Document généré le 19 avr. 2024 05:05

Québec français

Intervention à une table ronde intitulée
« Quelle littérature au secondaire et au collégial? »

Nathalie Lacelle

Numéro 149, printemps 2008

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1751ac

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)
1923-5119 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Lacelle, N. (2008). Intervention à une table ronde intitulée : « Quelle littérature au secondaire et au collégial? ». *Québec français*, (149), 97–98.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 2008

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Intervention à une table ronde intitulée : « Quelle littérature au secondaire et au collégial ? »

NATHALIE LACELLE*

Cette réflexion porte sur les critères qui définissent les choix des œuvres littéraires à enseigner au secondaire. En tant qu'enseignante de français et de littérature depuis une quinzaine d'années dans un Collège privé de Montréal (le Collège Sainte-Marcelline), je me suis questionnée sur ce qui avait influencé mes propres choix d'œuvres littéraires. Il faut dire d'abord que le modèle traditionaliste de l'enseignement littéraire est demeuré bien vivant dans les écoles privés du Québec. Les approches technicistes et communicatives, inspirées des théories de la communication, le plus souvent applicable à des textes courants pour aborder la lecture, n'a pas vraiment franchi le seuil des classes. Les enseignants ont continué à promouvoir l'approche des œuvres complètes qui laissaient parfois très peu de place aux œuvres québécoises, car les grands classiques français étaient encore au goût du jour. L'œuvre était abordée selon une approche externe, soit historique, des genres, de l'auteur, et le lecteur était soumis à l'exercice de retrouver le sens prescrit par l'œuvre ou l'auteur. Les jeunes étaient certainement initiés à quelques œuvres québécoises dites classiques (Émile Nelligan, Germaine Guèvremont, Gabrielle Roy, Marcel Dubé…), mais principalement à des œuvres françaises (Molière, Racine, Hugo, Musset, Camus…), mettant ainsi l'accent sur la formation à la culture française. Les résumés de lecture et l'analyse littéraire et narratologique constituaient les principales méthodes privilégiées pour aborder une œuvre. J'ai suivi ces courants et j'ai fait passer les grandes œuvres françaises avant celle de notre propre littérature.

Or les approches centrées sur le lecteur, plus récentes en enseignement de l'œuvre littéraire, semblent avoir été favorisées dans les écoles privées, surtout qu'elles préconisent la lecture d'œuvres complètes. Par exemple, l'approche esthétique ou subjective, qui vise à ce que les lecteurs s'expriment sur leur rapport à l'œuvre, formule un jugement critique et appréciatif à travers toutes sortes de pratiques, telles le journal de lecture, le journal dialogué, les cercles de lecture…, a convaincu les enseignants de renouveler leur manière d'aborder la littérature. La lecture stratégique, dont l'objectif est d'aider les élèves à développer des ressources cognitives, affectives et métacognitives pour construire sa lecture d'une façon plus articulée, a aussi intégré les pratiques des enseignants. Quant à l'approche culturelle, qui favorise le travail sur les dimensions esthétique, historique, langagière, herméneutique et critique de la littérature[1], elle s'inscrit dans le sens de la tradition de l'enseignement littéraire des écoles secondaires privées. Les pratiques novatrices des dernières années redonnent ainsi une plus grande place à l'œuvre complète et ouvrent la voie à l'exploration de nouvelles œuvres.

En l'absence de proposition d'œuvres littéraires dans les programmes sous forme de liste, certains se sont questionnés sur les critères pour choisir ces œuvres. J'articulerai ma réflexion autour de trois questions : 1) Comment doit-on ternir compte de la distinction entre l'enseignement de la littérature, de la lecture et de la lecture littéraire ? 2) Quels critères pour définir les œuvres à enseigner dans les écoles secondaires du Québec ? 3) Quelles œuvres québécoises devrions-nous proposer dans les classes à l'étranger ?

1 Comment doit-on ternir compte de la distinction entre l'enseignement de la littérature, de la lecture et de la lecture littéraire ?

Si nous tenons compte des différences entre les types d'enseignement, nous constatons qu'ils orientent le choix des œuvres. Par exemple, l'enseignement de la littérature, centré sur le cadre historique et culturel de l'œuvre, privilégie des œuvres qui contiennent des données culturelles et historiques, dont les auteurs sont connus pour en étudier la biographie et qui ont un style exemplaire ; l'enseignement de la lecture, centré sur les processus cognitifs et métacognitifs, favorise des textes plus courts, le plus souvent de type courant ; l'enseignement de la lecture littéraire, centré sur l'analyse sémantique et sur ses processus, aborde les œuvres pour leurs qualités intrinsèques, soit la qualité et la complexité de l'histoire et de sa structure ; l'enseignement de la lecture subjective, centré sur le rapport singulier du lecteur au texte, s'appuie sur des œuvres proches de l'univers de l'élève ou encore ayant le potentiel de stimuler des interprétations et de lui permettre de s'exprimer sur sa subjectivité.

