

## Discours littéraire et stratégies pédagogiques dans les manuels de 5<sup>e</sup> secondaire

Monique Lebrun and Denis Aubin

Number 74, May 1989

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/45398ac>

[See table of contents](#)

---

### Publisher(s)

Les Publications Québec français

### ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

---

### Cite this article

Lebrun, M. & Aubin, D. (1989). Discours littéraire et stratégies pédagogiques dans les manuels de 5<sup>e</sup> secondaire. *Québec français*, (74), 25–30.

# Discours littéraire et stratégies pédagogiques

dans les manuels de 5<sup>e</sup> secondaire

Monique Lebrun  
et  
Denis Aubin

## Généralités

### Objectifs terminaux des programmes du MEQ

Les programmes ministériels contiennent deux objectifs terminaux spécifiques applicables, l'un à la poésie, l'autre au roman, de même qu'un objectif terminal plus vaste relatif aux valeurs socio-culturelles. En tant qu'auteurs de manuels approuvés par le MEQ, les différents pédagogues mentionnés au tableau I ont dû respecter ces objectifs, du moins dans la lettre. Ainsi, de tous les manuels, seuls Guérin et H.R.W. reprennent en début de chapitre les énoncés du MEQ dans leur libellé d'origine, les autres se contentant de les paraphraser à l'occasion au fil des chapitres et de les retranscrire dans le guide du maître. Tous, cependant, présentent des grilles d'évaluation formative serrant de près lesdits objectifs, comme c'est le cas à la fin du manuel du C.E.C.

Chaque manuel tient compte également des valeurs socio-culturelles. Pour ce qui est du discours littéraire, ce type de valeurs doit inclure prioritairement les dimensions historique et idéologique. Aussi est-il surprenant de voir tous les auteurs de manuels aborder le discours narratif par le biais sociologique (ex. : le roman comme objet de consommation pour le C.E.C., les habitudes de lecture pour Guérin et le C.E.C.). Le discours poétique n'est étudié sous l'angle de l'histoire littéraire que

**J**amais les enseignants de français n'auront eu autant l'embaras du choix, pour leurs manuels, qu'en cette fin de décennie. Quatre maisons d'édition (C.E.C., ou Centre Éducatif et Culturel, Mondia, Guérin et H.R.W. ou Holt, Rinehart and Winston) se disputent leurs faveurs, après avoir fait successivement approuver leurs produits par le MEQ. À l'heure de la production doit maintenant succéder celle de l'évaluation. Nous avons porté notre attention sur la façon dont les auteurs de manuels de cinquième secondaire traitent le discours littéraire, plus spécifiquement les discours romanesque et poétique.

Le sujet a son importance. En fait, pour 60% des élèves de cinquième secondaire, il s'agit du dernier contact avec le texte littéraire. Pour les autres, qui iront au cégep, on peut considérer l'approche au littéraire entreprise au secondaire comme une amorce à des études plus poussées.

Nous commencerons par des considérations générales de nature didactique, qui seront suivies d'une description plus détaillée des approches et stratégies exposées dans chaque manuel. La mise en parallèle des « vertus et vices » de chacun devrait vous permettre d'orienter vos choix.





chez H.R.W. Les textes choisis, qui font la part belle aux Québécois (voir article de Jean-Claude *et al.* dans ce numéro), de même que la prédilection pour certains thèmes (ex.: les minorités) ou héros bien de notre époque (ex.: place congrue des héroïnes par rapport aux héros) illustrent la convergence idéologique des auteurs, convergence sans doute orientée par les directives du MEQ concernant les manuels scolaires. Quant aux divers points de vue des critiques littéraires, ils trouvent leur place dans tous les manuels, sauf dans Mondia.

### Les procédés méthodologiques

Trois des quatre manuels, à savoir Mondia, Guérin et C.E.C., soutiennent la démarche d'enseignement-apprentissage par des encadrés, des résumés, des tableaux d'acquisition et de révision, de même que par des fiches d'auto-évaluation. Les tableaux ou grilles de Mondia et du C.E.C. portent sur le schéma narratif et les diverses composantes du roman; ceux de Guérin prennent la forme d'acquisitions de connaissances. Ces trois éditeurs utilisent un procédé visuel récurrent de façon à attirer l'attention de l'élève sur les connaissances à retenir, ce qui n'est pas le cas de H.R.W. Par contre, ce dernier prend la peine de rappeler à l'élève ses acquis des années antérieures et annonce en début de chapitre les habiletés à développer, tout comme, à un degré moindre, le C.E.C. Pour le roman, H.R.W. et Guérin proposent à l'élève, sous forme de sondage ou de bilan, des tests qui lui permettent de se situer en début de démarche.

