rapports entre ces contributions, une synthèse s'impose. Comme l'illustre le schéma des contributions de la littérature en classe de français en regard de la dimension culturelle (Figure 1, p. 90), l'acquisition de connaissances et le développement de compétences, deux facettes en étroite interdépendance, constituent la base des contributions; cette dernière repose sur le socle du plaisir, une condition nécessaire à l'enrichissement des contributions des deux premières catégories, à partir de laquelle rayonnent les contributions relatives au développement personnel.

D'abord, la contribution de la littérature à l'acquisition de connaissances ne fait aucun doute dans les discours didactiques. En effet, l'étude du texte littéraire permet de consolider le bagage de connaissances du lecteur, qu'il s'agisse de connaissances sur la langue, sur la littérature en elle-même – soit le champ littéraire, l'histoire des formes textuelles et de son évolution –, ou de connaissances encyclopédiques, c'est-à-dire de connaissances générales sur le monde. C'est pourquoi, dans le schéma des contributions du texte littéraire (cf. Figure 1, p. 90), l'acquisition des connaissances est au centre. Elle est figurée par un carré, à la fois pour montrer qu'elle constitue la base sur laquelle s'appuient les autres contributions et aussi, puisqu'il s'agit d'un cadre scolaire, pour illustrer son côté mesurable et évaluable.

Le texte littéraire est incontestablement l'outil idéal pour l'acquisition de connaissances sur la langue (grammaire, lexique, principes d'organisation des discours, etc.), parce qu'il présente toutes les possibilités de création et de renouvellement de la langue et permet aussi l'étude de son évolution au fil du temps. L'acquisition de connaissances sur la littérature est tout aussi notable, d'autant plus que ces connaissances sont le propre de la littérature. Ainsi, le lecteur note aussi les particularités de l'organisation de l'action, de la structure de l'œuvre et s'il s'intéresse au contexte sociohistorique, à la vie et à l'œuvre de l'écrivain, à la situation de l'œuvre dans son contexte d'écriture, ses

connaissances et sa compréhension de l'œuvre n'en seront qu'élargies et il y a fort à parier que son plaisir aussi sera plus grand. En outre, les connaissances sociohistoriques acquises constituent des repères qui permettent à l'apprenant de se situer culturellement; sa plus grande conscience des distinctions entre le passé et le présent entraîne une plus grande compréhension du monde des idées et des arts, puisque le texte littéraire est un lieu où convergent toutes les dimensions de l'humain, tous les savoirs du monde.

L'acquisition de connaissances diverses est donc une contribution majeure de la littérature en regard de la dimension culturelle, d'où la position centrale de cette contribution dans la formation générale de l'élève. Toutefois, l'apport du texte littéraire est tout aussi important pour le développement de compétences, d'autant plus dans le cadre des nouveaux programmes québécois de formation qui ont opté pour une approche par compétences. Aussi, dans le schéma du tableau III (cf. Figure 1, p. 90), le développement des compétences est situé au centre, comme l'acquisition de connaissances, et est figuré par un carré pour les mêmes raisons, parce qu'il est à la base de la formation culturelle et qu'il est mesurable et évaluable. Des compétences essentielles en regard de la dimension culturelle tiennent une place importante dans les discours didactiques.

La compétence langagière apparaît comme la clé d'accès à la culture. Plus l'habileté du lecteur est grande, plus la gamme de productions culturelles qu'il peut découvrir est vaste. Par le fait même, il acquiert les outils nécessaires pour devenir lui-même producteur d'objets culturels, puisque l'exploration d'une variété de textes le rend plus habile à détecter les écarts de la norme et à comprendre leur pertinence. En outre, le développement de la compétence langagière favorise le développement du jugement critique, lequel engendre une interprétation plus juste des discours des autres et des discours sociaux. De manière plus générale, la compétence langagière est préalable à tous les apprentissages, notamment à l'étude de la littérature. En effet, la compétence interprétative, intimement liée à l'étude de la littérature, nécessite un vaste réseau de connaissances, dans les deux sens du terme (les savoirs et des gens avec qui parler de ses lectures), et une bonne maîtrise de la langue. Cette compétence, qui se développe par la fréquentation assidue des œuvres littéraires, comprend l'aptitude à

repérer des signes, à les interpréter correctement en étant à l'affût de leur caractère polysémique, à établir des liens entre les connaissances déjà acquises et celles rencontrées ou encore entre les œuvres grâce à leur caractère intertextuel.

L'étude du texte littéraire participe au développement de compétences intellectuelles complexes, dont principalement les compétences langagière et interprétative, lesquelles sont nécessaires à la formation des jeunes en regard de la dimension culturelle. Toutefois, connaissances et compétences sont en lien d'interdépendance, même si pour certains didacticiens du corpus, l'une semble primer sur l'autre. En effet, les connaissances permettent de mieux développer les compétences, et ces dernières donnent accès à un plus grand nombre de connaissances. Un va-et-vient entre les deux est effectué constamment lors de l'étude du texte littéraire. Ce rapport d'interdépendance entre l'acquisition de connaissances et le développement de compétences est illustré par la flèche bidirectionnelle et du fait que ces deux contributions sont figurées par un carré en volume. L'une et l'autre constituent une facette du carré, mais des facettes soudées ensemble. Sans que l'une ait priorité sur l'autre, elles forment la base des contributions de la littérature en classe de français. Cette base repose sur un socle indispensable : le plaisir.

Le plaisir est nécessaire pour l'entrée dans le texte et c'est à ce titre qu'il figure, dans le schéma des contributions, sous le carré en volume des connaissances et compétences, comme un socle sur lequel elles reposent. De plus, dans le schéma, le plaisir n'est pas situé dans un cercle en particulier parce qu'il transcende toutes les contributions. La flèche qui sort du socle pour y revenir exprime la nécessité du plaisir pour que l'élève fréquente de façon constante la littérature et enrichisse son bagage de connaissances et de compétences. Ainsi, dans un cadre scolaire qui favorise le développement de connaissances et de compétences, le plaisir est surtout important à ce niveau, comme moteur amenant l'élève à poursuivre son étude de la littérature. Le plaisir redonne au texte littéraire sa pleine gratuité et l'éloigne de sa fonction utilitaire. Il devrait constituer la première visée dans un objectif de valorisation de la lecture littéraire auprès des jeunes. D'ailleurs, tout humain le recherche, parce qu'il constitue un besoin. Le plaisir est fondamental et incontestablement un apport majeur de la

fréquentation du littéraire, même s'il n'est pas évalué dans la formation des jeunes.

Par ailleurs, plus les connaissances et les compétences seront grandes, plus grand sera l'impact du texte littéraire sur le développement personnel. Aussi, dans ce schéma, les autres contributions sont concentrées autour du carré des connaissances et des compétences et leur rayonnement sur les autres sphères de contribution illustré par les cercles concentriques. Le développement personnel est certes une contribution importante, mais il se révèle secondaire en contexte scolaire, et particulièrement dans le cadre des nouveaux programmes par compétences qui, contrairement aux programmes des années 80 préoccupés par le développement global de l'élève, mettent l'accent sur la mission d'instruction de l'école. De plus, le développement personnel n'est pas explicitement évalué et difficilement évaluable. C'est pourquoi le développement socioaffectif et le développement social se retrouvent ici situés autour des connaissances et des compétences. Toutefois, la fréquentation du texte littéraire ouvre l'individu à de multiples horizons dont on ne peut faire abstraction dans une formation culturelle. Le lecteur qui acquiert des connaissances et développe des compétences, évolue personnellement et ses relations avec les autres et le monde en sont affectées. Le cercle du développement personnel dans le schéma des résultats englobe donc tout ce qui concerne spécifiquement l'apprenant, soit son développement socioaffectif, mais aussi ce qui a trait à ses rapports avec les autres et le monde, soit le développement social.