Le type d'enseignement pourrait-il être le critère premier de toute démarche d'orientation vers le choix d'une œuvre ? L'intention pédagogique donnerait-elle la première direction au choix d'une œuvre ? Je crois que les contraintes de l'enseignement renvoient inévitablement au cadre scolaire et aux méthodes pédagogiques proposées par les programmes du ministère, qui orientent le choix des œuvres. Ainsi une liste d'œuvres se prêtant aux types d'enseignement (approches et méthodes) devrait être suggérée aux enseignants du secondaire, comme, par exemple, une liste d'œuvres à caractère historique pour une approche externe, une liste d'œuvres complexes au niveau de la forme pour une approche narratologique, une liste d'œuvres plus oniriques pour une approche subjective…

2 Quels critères pour définir les œuvres à enseigner au Québec au secondaire ?

Les approches et les méthodes d'enseignement de l'œuvre littéraire peuvent constituer un critère important. Or de nombreux auteurs (écrivains, didacticiens, théoriciens de la lecture littéraire, spécialistes en éducation) s'intéressent depuis quelque temps à la question des critères de choix des œuvres littéraires à enseigner. Récemment, dans le *Guide du passeur culturel* (2006), paraissaient des listes d'œuvres proposées au secondaire et au cégep par des experts selon certains critères : lisibilité des œuvres, œuvres consacrées par la tradition, ouverture culturelle, développement de la citoyenneté, point d'ancrage de l'identité québécoise, inventivité du langage, reflet d'une génération, qualité formelle, valeurs consensuelles, uniformité[2].

De plus, il n'est plus étonnant de retrouver en préface de matériel pédagogique la justification des œuvres choisies. Par exemple, dans *Lecture active du récit littéraire* 1999), Max Roy[3] précise les critères qui ont présidé ses choix : la progression des apprentissages, la finalité formative, la lisibilité des œuvres, la représentativité littéraire, la présence d'œuvres littéraires française, québécoise et universelle, l'accessibilité des ouvrages, la dimension des ouvrages.

Plusieurs recherches récentes au Québec ont aussi donné lieu à l'explicitation de critères, mais cette fois-ci de la part des enseignants et des élèves. En l'absence de liste et de proposition d'œuvres obligatoires, c'est à l'enseignant que revient alors la tâche de choisir, tâche qu'il remet souvent entre les mains des élèves. Deux recherches importantes ont été publiées sur le sujet :

a) ***Les pratiques de lecture*** (dirigée par Monique Lebrun, 2006[4]). Chez les répondants enseignants de l'enquête les choix des œuvres littéraires s'appuient principalement sur les critères suivants : le sexe, l'origine ethnique et le milieu socio-économique des élèves (reliés à l'élève) ; les sujet ou thème doivent partir des intérêts des élèves et le style de l'auteur doit correspondre aux capacités linguistiques des élèves ; peu ou prou d'importance est accordé à la structure même de l'œuvre, voire à son statut de classique. Sur les finalités mêmes de l'enseignement de la littérature, soit culturelles (ex. : savoirs sur les auteurs, les genres...) ; intellectuelles (ex. : les savoirs conceptuels sur la structure d'une œuvre, les habilités de compréhension et d'interprétation) et psycho-affectives (ex. : les savoirs sur l'homme et le monde, les valeurs...), ce sont les finalités psycho-affectives que les professeurs privilégient. Pour les répondants élèves, les critères dominants sont le thème, la page couverture, le résumé, le titre.

b) ***Quel programme de lectures pour les élèves québécois de 10 à 17 ans ?*** (dirigée par Olivier Dezutter, 2007[5]). Des conclusions préliminaires ont mené au constat de l'éclatement des corpus (1024 titres pour 634 enseignants et 593 auteurs) et donc de l'absence d'un consensus dans les pratiques enseignantes autour d'œuvres incontournables. L'œuvre la plus enseignée est *Le Petit Prince* et elle ne récolte qu'un maigre 4,5 % auprès des répondants.