### Les connaissances et techniques

Les connaissances à acquérir en cinquième secondaire touchent tout autant la grammaire que les types de discours. Par « techniques », on entend ici techniques d'écriture. Les quatre éditeurs relèguent les connaissances grammaticales en des fiches en fin de volume, sans les intégrer à la démarche globale de découverte du sens des textes. Le C.E.C. s'étend sur les connaissances littéraires et les techniques d'écriture à la fois dans les chapitres du manuel et dans les fiches, limitées en nombre, de la fin du volume (cf. le « petit guide d'écriture »). La formule est la même chez Guérin. Quant à H.R.W., s'il nous renvoie à l'occasion au *Petit code* pour les connaissances grammaticales, il présente un nombre substantiel de fiches grammaticales en fin de volume et des

« clefs de lecture » des discours littéraires dans le corps du texte. C'est également en fin de volume que l'on retrouve chez Mondia les « connaissances, techniques et outils » (ex.: l'art d'écrire un texte expressif), les tableaux de techniques d'écriture présentées dans chaque chapitre étant de nature plutôt succincte.

### Les pratiques particulières

On entend ici par « pratiques » les activités de compréhension et de production auxquelles se livre l'élève, de même que l'objectivation, ou retour sur les pratiques. Au C.E.C., on adopte l'ordre suivant : observation, activités d'application et réinvestissement. À part quelques sondages de connaissances, Guérin se contente du duo lecture-objectivation. H.R.W. emploie la tactique mémorisation des connaissances — lecture — questionnement — objectivation. Mondia procède par petites étapes minutieuses : aller retour entre observation et théorie littéraire, lecture, activités d'application pour lesquelles on fournit des exemples.

Afin de répondre aux exigences pratiques de la situation de classe et de ne pas diviser artificiellement les discours, les auteurs de manuels ont volontairement choisi l'imbrication du littéraire et du non-littéraire. Ainsi, au C.E.C., on fait écrire un article critique à la suite d'une lecture de roman. L'auteur de chez Guérin y va parfois de ses suggestions bizarres, ainsi cette agence de rencontres qui permet de juger les chances de réussite du mariage de Thérèse Desqueyroux. H.R.W. présente des activités de synthèse où l'élève est amené à produire un exposé explicatif et expressif sur un poème de

son choix. Mondia, quant à lui, relie roman et lettre d'opinion, de même que chanson, jeu et poème.

Les auteurs pratiquent l'intertextualité. Ainsi, au C.E.C., on amène l'élève à mettre en parallèle les divers textes étudiés. Guérin présente, entre autres, divers poèmes sur un même thème, attitude également adoptée par Mondia. Quant à H.R.W., on peut parler d'interdiscursivité modèle pour les activités de poésie, le texte, l'image et la musique fonctionnant en symbiose.

### Le livre du maître

On peut se demander s'il s'agit d'un simple corrigé ou d'un véritable guide de l'enseignant avec pistes d'exploitation supplémentaires. Le guide du C.E.C. n'existe encore qu'à l'état d'ébauche, et pour le seul discours narratif : il explicite les stratégies utilisées, la pertinence des exercices, leur succession dans une démarche globale, en plus d'offrir des corrigés. Guérin et H.R.W. ont choisi une formule légère : le texte du manuel de l'élève est reproduit en caractères réduits dans le guide du maître et accompagné de stratégies pédagogiques et de textes documentaires. Chez H.R.W., les suggestions de planification annuelle, les activités d'évaluation et les notes documentaires se retrouvent dans un guide supplémentaire, le « guide plus », aux feuilles volantes. Le guide de Mondia offre également des suggestions méthodologiques de planification et d'évaluation, de même que des pistes particulières d'exploration (ex.: comment préparer la venue d'un écrivain en classe). Aucun guide ne se cantonne dans le simple rôle de corrigé.