Pour les didacticiens de notre corpus, la fréquentation de la littérature participe au développement personnel. La lecture littéraire influence les attitudes et éveille l'imaginaire. Elle contribue aussi à l'établissement de relations avec les autres puisque le lecteur est confronté à l'altérité dans l'œuvre et apprend ainsi à mieux comprendre et à accepter la différence. La littérature est aussi un lieu de rencontre nourrissant la discussion. De plus, l'étude du littéraire à l'école amène les jeunes à s'identifier à leur univers social. Ils en ressortent munis de repères culturels issus de leur milieu et découvrent les valeurs esthétiques et morales qui y sont reconnues. Par le fait même, les lecteurs deviennent plus habiles à se positionner face aux discours sociaux parce qu'ils ont développé, au contact des œuvres, un meilleur esprit critique. Enfin, les jeunes lecteurs peuvent de mieux en mieux se situer par rapport au monde. Les

œuvres leur ont montré comment les auteurs d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, se représentent leur réalité. Ainsi, l'étude de la littérature participe au maintien d'un patrimoine universel. Bref, le développement personnel, quoique moins présent dans les positions des didacticiens et en marge du discours ministériel des années 2000, ne doit pas être négligé comme contribution à l'étude des contributions de la littérature en regard de la dimension culturelle.

Indéniablement, l'étude du texte littéraire en classe de français contribue à la formation culturelle des jeunes. L'analyse des positions de didacticiens du français le démontre de toute évidence, sous de multiples facettes. L'acquisition de connaissances, langagières, littéraires et encyclopédiques, constitue la base de cette contribution, avec le développement des compétences langagière et interprétative. Le plaisir les stimule et permet un rayonnement vers le développement personnel. Cependant, les discours sociaux et les programmes d'enseignement montrent-ils qu'ils sont conscients du large potentiel de l'étude du texte littéraire dans la formation de l'élève et de l'importance de viser un équilibre entre toutes ses contributions?

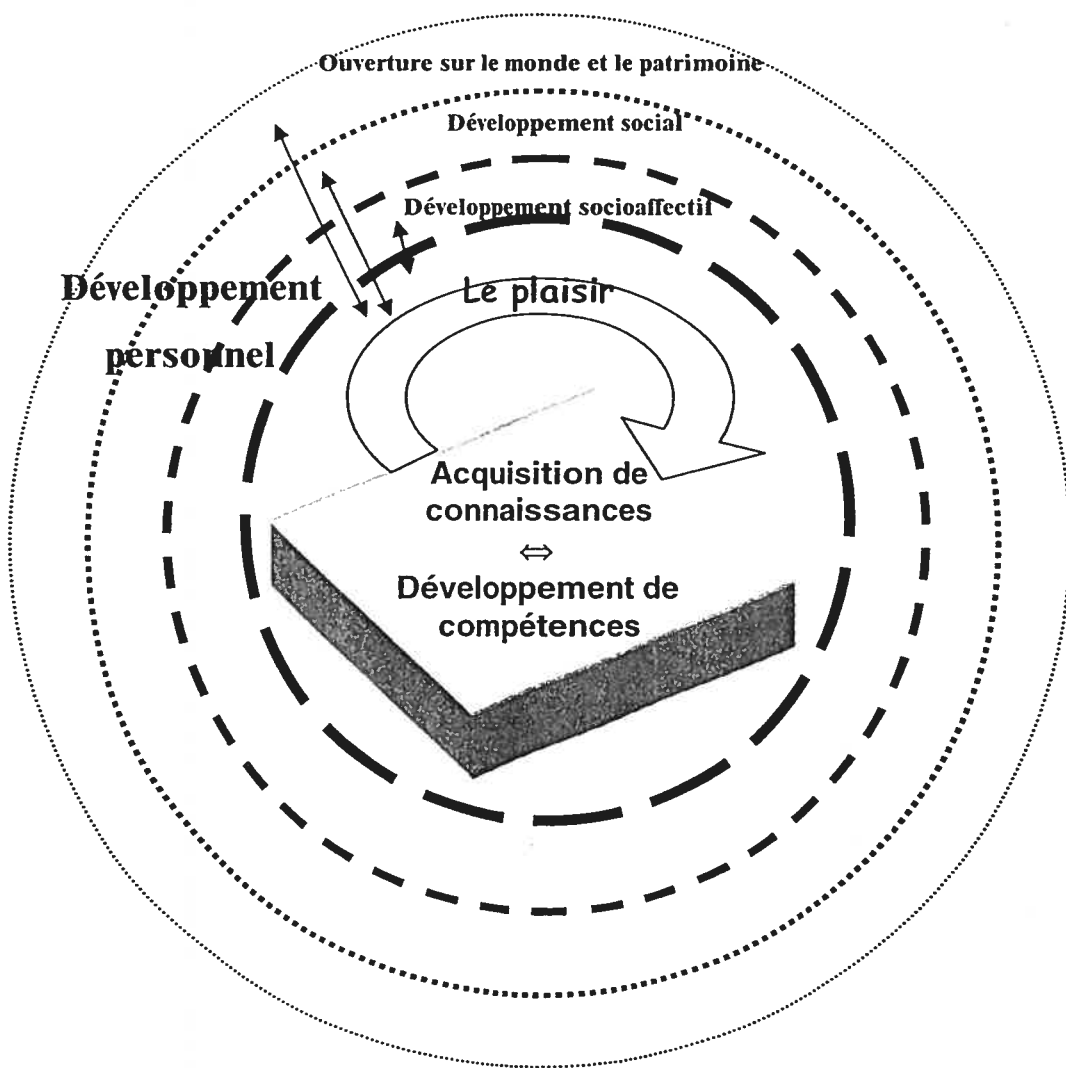


Figure 1 - Schéma des contributions de la littérature en classe de français en regard de la dimension culturelle (Mélodie Bergeron, 2004)

Chapitre 6

Discussion

6. Discussion

Le compte rendu des positions des didacticiens a permis de préciser la contribution de la littérature dans la formation générale des élèves en regard de la dimension culturelle. L'ampleur des propositions retenues à ce sujet permet certainement de confirmer le potentiel exemplaire de la littérature, tout en illustrant la supériorité des textes littéraires face aux autres types d'écrits pour une formation culturelle. De plus, à la lumière de ces résultats, force est de constater que les didacticiens accordent une place aussi importante aux connaissances qu'aux compétences pour un cadre scolaire. Les approches fonctionnelle et culturelle dans l'enseignement du français sont ainsi réconciliées. Aussi, il est permis de supposer que la prise en compte de l'ensemble des positions pourrait permettre une meilleure exploitation du potentiel éducatif du texte littéraire en général et particulièrement dans la perspective des nouveaux programmes de formation.

Un retour sur la place et le rôle de la littérature et de la dimension culturelle dans les programmes scolaires des ordres primaire, secondaire et du collégial, à la lumière de cette synthèse des positions des didacticiens, jette un nouvel éclairage sur les lacunes et les forces de la formation générale en français, en fonction de la dimension culturelle, relevées au chapitre 2. Certaines imprécisions des programmes peuvent être clarifiées, alors que certains éléments deviennent questionnables. De plus, le potentiel supérieur de la littérature, mal justifié dans les programmes, peut être mieux défendu. Enfin, le tout peut être replacé en perspective de la demande sociale de culture formulée au chapitre premier. En effet, cette étude vient confirmer la justesse de certaines craintes formulées dans les discours sociaux, mais aussi en atténuer d'autres. La nécessité d'accorder une place de choix à la littérature afin d'assurer la place de la culture dans le cadre scolaire est toutefois réaffirmée. Puis, cette recherche confirme que les aspects fonctionnel et culturel font partie intégrante de la formation de l'être humain cultivé.