Or devrions-nous nous inquiéter de l'éclatement des corpus, résultat de la multiplication des critères de choix des œuvres littéraires ? Revient-il aux experts (auteurs, chercheurs), aux enseignants ou aux élèves de décider de ces critères ? Il y a certes lieu de s'inquiéter de l'éclatement des corpus. De plus, le choix est très souvent renvoyé aux élèves qui s'appuient sur des critères de lecture de loisir (le titre, la couverture, l'intrigue). Tous se renvoient la responsabilité de choisir comme si on ne pouvait s'entendre sur les bases d'une culture commune littéraire à inculquer à nos jeunes. Une telle déroute peut mener à l'éclatement des repères et des référents littéraires (c'est peut-être déjà fait !) sur lesquels se fonde une grande partie de notre culture.

Je suis d'avis qu'il faille imposer certains critères aux enseignants ainsi qu'une liste d'œuvres qui y soient associées : œuvres consacrées à la tradition (liste d'œuvres du terroir), œuvres favorisant l'ouverture culturelle, avec une liste d'œuvres de la littérature migrante ou étrangère, œuvres visant le développement de la citoyenneté, avec une liste d'œuvres engagées…

3 Quelles œuvres québécoises devrions-nous proposer dans les classes à l'étranger ?

Lors de ma participation à titre déléguée du Québec à une formation sur la littérature québécoise dans les académies de Paris, Créteil et Versailles, où j'ai aussi assuré le volet pédagogie de la littérature québécoise au Québec, on m'a demandé une liste d'œuvres que proposait le Ministère dans ses programmes. Or, comme il n'existait aucune liste sur laquelle nous appuyer, nous avons dû, des collègues du cégep et de l'université, réfléchir aux œuvres qui pourraient bien représenter notre littérature. Nous en sommes venus au constat suivant : pour parler de notre littérature, il faudrait nous entendre sur des œuvres fondatrices et sur celles, contemporaines, qui caractérisent la société actuelle, surtout nous assurer que nos élèves y aient accès les premiers.

Conclusions positives

- L'œuvre littéraire est valorisée dans les nouveaux programmes
- Ses approches d'enseignement se diversifient
- La réflexion sur les critères est bien amorcée
- L'intérêt pour les corpus est d'actualité (nombreux colloques réunissant chercheurs de la France, du Québec et de la Belgique en didactique de la lecture littéraire : Louvain-la-neuve, 2007), Bordeaux, 2008…)

Conclusions inquiétantes

Il semble évident que les enseignants ont besoin de plus d'encadrement. Ils ne doivent toutefois pas porter le poids des indécisions de notre société, encore moins les élèves.

Nos jeunes ont besoin d'un ancrage culturel et c'est à nous de leur donner les moyens d'accéder par la littérature à leur culture (mixte et moderne, mais aussi traditionnelle et ancienne). Mais pour cela il faudrait que des gens décident, s'entendent sur des critères et sur des approches et que le programme de littérature et son corpus soit pensé dès le premier cycle du secondaire jusqu'au cégep. N'y-t-il pas assez de gens compétents au Québec, des didacticiens, des auteurs, des professeurs, pour établir ces critères et proposer des choix ?

Le corpus des œuvres littéraires qui nous représente peut être éclectique, multiculturel, multi-approche… mais non le produit d'une identité lectorale éclatée qui repose sur l'indécision. Ne craignons pas de nommer les œuvres qui nous aident à mieux connaître notre passé, à mieux vivre notre présent et celles qui nous propulsent dans l'avenir en nous permettant ainsi à mieux répondre à notre vocation d'être humain.

---

* *Enseignante Collège Sainte-Marcelline et doctorante à l'UQÀM*

Références

1 Denis Simard et Héloïse Côté, « Quel programme de lecture pour les élèves québécois de 10 à 17 ans ? », *Québec français*, n° 139 (automne 2005), p. 72-73.

2 Arlette Pilote, « Les incontournables en littérature québécoise », dans Anne-Marie-Boucher et Arlette Pilote [dir.], *La culture en classe de français. Guide su parcours culturel*, Québec, Les Publications Québec français [et] AQPF, 2006 , p. 6-7.

3 Max Roy, *Lecture active du récit littéraire*, Montréal, Les éditions du Renouveau pédagogique, 1999.

4 Monique Lebrun [dir.], *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, Sainte-Foy, Éditions MultiMonde, 2004.

5 Olivier Dezutter, Carl Morissette *et al.*, « Quel programme de lecture pour les élèves québécois de 10 à 17 ans ? », *Québec français*, n° 139 (automne 2005), p. 83-85. •