## Description détaillée Poésie

N.B. Nous ne traiterons ici que des manuels de Guérin, H.R.W. et Mondia, celui du C.E.C. n'étant pas encore paru sur le sujet.

### Le plan des différents chapitres

On ne peut sentir de progression dans la démarche proposée à l'élève si on se base sur la succession des quatre unités de poésie du manuel de Guérin : la première sert à initier l'élève à une méthode ou technique de lecture, les autres, à l'orienter vers l'application de la méthode. Chez H.R.W., les trois parties consacrées au discours poétique sont conçues en progression : présentation des clés de lecture, suggestions d'activités à partir de thèmes, activités de synthèse. Le manuel de Mondia, quant à lui, distingue brièvement prose et poésie et présente des poèmes de divers types (activités de compréhension excluant la production), avant d'en arriver, mais de façon beaucoup moins progressive et structurée que chez le précédent éditeur, à la production de poèmes.

### L'approche choisie

Chez Guérin, l'approche privilégiée est stylistique. On présente une clé de lecture du poème et on procède à une « déconstruction », c'est-à-dire au relevé et au classement des transgressions de divers niveaux (graphique, phonétique, syntaxique, sémantique, rhétorique, discursif). H.R.W. opte pour l'approche par l'histoire littéraire, présentée chronologiquement, du Moyen Âge au XX<sup>e</sup> siècle. Il est difficile de parler d'une approche pour Mondia, le traitement du discours poétique étant mince (50 pages), mais on peut y voir un regroupement des poèmes par thèmes.

### Les stratégies pédagogiques

Bien que le programme ministériel favorise la méthode inductive, la majorité des manuels pratiquent la méthode déductive : on expose d'abord la théorie plutôt que de la faire découvrir par petites étapes et d'aider l'élève à en tirer des lois générales traduisibles sous formes de résumés ou de tableaux. Ainsi, chez Guérin, on présente directement les types de transgressions pour ensuite amener les élèves à en découvrir des exemples. H.R.W. présente l'auteur du poème et en révèle le thème avant même de passer au questionnement. Mondia plonge les élèves d'entrée de jeu dans la lecture des poèmes pour

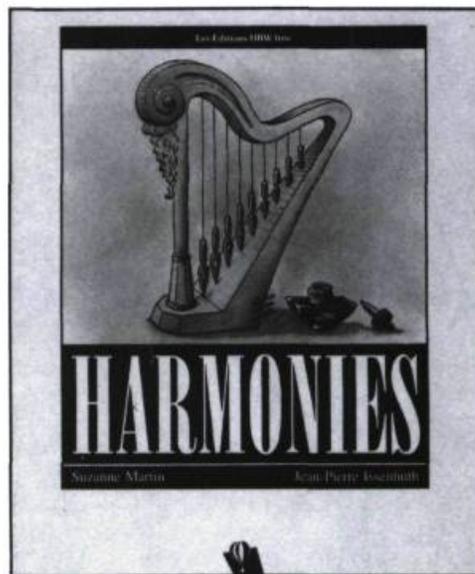
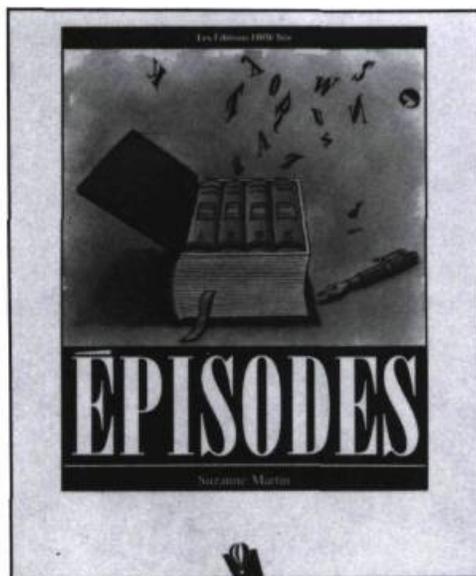
ensuite leur poser des questions; on ne planifie toutefois pas l'exercice au point de déboucher sur la structuration des connaissances ainsi acquises.