6.1 L'écart entre les programmes et les discours didactiques

L'analyse des programmes des ordres d'enseignement primaire, secondaire et collégial

menée au chapitre 2 a permis de relever diverses lacunes, notamment que les programmes négligent les connaissances au profit des compétences, que la notion de culture est certes présente mais vague, que des imprécisions compromettent l'intégration effective de la dimension culturelle, bref que le potentiel culturel du texte littéraire est insuffisamment exploité. Ce sont autant de points d'écart entre les positions des didacticiens de notre corpus et les programmes. Leur mise en rapport permet toutefois de réaliser comment les premières peuvent contribuer à combler les lacunes des seconds.

6.1.1 Le programme du primaire : forces et faiblesses

Le programme du primaire partage plusieurs des positions des didacticiens de notre corpus. D'abord, tous favorisent la culture dans le cadre d'une formation générale de l'élève. De plus, les trois grandes catégories de contributions dégagées dans nos résultats, soit l'acquisition de connaissances, le développement de compétences et le développement personnel se retrouvent dans le programme de français, langue d'enseignement. La compétence à «apprécier des œuvres littéraires» et des «savoirs essentiels» y réfèrent directement. Le plaisir, quant à lui, n'est pas explicitement nommé, mais quelques éléments du programme peuvent lui être liés de même qu'au développement personnel.

Le programme présente les savoirs essentiels, soit des listes de connaissances, notamment sur la littérature, mais la liste des connaissances sur la langue est plus longue. Par ailleurs, il ne fait que référer aux connaissances sur le monde : les textes littéraires sont présentés comme des témoins des connaissances actuelles dans tous les domaines et porteurs de patrimoines. L'introduction au programme souligne aussi l'importance de la construction continue de savoirs ainsi que de la perspective historique pour situer les repères culturels accumulés au fil des apprentissages; par la fréquentation des textes littéraires, l'élève acquiert un réseau de « repères culturels » enrichi au contact d'autrui. Cependant, aucun rappel de cette approche historique n'est fait dans la description des savoirs essentiels liés à l'étude des textes littéraires alors que, pour plusieurs didacticiens, elle devrait structurer l'enseignement dans la classe de français. Enfin, l'élève est invité à explorer les œuvres en prenant appui sur ses

connaissances acquises antérieurement, mais les moyens de s'assurer que les élèves possèdent ces connaissances ne sont pas présentés. Des précisions pourraient donc être apportées en ce sens dans le programme du primaire.

Ce programme scolaire accorde de l'importance aux savoirs ou connaissances, désignés comme essentiels, comme le font les didacticiens de notre corpus. Toutefois, force est de constater que ces savoirs apparaissent plutôt au service du développement des compétences; le programme favorise les savoirs à des « fins d'utilisation ou d'appréciation », comme des ressources. En effet, certains « repères culturels » sont donnés à titre incitatif, mais le choix des « ressources les plus pertinentes à divers moment de la vie scolaire » est laissé aux enseignants. Cet aspect rappelle certaines mises en garde formulées par les didacticiens à propos de la marginalisation des connaissances, mais rejoint aussi certaines opinions contraires qui défendent l'idée que le développement de compétences doit être central dans l'enseignement actuel et que le reste, notamment les connaissances, est acquis de manière systématique dans ce processus. L'intérêt secondaire attribué aux savoirs repousse peut-être tout danger d'encyclopédisme, mais ne favorise pas la construction d'un bagage minimal de connaissances essentielles en regard de la dimension culturelle. De plus, selon ce programme, les repères culturels s'acquièrent au contact des textes littéraires ou des textes courants. Le programme reconnaît donc le potentiel du texte littéraire, mais ne prescrit pas son étude. Il conseille simplement de choisir une variété de textes afin que l'élève y puise des repères nombreux. Les textes sont présentés sous neuf catégories, selon leur fonction (textes qui racontent, qui décrivent, qui expliquent, etc.), mais aucune catégorie n'est prévue strictement pour le texte littéraire.

Le programme privilégie les compétences et une des quatre compétences est liée à l'étude de textes littéraires : la compétence à « apprécier les œuvres littéraires ». Une place significative est donc faite au développement de la compétence interprétative, une des contributions majeures mises de l'avant par les didacticiens de notre corpus. Le programme précise que la compétence à apprécier les œuvres est centrale, qu'elle recoupe les trois autres compétences, lesquelles sont plutôt liées à la maîtrise de la langue, mais cet aspect n'est aucunement approfondi. Bien au contraire, l'importance

du texte littéraire n'est pas rappelée : celui-ci se perd dans tous les autres types de textes proposés pour la classe. D'ailleurs, la raison d'être de la compétence à apprécier des œuvres littéraires semble plutôt son utilité pour le développement de compétences communicationnelles : étudier le texte littéraire permet d'en parler, de s'en inspirer, facilite la lecture d'autres textes. Le potentiel de la littérature pour la culture de l'élève gagnerait donc à être davantage marqué.

De plus, cette recherche apporte des précisions quant à la compétence interprétative. Elles déterminent en quoi l'acquisition en classe de français des « clés pour comprendre » (jeu de références et codes) par les élèves peut faire en sorte que « c'est là qu'ils se construiront une culture », tel que mentionné dans le programme du primaire. En effet, des didacticiens ont montré que comprendre les signes du langage, donner du sens à la vie est nécessaire à la formation culturelle de l'humain, mais aussi essentiel à la vie.

Un des aspects intéressants de ce programme est la progression logique des compétences selon les cycles. Lors du premier cycle, le texte littéraire est utilisé à des fins de discussion, d'expression des sentiments, des goûts, des émotions et des préférences des élèves ainsi que d'inspiration pour divers projets. Par rapport aux positions des didacticiens, ces approches peuvent être interprétées comme une tentative de susciter le plaisir des jeunes lecteurs. Dans le second cycle, c'est la participation active aux activités de lecture, culturelle et de production de culture qui est visée. Ceci relève encore de la sphère du plaisir, mais aussi de celle du développement personnel, bien qu'on ne nomme pas ces contributions. Lors du troisième cycle, la comparaison, l'établissement de liens, la justification de son appréciation, la transposition de ses expériences littéraires dans d'autres disciplines sont les stratégies à adopter qui relèvent plus nettement de la compétence interprétative.

Certaines contributions liées au développement personnel sont aussi présentées. D'abord, il est mentionné que les livres contribuent de façon unique à élargir la vision du monde. Ensuite, ils permettent de développer l'identité personnelle, en plus d'être sources de partage de sens et d'émotions, ce qui correspond dans les contributions évoquées par les didacticiens aux développements socioaffectif et social. Pour justifier

la prédominance de la langue, le programme souligne qu'elle est un outil essentiel à l'activité humaine, élément du patrimoine culturel, moyen d'expression privilégié dont la maîtrise favorise le développement personnel et l'intégration dans la société. Ces éléments propres au développement personnel ne sont toutefois que nommés sans plus, peut-être parce que les concepteurs du programme ont souhaité éviter l'impression d'une trop grande centration sur le sujet, aspect critiqué des anciens programmes.

Le programme du primaire n'attribue donc pas à l'acquisition des connaissances l'importance que lui accordent les didacticiens puisque les savoirs, quoique qualifiés d'essentiels, servent plutôt au développement des compétences. Ces dernières sont centrales : tout le programme est rédigé en fonction d'elles. La présence de la compétence à apprécier les textes témoigne cependant du souci manifesté par ce programme pour la dimension culturelle. De plus, la progression logique des compétences selon les cycles montre un souci pour le développement d'habitudes de lecture chez les jeunes. Les catégories de contributions qui se trouvent en marge de la sphère dans nos résultats, soit le plaisir et le développement personnel, se font aussi plus discrètes dans le programme. Les positions des didacticiens en regard de ce programme n'appellent donc que des précisions et une insistance plus marquée sur le texte littéraire et son potentiel.

6.1.2 Le programme du secondaire : moins d'impairs

Le programme du secondaire rejoint les positions des didacticiens quant à l'importance accordée à l'acquisition de connaissances. Le développement des compétences est tout aussi fondamental puisque le programme opte, comme celui du primaire, pour une approche par compétences, et il fait place aux compétences langagière et interprétative. Le programme évoque aussi des contributions relatives au développement personnel. Toutefois, si l'importance des contributions est mieux marquée dans le programme du secondaire que dans celui du primaire, des imprécisions subsistent.

De prime abord, en accordant une place de choix au texte littéraire, le programme du

secondaire semble valoriser l'acquisition de connaissances diverses lorsqu'il est question de son étude, puisqu'une des visées de la compétence à apprécier des textes littéraires est de « mettre à profit » les connaissances de l'élève et d'« acquérir des connaissances ». Cependant, les types de connaissances en question sont disséminés dans des tableaux qui les font apparaître secondaires. Les connaissances qui s'y retrouvent rejoignent celles évoquées par les didacticiens de notre corpus, soit des connaissances sur la langue, sur les textes et sur la culture, cette dernière catégorie correspondant aux connaissances sur le monde et aux connaissances littéraires, mais elles gagneraient à être plus nettement affichées.

Un autre aspect, lié à l'acquisition des connaissances, mériterait d'être précisé. Le principe de l'acquisition des nouveaux savoirs dans ce programme, dans la logique d'une conception constructiviste des apprentissages, s'appuie sur les connaissances antérieures de l'élève relatives, par exemple, aux régularités de la langue et des textes ainsi que sur la référence à des repères culturels d'ordre linguistique, littéraire, géographique ou historique. Cette assise permet ensuite à l'élève de se constituer de nouvelles connaissances. Toutefois, les savoirs n'étant pas précisés, il reste difficile d'établir des acquis antérieurs communs aux élèves et connus de l'enseignant. De plus, ce programme affirme que, par la fréquentation des livres, chaque élève se constitue un bagage de repères culturels qui lui est propre, qui ne sera pas nécessairement le même que celui des autres élèves. Il sera d'autant plus difficile à l'enseignant de vérifier le cheminement de chacun des élèves de sa classe et d'établir sur quoi reposera l'évaluation. Toutefois, la construction du bagage de repères culturels doit se faire lors de l'établissement des liens entre les œuvres lues, ce qui exige, comme nous l'avons vu dans les résultats, un certain accompagnement de l'enseignant et des échanges entre pairs. Sur ce fait, le programme du secondaire rejoint les positions théoriques des didacticiens en rappelant l'importance de cette médiation : l'environnement doit placer l'élève dans un « contexte de cheminement culturel ».

Malgré tout, les connaissances tiennent, en principe, une place plus importante dans le programme du secondaire que dans les autres programmes puisqu'en effet, elles n'apparaissent plus comme des outils au service des compétences, leur acquisition étant aussi une des visées. Ainsi, comme dans nos résultats, un certain équilibre est

perçu quant à l'importance accordée aux connaissances et aux compétences, lesquelles sont interdépendantes, bien que le programme du secondaire, adoptant aussi une approche par compétences, mette celles-ci à l'avant-plan. En effet, ce programme relie trois compétences. La première compétence visée dans la classe de français, soit « lire et apprécier des textes variés », accorde une place privilégiée à la littérature. Cette compétence sollicite à la fois la langue, ce qui correspond pour les didacticiens de notre corpus à la compétence langagière, et la culture, soit le bagage de connaissances. Elle repose sur la qualité de la compréhension et la justesse de l'interprétation lors de la construction de sens, tout comme dans nos résultats. En regard de cette compétence, l'étude du texte littéraire doit permettre à l'élève de découvrir le monde et la langue sous divers angles, ce qui justifie certainement l'importance accordée à la variété des textes à étudier. Les composantes de cette compétence peuvent donc être précisées à l'aide de nos résultats, puisque plusieurs éléments convergent entre cette compétence et la compétence interprétative.

Certains éléments nous permettent aussi d'associer la compétence à lire et apprécier des textes variés au développement personnel. En effet, le programme stipule que cette compétence repose aussi sur la capacité à porter un jugement critique et à réfléchir à sa pratique de lecteur. Le climat propice à l'apprentissage encourage le partage, la sensibilité esthétique, l'expression du jugement critique et l'établissement de liens entre les œuvres lues. Plus largement, la fréquentation du littéraire permet à l'élève de découvrir le monde, et ainsi, possiblement, à s'ouvrir sur le monde. Par ailleurs, la notion de transversalité est aussi primordiale dans la définition de cette compétence, laquelle amène l'élève à réaliser une diversité de tâches ou de projets, en classe de français et dans toutes les disciplines. Les critères de sélection des œuvres rejoignent aussi des contributions relevant du développement personnel. Ils cherchent à susciter le plaisir chez l'élève (sujets à leur portée, vocabulaire accessible, longueur raisonnable), mais les textes doivent aussi être résistants, c'est-à-dire représenter certains défis, exiger un effort de compréhension. Enfin, le programme mise sur la diversité des textes choisis; les œuvres doivent parvenir de partout, ce qui a du sens si l'on souhaite développer l'ouverture des élèves sur le monde.

De façon générale, les intentions du programme du secondaire semblent plus

prometteuses que celles du programme du primaire pour la place qu'elles accordent au texte littéraire, aux connaissances et à la compétence à apprécier les textes. Mais en ce qui concerne les connaissances ou les repères culturels, ce texte officiel demeure moins précis que celui du primaire.

6.1.3 Le programme du collégial : des intentions louables

Le programme du collégial accorde une importance indéniable à la littérature et se préoccupe tant de l'acquisition de connaissances que du développement de compétences, tout en faisant place au développement personnel. Toutefois, par ses imprécisions, notamment sur ce qu'il entend par fonds culturel commun ou sur les critères de sélection des connaissances ou des œuvres littéraires, et par l'importance qu'il donne aux habiletés rédactionnelles ou langagières au détriment des savoirs, ce programme présente des intentions liées à la culture certes louables, mais peu concrétisées.

La littérature est au cœur du programme du collégial pour l'enseignement du français, ce qui peut laisser croire que l'acquisition des connaissances occupe une place importante, mais plusieurs indices en font douter. Selon les textes officiels, les objectifs de la formation générale de ce niveau scolaire sont l'acquisition d'un fonds culturel commun, l'acquisition et le développement d'habiletés génériques, et l'appropriation d'attitudes souhaitables. Si ces dernières concernent les savoir-faire et les savoir-être, nous pouvons supposer, puisqu'il n'est nulle part défini, que le fonds culturel commun concerne les savoirs. Parce que le programme précise de façon détaillée les habiletés génériques et les attitudes souhaitables, nous nous attendons à trouver une explicitation semblable pour le fonds culturel commun. Pourtant, seuls les résultats attendus de l'acquisition de ce fonds sont formulés, et ce, sous forme de capacités. Le rôle de ce fonds culturel commun est clair, mais sa substance l'est plus ou moins. Les seuls repères disponibles dans le programme d'enseignement de langue et littérature permettent de définir le fonds culturel pour la discipline comme un assemblage de connaissances générales sur la littérature, les caractéristiques formelles des textes, les éléments du contexte sociohistorique des textes et les représentations du monde qu'ils véhiculent. Ces connaissances rejoignent celles de nos résultats, mais s'avèrent fort

imprécises. Elles le paraissent d'autant plus que ni les critères de sélection des connaissances ni ceux des oeuvres à privilégier ne sont clairement formulés; l'enseignant se voit ainsi contraint de choisir parmi la masse de connaissances possibles que suggère sans précision le programme, sinon de survoler le tout sans rien approfondir.