Quant au questionnement lui-même, il ne suit aucune démarche progressive, sauf chez Guérin : on interroge l'élève trop exclusivement sur le sujet et le thème choisis, on lui demande sans arrêt son opinion, ses préférences. On propose cependant chez Mondia quelques activités de regroupement thématique de poèmes qui laissent place à l'imagination de chacun. Bref, les stratégies sont assez sommaires dans chacun des cas. Ceci est d'autant plus étonnant que, la poésie figurant au programme

de toutes les années du secondaire, les élèves devraient en avoir acquis une connaissance théorique et pratique leur permettant d'aller plus loin que ce qu'on leur propose.

### Les éléments documentaires

Voulant rendre leur matériel autosuffisant, les auteurs ont inclus des biographies (cf. H.R.W.), des listes biographiques et des témoignages d'écrivains (cf. Guérin et Mondia), le tout accompagné de photos d'auteurs (H.R.W., C.E.C. et Mondia). Ces quelques efforts ne remplacent malheureusement pas un petit guide d'histoire littéraire dont on souhaiterait l'ajout à la suite des fiches grammaticales.



## Description détaillée Roman

### Le plan des différents chapitres

Au C.E.C., on consacre quatre chapitres ou « parties » au roman. La première et la troisième abordent le discours romanesque sous l'angle sociologique, alors que la deuxième, plus substantielle, propose un plan de lecture selon cinq facettes: le schéma narratif, les personnages, les thèmes, les voix narratives conjuguées au point de vue et le cadre spatio-temporel. La quatrième partie est consacrée, comme il se doit d'après le programme, à l'écriture d'un texte « s'apparentant à la nouvelle littéraire » : d'ailleurs, les trois autres manuels terminent de la même façon leur étude du discours romanesque. Guérin adopte un plan éclaté en six parties, sans unité logique apparente : historique, héros, best-seller, réalisme des lieux et des personnages, polar, nouvelle littéraire. Chez H.R.W., l'ordre des chapitres est nettement convergent et progressif : révision des acquis, lecture d'un extrait, lecture de l'œuvre entière par contrat de lecture, en utilisant les « clefs de lecture » préalablement expliquées et production d'une nouvelle. Il faut noter que l'auteur du manuel répète cette même

démarche pour chacun des quatre romans proposés dans le volume. Quant au plan de Mondia, sûrement le plus étoffé de tous, avec ses huit chapitres, il en consacre deux à l'approche sociologique (ex. : statistiques sur les habitudes de lecture, les genres préférés, les aspects matériels du livre), cinq à la théorie (ex. : les débuts de romans, le schéma narratif, les personnages, le narrateur et le cadre spatio-temporel, les buts de lecture). Le dernier présente les consignes propres à l'écriture de la nouvelle.

### L'approche choisie

L'approche privilégiée par les quatre maisons d'édition est résolument sociologique, dans un premier temps, que l'on questionne l'élève sur ses habitudes de lecture (Guérin, C.E.C.) ou qu'on lui fournisse des statistiques sur le roman comme objet de consommation (C.E.C., Mondia). Vient en second le recours aux techniques d'écriture spécifiquement romanesques : si on se restreint trop souvent dans les généralités traditionnelles sur le genre, on tente néanmoins à l'occasion de sortir des sentiers battus (ex. : étude du « point de vue » au C.E.C., analyse des règles du roman policier chez Guérin, les six façons de lire un roman de Mondia). L'histoire litté-

raire en prend pour son rhume et l'analyse des divers types de romans n'est pas faite systématiquement, sauf chez H.R.W., qui entreprend l'étude du genre à partir de quatre types de romans différents, à savoir les romans d'aventures, psychologique, policier et historique. La sous-division du genre est déjà moins évidente et moins exploitée chez Guérin, bien que les exemples fassent appel à des romans réalistes, psychologiques et d'aventures. Les ouvrages et extraits présentés le sont plus pour leurs qualités propres que pour leur appartenance à une époque littéraire.