Tout ce qui a trait à l'acquisition de connaissances est imprécis; l'accent est mis sur le développement des compétences, lesquelles sont pour leur part très clairement énoncées. En effet, l'étude des éléments de la compétence de chacun des cours révèle un moindre souci pour les savoirs que pour les habiletés intellectuelles et rédactionnelles. Ainsi, le texte littéraire, qui occupe la place centrale dans les trois premiers cours, apparaît plutôt au service du développement de compétences : rédiger et réviser une analyse littéraire, une dissertation explicative, une dissertation critique, des textes du type informatif, critique ou expressif. On constate également, à la lecture de cette liste, que la compétence langagière est nettement dominante. C'est d'ailleurs ce que laissent entendre les critères d'évaluation de l'examen ministériel, lequel termine la séquence des trois premiers cours de langue et littérature : seul, un des huit sous-critères évalue la justesse de l'interprétation des textes, l'intégration de connaissances formelles et l'intégration de connaissances littéraires. Non seulement le développement des compétences domine l'acquisition des connaissances, mais les compétences langagières l'emportent sur les compétences interprétatives. Notons de plus qu'à lui seul, ce sous-critère ne peut constituer une raison d'échec à l'examen, un aspect qui trahit les intentions louables du MEQ à l'égard de la dimension culturelle.

La place faite aux contributions relatives au développement personnel apparaît également faible. Les résultats attendus de l'acquisition du fonds culturel commun, outre la maîtrise de la langue, touchent le développement personnel : maîtriser sa langue, communiquer, s'ouvrir au monde, connaître les richesses de l'héritage culturel, se situer dans l'histoire de la pensée humaine, développer une pensée réflexive, une éthique personnelle et sociale, prendre conscience de l'importance d'adopter des habitudes de vie saine, etc. Et la littérature est encore intimement liée à la culture : l'étude du texte littéraire permettrait « de s'inscrire dans une culture vivante, actualisée et diversifiée [...] de favoriser le développement d'habitudes de lecture et une plus

grande ouverture à la culture. » (MEQ, 1998a) Toutefois, de nombreux changements opérés en 1994 dans ce programme de formation ont compromis la place du développement personnel. Ainsi, il exclut la littérature universelle, la pratique théâtrale, l'écriture littéraire, lesquelles favorisent l'ouverture sur le monde, le développement de pratiques culturelles et l'expression subjective de l'étudiant. Le cours traditionnel de linguistique, qui permettait une réflexion sur la place de la langue et son évolution au sein de la société québécoise, a aussi été retiré du programme.

Le programme du collégial, peut-être plus nettement que ceux du primaire et du secondaire, laisse planer de l'ambiguïté quant à la place de la dimension culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement en classe de français. Certes, les intentions sont claires et affirment nettement l'importance de la culture et de la littérature. Pourtant, l'imprécision relative aux connaissances à acquérir, la dominance des compétences et, dérivant de la conception constructiviste de l'apprentissage qui soutend ces programmes, le fait que les connaissances soient mises au service des compétences permettent d'en douter. À cela s'ajoutent des imprécisions de différents ordres qui compromettent la réalisation effective des intentions dans le quotidien de la classe. Il existe donc un écart entre les positions des didacticiens de notre corpus et les prescriptions, en dépit de l'accord nettement affirmé au niveau des intentions.

6.2 Des attentes sociales à harmoniser

Dans le premier chapitre, nous avons cherché à montrer que les discours sociaux accordent une grande importance à la littérature en regard de la dimension culturelle, considérant la littérature comme un gage de culture. De plus, plusieurs auteurs déplorent les aspects fonctionnels du recours à la littérature lorsque la formation culturelle est visée. Pour leur part, les programmes favorisent nettement une approche fonctionnelle bien qu'ils accordent une importance accrue à l'idée de culture et à la littérature. La synthèse des contributions possibles de l'étude de la littérature dans la formation générale de l'élève, plus spécifiquement en regard de la dimension culturelle, révèle que l'idée de culture n'exclut pas les éléments fonctionnels, et que la recherche d'un équilibre entre les visées est la meilleure option.

6.2.1 Viser l'équilibre

D'abord, l'étude des discours didactiques indique qu'il ne faut exclure ni les connaissances ni les compétences, que l'équilibre entre les deux importe grandement. Pour Privat (1995), la pratique de lecteur conjugue une compétence culturelle, c'est-à-dire « un bagage de connaissances, sans cesse élargie, et une disposition pratique progressivement incorporée » (p. 142). Selon Thérien (1989), sans s'opposer, « l'apprentissage fonctionnel de la langue, centré sur les besoins de l'apprenant, dans sa vie personnelle, son travail, ses activités de loisirs » et les « dimensions culturelles de l'apprentissages d'une langue [...] demeurent fondamentales » (p. 292). Le texte littéraire est ainsi considéré comme objet, lorsque s'enseignent des savoirs et des connaissances, et comme outil, lorsque se développent des savoir-faire. Il est un « monument » ayant une valeur en soi et un « document », instrument qui aide à mieux lire, « médiateur de savoirs » (Dufays *et al.*, 1996a). En d'autres termes, il faut considérer la littérature à la fois comme une fin et comme un moyen, l'un étant nécessaire à l'acquisition de l'autre.

De plus, il faut se méfier de l'adoption d'une approche pédagogique « poussée à l'extrême ». Ainsi Boutin et Julien (2000), pour qui la prédilection des concepteurs du MEQ pour l'approche par compétences est « une dérive vers la pensée unique », nous mettent en garde : « les réformateurs procèdent le plus souvent de façon dichotomique et radicale. Ainsi, il leur arrive très souvent, par exemple, d'opposer le développement des compétences à l'acquisition de connaissances, l'enseignement à l'apprentissage, en réduisant même cette dernière notion à *la mobilisation de connaissances ou de compétences.* » (p. 100). Boutin et Julien nous invitent, comme les didacticiens de notre corpus, à « dépasse[r] [c]e dualisme archaïque » (*idem*, p. 102). Pour un cadre scolaire, dans un contexte social en ébullition, la dimension culturelle devrait inclure le développement d'habiletés et l'acquisition d'un bagage de connaissances. L'utilitaire et le culturel se développent en interaction, l'un est essentiel à l'autre. Ainsi, le développement de la compétence langagière s'avère nécessaire à l'acquisition des savoirs dans tous les domaines et participe au développement de la compétence interprétative, puisque l'étude approfondie d'une œuvre littéraire est une activité complexe nécessitant une bonne maîtrise de la langue.

Comme le présentent les résultats, ce qui apparaît essentiel est de former des jeunes dotés d'une pensée critique, mais aussi capables de fonctionner aisément dans un environnement technologique qui exige des compétences variées. Dans une société qui se veut démocratique, il serait tout aussi aberrant de former une élite intellectuelle dysfonctionnelle que de former des praticiens sans repères. La formation générale pour tous les jeunes doit certainement être pensée dans le but de leur assurer, au terme de leur formation, les compétences et les connaissances nécessaires pour fonctionner et penser librement. D'ailleurs, au fur et à mesure de la progression des études, et parallèlement au développement de la compétence langagière, il devrait y avoir une augmentation de l'importance accordée au texte littéraire, non pas strictement pour son utilité sur le plan de l'acquisition de la langue, mais pour ses multiples contributions possibles dans le développement de l'humain. Tout en visant l'équilibre entre les connaissances et les compétences, le culturel et l'utilitaire, et précisément pour que se rétablisse l'équilibre, il faut redonner au texte littéraire ses lettres de noblesse.

6.2.2 Redonner au littéraire ses lettres de noblesse

La didactique du français s'est constituée dans les vingt dernières années plutôt en fonction de la langue que de la littérature. Selon Noël-Gaudreault (1997b), le rôle du texte littéraire a changé : on le considère au même titre que les autres types d'écrits; il a perdu son premier rang en devenant un prétexte pour le développement de la compétence langagière; les textes courants, plus faciles d'accès, sont devenus les outils privilégiés par les enseignants, probablement parce que les programmes n'imposent pas la présence des œuvres littéraires (p. 107). Pour Simard (1997), cette désaffection du littéraire serait attribuable à l'approche communicative des années quatre-vingts : « Le courant fonctionnel procédait en effet d'une conception avant tout instrumentale de l'enseignement-apprentissage de la langue, le but ultime étant d'amener les élèves à communiquer efficacement à l'oral et à l'écrit. » (p. 198)

D'abord, une attitude d'ouverture aux différentes potentialités du texte littéraire est indispensable pour maximiser son apport. Le texte littéraire est un moyen privilégié pour l'instruction, l'accès au savoir, la progression dans la maîtrise de la langue puisque sa fréquentation constante aide à mieux lire et écrire. Il permet ainsi de

développer des savoir-faire. Mais il est aussi, pour Dufays *et al.* (1996b), « médiateur de savoir » : si les connaissances dont il regorge sont l'objet d'études, au lieu de n'être que « document », le texte devient un « monument », c'est-à-dire une œuvre imposante, digne de durer. Bref, l'outil est nécessaire à l'objet; on ne peut se passer ni des aspects fonctionnels ni du bagage de connaissances.

6.2.3 Établir une concertation

Dans la pratique, un tel équilibre est rarement atteint : il y a ceux qui, voulant faire de la lecture un moyen d'intégration optimal à la société économique, favorisent l'option « techniciste », et ceux qui, entendant défendre les valeurs propres à la littérature, choisissent l'option « culturelle ». Ces deux idéologies forment des clivages, les tenants de l'un s'opposant aux autres (Dufays *et al.*, 1996a, p. 99). Le milieu scolaire souffre du manque de concertation constaté dans les discours sociaux. Il semble que, depuis quelques années, la classe de français au Québec se situe à un carrefour où se croisent les différentes écoles de pensée qui ont marqué son histoire. Les programmes scolaires ne présentent pas de définition précise de la culture ni de la littérature et ne désignent que rarement les textes à privilégier. Or, les diverses interprétations que font les intervenants du milieu éducatif des programmes et les choix qui en découlent comportent différents enjeux, ce qui, pour Veck (1994), « dessine pour la discipline des avenir potentiellement distincts, pour ne pas dire opposés » (p. 11).

Dans l'enseignement québécois, l'« option techniciste » semble dominante. Les programmes du primaire et du secondaire font cohabiter le texte littéraire et le texte courant, mais ce dernier apparaît plus souvent choisi par les professeurs. Au collégial, la littérature, bien que sa présence soit centrale dans la classe de français, semble participer davantage de la formation générale de l'étudiant que de l'étude de la littérature en elle-même. Pour Roy (1998), « les acquis culturels et les habiletés génériques [présentés dans le programme] concourent à l'adoption et au développement des attitudes » (p. 68). Partout, on insiste sur le rôle instrumental de la littérature dans le développement de compétences transférables, donc utiles pour toutes les disciplines. L'ambiguïté subsiste comme le souligne Lebrun (1997) :

Les changements de la conception scolaire de la lecture manifestent les soubresauts culturels d'une société qui rêve de pédagogie active tout en codifiant de plus en plus l'entrée dans le texte, qui se laisse séduire par le technicisme en éprouvant la nostalgie de l'humanisme classique (p. 52).

Comme le fait remarquer Ropé (1990), même les termes utilisés dans les programmes indiquent un changement d'état du littéraire : « l'enseignement de la littérature » est devenu « l'enseignement des textes ». Cette substitution n'est pas innocente; elle implique une conception de la culture qui ne se limite pas aux « Beaux textes ». Plusieurs autres auteurs abondent dans le même sens en affirmant que l'on se préoccupe moins d'une culture littéraire, permettant de se distinguer, que du pouvoir social, conféré par la maîtrise de l'écrit (lecture et écriture). En classe de français, cette pratique équivaldrait à se mettre au niveau de la tendance économique; ainsi « l'enseignement des textes pose le problème crucial de la culture. » (*idem*, p. 124) Au collégial, les enseignants se plaignent que les jeunes ne savent pas à quoi peut servir la littérature et encore moins ce qu'elle est. La situation sera peut-être différente maintenant que les programmes de l'école primaire et de l'école secondaire accordent plus d'importance à la littérature. Les étudiants plongent souvent dans les études supérieures avec une fermeture, voire une indifférence, face à la lecture de textes littéraires. Même l'épreuve uniforme de français qu'ils doivent réussir pour l'obtention de leur diplôme d'études collégiales, au taux d'échec alarmant, bien qu'il repose sur l'étude de textes littéraires, n'évalue réellement que des habiletés liées à la compétence langagière.

Si l'option techniciste déjà dominante l'emporte, si l'école ne parvient pas à bâtir un équilibre entre l'utilitaire et le culturel en redorant le blason de la littérature, les programmes en viendront à évacuer tout ce qui, essentiellement, peut engendrer l'amour de la lecture, tel que le plaisir, moteur essentiel pour une étude bénéfique de la littérature en classe de français. À ce propos, Pennac (1992) affirme que le plaisir de lire doit être visé chez l'enfant tant par les enseignants que par les parents. Si ni les adultes ni les pédagogues ne nourrissent son enthousiasme face à la lecture de textes littéraires, si personne ne « fonde ce devoir sur la gratuité de tout apprentissage culturel » (p. 62), « le poids du livre, poids de l'ennui, [devient l'] insupportable fardeau

de l'effort inabouti. » (*idem*, p. 25). Cela ne facilite en rien le travail de médiateur culturel de l'enseignant.

Conclusion

Conclusion

L'objectif de cette recherche était de préciser, grâce à une synthèse des positions de didacticiens du français langue d'enseignement, les contributions de l'étude du texte littéraire en classe de français en regard de la dimension culturelle. Les discours sociaux réclament du milieu scolaire québécois qu'une attention particulière soit accordée à la culture des jeunes, qui est, à leur avis et selon certains résultats d'enquêtes, négligée. La formation scolaire, suivant la tendance sociétale pragmatique, leur apparaît surtout fonctionnelle. Pour la classe de français, ces visées pragmatiques se révèlent par l'imprécision des programmes quant aux éléments culturels à privilégier et, dans la pratique, par un souci pédagogique de rendre accessible les apprentissages permettant de susciter l'intérêt des élèves plus facilement. Certes, les programmes d'enseignement du français pour les niveaux primaire, secondaire et collégial, expriment de bonnes intentions. En effet, ils associent la littérature et la culture, mais la dimension culturelle n'est pas définie clairement; ils présentent une compétence d'appréciation d'œuvres littéraires, mais les savoirs, mal définis, sont au service des compétences; les textes littéraires, dont les critères de sélection ne sont pas toujours précisés, se fondent parmi les autres types de textes. Ces observations issues de l'étude des textes officiels réclamaient un travail de clarification du potentiel de la littérature en classe de français dans une visée de formation culturelle. Ainsi, une réflexion sur la possibilité de rehausser la culture dans la formation générale en exploitant tout le potentiel du texte littéraire, gage de culture indéniable, s'avérait nécessaire.

C'est pourquoi, et du fait qu'aucun didacticien n'en présente une vue d'ensemble, nous avons entrepris une recherche de type théorique visant l'étude de positions de différents didacticiens, afin de dresser un portrait synthèse des diverses contributions de l'étude du texte littéraire en classe de français en regard de la dimension culturelle. Nous avons pu comprendre et regrouper les différentes contributions possibles. Trois catégories ont émergé de l'analyse conceptuelle des discours didactiques, soit l'acquisition de connaissances, le développement de compétences et le développement

personnel. Nous avons opté pour une configuration qui place au cœur des contributions le développement de compétences et l'acquisition de connaissances. Le plaisir, qui est un moteur pour l'apprentissage, stimulant l'intérêt pour le texte, leur est directement lié. Cet ensemble, par rayonnement, a un impact sur le développement personnel, soit le développement socioaffectif, le développement social et l'ouverture sur le monde et le patrimoine.