### Les stratégies pédagogiques

Comme pour la poésie, on privilégie ici la méthode déductive, bien que l'induction fasse de timides apparitions. Au C.E.C., la stratégie habituelle est la suivante: observation de tableaux expliquant les notions théoriques ; activités d'application où l'élève analyse les textes en fonction des explications déjà données ; réinvestissement qui prend parfois l'allure d'activités de synthèse (ex. : constitution d'un dossier), mais qui recoupe aussi assez souvent les activités d'application. Chez Guérin, on passe de la lecture d'un extrait à une activité d'objectivation, qui est en fait un questionnement soutenu par des explications théoriques, pour ensuite aller aux connaissances à acquérir suivies d'activités d'application. La formule est sensiblement la même chez H.R.W., sauf que l'on y distingue questionnement à la suite de la lecture du texte et objectivation (contrairement à Guérin) et que les connaissances à acquérir sont précédées d'un rappel des connaissances antérieures. Quant à Mondia, il fait réfléchir d'entrée de jeu l'élève par des questions sur un texte théorique ou par un témoignage. Chez cet éditeur, les explications théoriques sont entrecoupées d'activités d'application et de résumés critiques d'ouvrages, ce qui, malgré l'intérêt certain des activités en question (ex. : joute littéraire), ne facilite guère la consultation de l'ouvrage.

Si l'on sonde le type de questionnement proposé aux élèves, on peut tirer les mêmes conclusions que pour le discours poétique : questions plus pointillistes qu'englobantes, grand souci de la prise de position personnelle de l'élève. On pourrait rajouter, pour ce type de discours précis, le souci d'initier l'élève à la « structure » romanesque par une démarche graduée (schéma narratif, types de héros, cadre spatio-temporel, etc.). On a également encadré soigneusement l'écriture

### Manuels de 5<sup>e</sup> secondaire sur les discours littéraires

#### 1. Centre éducatif et culturel (1988) :

##### a. pour le roman :

James Rousselle, Michel Monette et Huguette Lachapelle — *À lire, Stratégies* (manuel), 203 p.  
— *À lire, Dossier* (complément au manuel) 101 p.  
(Le guide pédagogique n'existe qu'en version provisoire)

##### b. pour la poésie :

(On n'a fait paraître que le *Dossier*, ou recueil des textes : nous ne tenons donc pas compte de ce discours littéraire pour cet éditeur)

#### 2. Guérin (1987 et 1988) :

##### a. pour le roman et la poésie:

Jean-Paul Simard et Réjean Blais  
— *Point de vue* (manuel), 570 p.  
— *Point de vue* (guide) 584 p.

#### 3. Holt, Rinehart and Winston (1987 et 1988)

##### a. pour le roman :

Suzanne Martin  
— *Épisodes* (manuel), 206 p.  
— *Épisodes* (guide), 291 p.

##### b. pour la poésie :

Suzanne Martin et Jean-Pierre Issenhuth  
— *Harmonies* (manuel), 92 p.  
— *Harmonies* (guide), 143 p.

##### c. pour la poésie et le roman :

*Guide plus*, 509 p.

#### 4. Mondia (1988)

##### a. pour le roman et la poésie :

Cécile Dubé et Muriel Pouliot (collab. Aurélien Boivin) dans la collection Textes et contextes, 2<sup>e</sup> partie  
— *Espaces imaginaires d'ici et d'ailleurs* (manuel), 407 p.  
— *Espaces imaginaires d'ici et d'ailleurs* (guide), 183 p. et deux audio-cassettes.

de la nouvelle. Le problème est que, chez certains auteurs, le décorticage du roman et l'élaboration de la nouvelle ne sont pas deux activités conçues en parallèle. Ainsi, Guérin offre un bon encadrement dans l'écriture romanesque, mais la démarche proposée pour ce faire n'est pas récupérée des chapitres précédents sur le roman, alors que c'est le cas pour le C.E.C.

### Les éléments documentaires

Aux remarques que nous avons formulées pour la poésie, nous pourrions ajouter les suivantes. À quoi servent les photos de couverture de romans présentées massivement par tous les éditeurs (elles sont heureusement reléguées dans le « dossier », au C.E.C.), sinon à faire de l'illustration à bon compte? Peu de stratégies de lecture les récupèrent pour l'analyse. En revanche, les listes et résumés bibliographiques de H.R.W. et Mondia ont une utilité certaine pour l'élève peu familier avec le genre romanesque et constituent autant de suggestions de lecture, à l'heure où il ira à la bibliothèque. Quant aux témoignages inédits d'écrivains de Mondia, si la qualité des propos retient l'attention, leur quantité en atténue la portée d'autant.