Les résultats auraient pu être présentés selon une toute autre configuration. Cette étude étant effectuée en fonction des programmes actuels, lesquels adoptent une conception socioconstructiviste de l'apprentissage et une approche par compétences, l'acquisition des connaissances et le développement des compétences devenaient centraux, et le plaisir et le développement personnel, non formulés explicitement dans les programmes d'enseignement, devenaient secondaires. Dans le cadre des anciens programmes, compte tenu de leur perspective de développement global de l'élève, le développement personnel aurait occupé une place beaucoup plus importante. De plus, parce que les contributions sont les mêmes pour tous les lecteurs et tous les contextes, mais à divers degrés d'importance, variant en fonction, entre autres, des lectures effectuées, de l'attention apportée et de la volonté d'approfondissement, les résultats pourraient être présentés de diverses façons. À la limite, chaque lecteur peut dresser une schématisation différente de ces mêmes résultats, selon ses visées personnelles. En dehors du cadre scolaire, certains lisent, par exemple, pour acquérir des connaissances diverses, pour répondre à un besoin d'identification ou de dépaysement, ou encore, simplement par plaisir. Indépendamment de l'objectif personnel de lecture, le potentiel de la littérature demeure exemplaire, car ses contributions sont multiples.

Cette recherche présente aussi ses limites. En plus de ne pas présenter de façon exhaustive toutes les positions possibles parce que le corpus à l'étude pourrait être élargi, elle demeure à un niveau théorique. Elle peut certes aider à justifier l'étude du texte littéraire, mais pour s'assurer d'optimiser le potentiel de la littérature, il faudrait aussi présenter avec précision les connaissances à privilégier et les critères de sélection des textes. De plus, trouver des pistes de réponses à une question à l'intérieur de textes didactiques sur des sujets connexes, mais pas nécessairement directement liés à la question, nécessitait une certaine interprétation des propos, ce qui

rendait la tâche difficile. Notre objectif d'exposer la vaste gamme de contributions du texte littéraire en regard de la dimension culturelle a toutefois été atteint. Nous voulions montrer l'ampleur du problème et participer à une revalorisation de la littérature en montrant les nombreuses pistes de justification possibles de son étude en classe de français. Ainsi, nous souhaitons que ce portrait global des contributions du texte littéraire puisse aider les enseignants à justifier l'étude du texte littéraire, de telle sorte que la littérature ne soit pas « ravalée au même rang que tous les autres types d'écrits », comme Noël-Gaudreault (1997b, p. 107) le déplore.

Ce portrait global des contributions du texte littéraire à la formation culturelle offre aussi la particularité de présenter la recherche d'un équilibre comme primordiale. En effet, la concentration sur l'une de ces contributions aux dépens des autres dans les visées de l'enseignement de la littérature génère de nombreuses critiques dans les discours didactiques. Notamment, une approche du texte littéraire qui ne vise que l'acquisition de connaissances langagières est restrictive - la forme est rarement l'élément premier qui motive la lecture. L'étude du contenu, porteur du message véhiculé par l'auteur ne doit pas être négligé pour que l'intérêt subsiste, mais aussi parce qu'il est riche en connaissances. Pourtant, une approche qui ne vise que l'acquisition de connaissances, aussi variées soient-elles, ne correspond pas plus à la conception de l'homme cultivé de notre temps partagée par les didacticiens; le développement de compétences est aussi essentiel pour une formation en regard de la dimension culturelle. Toutefois, une centration sur le développement de compétences réduit le texte à un outil et est plutôt lié à une approche fonctionnelle que culturelle. Même la compétence interprétative, qui apparaît comme étant la principale en regard de la dimension culturelle, impose ses limites : l'enseignant doit trouver des moyens pour maintenir l'intérêt des élèves puisque cette approche scolaire exige une attention soutenue. Par ailleurs, le plaisir ne doit pas être la visée unique de l'étude de la littérature dans un cadre scolaire qui mise sur la formation générale, mais il peut être l'un des objectifs selon certains chercheurs et doit être un adjuvant. De même, viser principalement le développement de la personnalité via l'étude de la littérature peut exclure la dimension culturelle en favorisant une centration sur le sujet.

Enfin, cette recherche, en plus de susciter une réflexion sur la valeur du texte littéraire

et l'importance de l'équilibre à atteindre entre les diverses contributions, devrait aider à revaloriser la littérature dans la formation générale, parce qu'elle clarifie les diverses contributions de l'étude du texte littéraire en regard de la dimension culturelle et à la lumière des programmes scolaires actuels. Maintenant, il serait intéressant de se demander comment aborder le texte littéraire afin d'optimiser son potentiel en regard des différentes contributions visées en classe, mais aussi de préciser le type de texte, l'approche, les connaissances qui doivent être privilégiées pour chacun des apports. Une enquête effectuée auprès d'enseignants des trois ordres scolaires, à l'aide d'entrevues et de questionnaires, permettrait d'établir un parallèle entre la théorie et la pratique. Ainsi, il serait intéressant de voir quelle catégorie de contributions est le plus associée à la culture selon les enseignants de français : leur conception tend-elle plutôt vers une culture traditionnelle ou vers une culture calquée sur les valeurs sociétales actuelles?

Il est toutefois possible, sur la base des résultats de l'étude théorique, d'émettre des suggestions touchant la pratique de l'enseignement. Pour atteindre un équilibre entre le fonctionnel et le culturel, les enseignants doivent prendre conscience des diverses contributions possibles de l'étude du texte littéraire et abandonner les positions extrêmes en vue d'une formation globale de l'étudiant. En outre, tous les avantages du rapport étroit d'un apprenant avec la littérature, dès son jeune âge, ne doivent pas être négligés; en effet, de bonnes habiletés en lecture, porte d'accès toujours plus grand ouverte sur la culture, développées par la fréquentation constante des textes littéraires, est une source d'enrichissement. Enfin, les programmes devraient préciser les connaissances à privilégier. Les connaissances de base communes aux étudiants d'un même niveau scolaire demeurent essentielles, ne serait-ce que pour assurer une meilleure cohérence dans les apprentissages : les enseignants perdent un temps fou à combler les lacunes des uns et des autres afin que tous soient au même niveau et, enfin, pouvoir entreprendre l'étude d'un objet qui requiert certaines connaissances préalables. Le MEQ a la volonté de laisser une grande liberté aux établissements et aux professeurs, ce qui oblige ces derniers à effectuer des choix institutionnels ou personnels qui vont à l'encontre de l'idée même de fonds culturel commun. Serait-ce que le ministère de l'Éducation veuille apaiser les esprits en affirmant souhaiter rehausser le niveau culturel des élèves, en recourant au concept de culture et en

définissant une compétence liée à l'étude des textes littéraires, mais sans plus de précision?

Pourtant, sans le pouvoir symbolique des mots, il n'y a pas, selon nous, de formation de l'esprit. À l'école, il faut distinguer l'étude de littérature et l'étude de la communication. Tout surplus de sens en communication est évacué au profit d'une transmission claire, univoque. Seule la langue littéraire peut donner toute son ampleur à des détails banals. D'ailleurs, le pouvoir des mots est le seul à sortir du pragmatisme pédagogique. La langue de bois des programmes et l'approche par compétences nuisent à la rencontre avec la littérature : il faut faire goûter au mystère au lieu de réduire le texte à l'explication et l'analyse. De plus, la littérature est essentielle parce qu'elle offre un surcroît d'expérience nécessaire aux jeunes. Bien que ses contributions ne soient pas toujours perceptibles immédiatement, elles ne sauraient tarder à être reconnues par les lecteurs.

Références

Références

- ARON, P., SAINT-JACQUES, D., VIALA, A. (dir) (2002). *Le dictionnaire du littéraire*. Paris, Presses universitaires de France.
- BIARD, J. et DENIS, F. (1993). *Didactique du texte littéraire : progressions et séquences*. Paris, Éditions Nathan.
- BIBEAU, G., LESSARD, C., PARET, M.-C. et THÉRIEN, M. (1987). *L'enseignement du français, langue maternelle. Perceptions et attentes*, Québec, Conseil de la langue française.
- BLOOM, A. (1987). *L'âme désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale*. Montréal, Guérin littérature.
- BOUTIN, G. et JULIEN, L. (2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal, Éditions Nouvelles.
- BROSSARD, L. et MARSOLAIS, A. (1993). « L'école et la culture : un tandem pour former des êtres humains ». *Vie pédagogique*, no 84, p. 17-18.
- CHAMPY, P. et ÉTÉVÉ, C. (dir.) (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris, Nathan.
- CHISS, J.-L., DAVID, J. et REUTER, Y. (1995). *Didactique du français. État d'une discipline*. Paris, Éditions Nathan, coll. pédagogie.
- DE KONINCK, T. (2000). *La nouvelle ignorance et le problème de la culture*. Paris, Presses Universitaires de France.
- DESLAURIERS, J.-P. (1991) *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal, McGraw-Hill Éditeurs, coll. Thema.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. et LEDUR, D. (1996a). *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français*. Bruxelles, DeBoeck.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. et LEDUR, D. (dir.) (1996b). *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*. Bruxelles, DeBoeck.
- DUMONT, F. (1987). *Le sort de la culture*. Montréal, L'Hexagone.
- DUMONT, F. (1997). *Raisons communes*. Montréal, Éditions Boréal Compact.
- FINKIELKRAUT, A. (1987). *La défaite de la pensée*. Paris, Éditions Gallimard.
- FORQUIN, J.-C. (1996). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles, De Boeck.

FUMAROLI, M. (1989). « Présence des classiques ? ». *Le Débat*, no 54, p. 4-13.

GAGNÉ, G, LAZURE, R., SPRENGER-CHAROLLES L. et ROPÉ, F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle*. Tome 1. Bruxelles, De Boeck Université, INRP.

GERVAIS, F. (1997). « Stimuler le désir de lire chez ses élèves » in M. NOËL-GAUDREAU (dir.) (1997a). *Didactique de la littérature : bilan et perspectives*. Québec, Nuit blanche éditeur, p. 35-43.

GIASSON, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Boucherville, Gaëtan Morin éditeur.

HOUDART, V. (1996). Table ronde : « Pourquoi enseigner la littérature ? Quelle littérature enseigner ? » in J.-L. DUFAYS, L. GEMENNE et D. LEDUR, D. (dir.) (1996b). *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*, Bruxelles, De Boeck, pp. 249-262.

JAUSS, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris, Gallimard.

JOUBE, V. (1996). « Pourquoi lire la littérature ? » in J.-L. DUFAYS, L. GEMENNE et D. LEDUR (dir.) (1996b). *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*, Bruxelles, DeBoeck, pp. 149-166.

LANGER, Judith A. (dir.) (1987). "A sociocognitive Perspective on Literacy". *Language, literacy and culture : Issues of Society and Schooling*. Norwood, Massachusetts, Library of Congress, pp. 1-20.

LEBRUN, M. (1997). « Dilemme cornélien en classe de français ou comment doser la part de réponse personnalisée du lecteur » in M. NOËL-GAUDREAU (dir.) (1997a). *Didactique de la littérature : bilan et perspectives*. Québec, Nuit blanche éditeur, p. 49-69.

LEGROS, G. (1995). « Quelle place pour la didactique de la littérature ? » in J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (1995). *Didactique du français. État d'une discipline*. Paris, Éditions Nathan, p. 33-60.

MANESSE, D. et PERRETI, I (1995). « Le français au Collège et au Lycée » in M. Devalay (dir.) (1995). *Savoirs scolaire et didactiques des disciplines*, Paris, ESF éditeur, coll. Pédagogies, p. 80.

MEQ (1993). *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle. L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau*. Fine Pointe, vol. 8, numéro spécial.

MEQ (1994). *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

MEQ (1997a). *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales. Avis à la ministre de l'Éducation*. Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

MEQ (1997b). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec,

Conseil supérieur de l'éducation.

MEQ (1998a). *Orientations et encadrements pour l'établissement du Programme de formation*. Québec, Commission des programmes d'études.

MEQ (1998b). *Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école. Avis à la ministre de l'Éducation*. Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

MEQ (1998c). *Formation générale commune et propre. Enseignement collégial. Devis ministériel*. Québec, Gouvernement du Québec.

MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire et secondaire*. Québec, Gouvernement du Québec.

MEQ (2003). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, Gouvernement du Québec.

MORIN L. et BRUNET L. (1992). « Pédagogue cultivé, un éducateur spécialisé », *Philosophie de l'éducation. Les sciences de l'éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p. 265-295.

NOËL-GAUDREAU, M. (dir.) (1997a). *Didactique de la littérature : bilan et perspectives*. Québec, Nuit blanche éditeur.

NOËL-GAUDREAU, M. (1997b). « Lecture-écriture de l'objet littéraire ». in NOËL-GAUDREAU, M. (dir.) (1997a). *Didactique de la littérature : bilan et perspectives*. Québec, Nuit blanche éditeur, p. 107-125.

PENNAC, D. (1992). *Comme un roman*. Paris, Éditions Gallimard.

PRIVAT, J.-M. (1995). « Socio-logiques des didactiques de la lecture » in J.-L. CHISS, J. DAVID et Y. REUTER (1995). *Didactique du français. État d'une discipline*. Paris, Éditions Nathan, coll. pédagogie, p. 133-153.

PROVENCHER, S. (2001). *Recherche-action visant à améliorer la réussite et la motivation autour de la dissertation au collégial*. Thèse, Mai 2001, Faculté des études supérieures, Université de Montréal.

REUTER, Y. (1996). « Éléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école primaire ». *Repères*, no 13, p. 7-25.

ROPÉ, F. (1990). *Enseigner le français. Didactique de la langue maternelle*. Amiens, Éditions Universitaires, coll. Savoir et formation.

ROY, M. (1998). *La littérature québécoise au collège (1990-1996)*, Montréal, XYZ éditeur.

SAINT-JACQUES, D. (dir.) (2000a). *Que vaut la littérature?*, Québec, Éditions Nota bene, coll. Cahiers du CRELIQ.

- SAINT-JACQUES, D. (2000b). « Conflits de culture et valeur littéraire », in Saint-Jacques, D. (dir.) (2000a). *Que vaut la littérature?*, Québec, Éditions Nota bene, coll. Cahiers du CRELIQ, p. 5-24.
- SIMARD, C. (1989). « La problématique de l'enseignement littéraire ». *Québec français*, no 74, p. 70-73.
- SIMARD, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Saint-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique.
- THÉRIEN, M. (1989). « Littérature québécoise et dialogue des cultures » in A. Obadia (1989). *Premier colloque international sur l'enseignement du français en Chine. Communications choisies*. Les Presses de l'Université Simon Fraser, p. 289-297.
- THÉRIEN, M. (1994). « La culture et l'école », *Québec français*, no 97, p. 71-74.
- THÉRIEN, M. (1997). « De la définition du littéraire et des œuvres à proposer à la jeunesse » in M. NOËL-GAUDREAU (dir.) (1997a). *Didactique de la littérature : bilan et perspectives*. Québec, Nuit blanche éditeur, p. 21-26.
- VANDENDORPE, C. (1996). « La lecture littéraire, lieu de reconfiguration personnelle et d'appropriation du sens » in J.-L. DUFAYS, L. GEMENNE et D. LEDUR, D. (dir.) (1996b). *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*, Bruxelles, De Boeck, pp. 159-166
- VAN DER MAREN, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Les presses de l'Université de Montréal.
- VAN MANEN, M. (1990). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. London, The Althouse Press.
- VECK, B. (1994). *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes?*, Paris, Institut national de recherche pédagogique.
- VECK, B. (1996). « Enseignements de la littérature : valeurs, savoirs et savoir-faire » in J.-L. DUFAYS, L. GEMENNE, L. et D. LEDUR (dir.) (1996b). *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*, Bruxelles, De Boeck, pp. 176-181.