### Conclusion

Les manuels scolaires québécois de cinquième secondaire présentent donc une approche du discours littéraire qui, par son polymorphisme, saura rejoindre des élèves peu enclins à la lecture. De plus ils permettent aux maîtres une latitude suffisante. En effet, sans trop déroger à la trajectoire proposée, ceux-ci peuvent enrichir en puisant dans leur propre expérience.

Nous constatons cependant trop souvent une insistance exagérée sur l'aspect anecdotique (de longues pages sur le roman objet de consommation et phénomène socio-culturel) comme si on voulait à tout prix être bien accueilli par les jeunes lecteurs. L'utilisation d'une langue parfois savante ainsi que la présence de schémas complexes ne servent pas toujours à clarifier la notion de schéma narratif et à expliquer les autres propriétés du roman, ce qui n'incitera pas l'élève peu familier avec la lecture à y trouver son compte.

Nous croyons que l'enseignant doit demeurer le maître d'œuvre quant à la façon d'introduire et de développer le programme de français dans sa classe, le volume n'étant que l'outil privilégié pour faciliter sa tâche auprès de ses élèves. À ce titre, les volumes présentés plus haut sont tous recommandables à des degrés divers. Il faudrait sans doute se demander si certains défauts de nos manuels ne résultent pas d'une lecture trop studieuse des programmes, mais ceci est une autre histoire... et sûrement un autre sujet d'article.

# Lire des fables pour apprendre à lire

Christian Vandendorpe



nutile de se le cacher, la fable n'est plus à la mode. Comme d'autres choses, elle a basculé dans les oubliettes des « méthodes modernes ».

Le mot lui-même, d'ailleurs ne signifie plus rien pour de nombreux écoliers. Pourtant, la fable n'est pas explicitement bannie par les nouveaux programmes. Mais, signe que certains genres sont « moins égaux » que d'autres, la place faite à la fable dans les manuels de la dernière génération est, à ma connaissance, parfaitement nulle.

À quoi attribuer pareil ostracisme? D'abord, sa morale choque de plein fouet notre sensibilité, qui se hérisse à l'idée de se faire administrer des leçons, voire même d'en donner. Payant le prix de son ancienneté dans l'institution scolaire, la fable traîne aussi avec elle une poussiéreuse odeur de par-coeur et est chargée de tout ce dont une génération a voulu se libérer lors du joyeux remue-ménage des années 60.

Enfin, la fable est associée à un genre enfantin, peu digne de retenir l'attention des adultes d'aujourd'hui. On a oublié que La Fontaine, loin de vouloir écrire pour la jeunesse, était lu et commenté par ses contemporains, qui se précipitaient sur chacun de ses recueils pour en apprécier la poésie et l'enchantement.

La situation de la fable est peut-être d'autant plus grave dans les pays francophones que la langue française a le privilège d'avoir servi d'instrument au fabuliste le plus accompli de tous les temps. Mais, depuis près de trois cents ans qu'a paru la der-

nière édition des fables de La Fontaine, cette langue n'a cessé d'évoluer, si bien qu'à chaque génération, les fables du poète paraissent nous parler d'un peu plus loin, dans une dérive qui s'accroît irrémédiablement. Pour s'en convaincre, il suffit de questionner de jeunes élèves sur une fable qu'on leur aura fait lire dans le texte original : que d'obscurités lexicales ou syntaxiques susceptibles de les rebuter! Ces difficultés étaient déjà soulignées, voici deux siècles, par Jean-Jacques Rousseau qui, dans l'*Émile*, a fait une exégèse humoristique de l'entendement que pourrait avoir un enfant de mots comme « alléché » et de tournures telles que « sur un arbre perché ». Le même auteur signalait aussi, très justement, que la compréhension des idées exprimées par la fable était entravée par l'expression poétique, car « le tour même de la poésie, en les lui rendant plus faciles à retenir, les lui rend plus difficiles à concevoir, en sorte qu'on achète l'agrément aux dépens de la clarté. »

Faudrait-il en arriver à adapter le texte original? Pour qui est familier avec l'œuvre de La Fontaine, toute paraphrase moderne de la fable risque de sembler plate et pauvre