Document généré le 23 avr. 2024 09:24

Québec français

L'enseignement-apprentissage de la littérature

Monique Noël-Gaudreault

Numéro 100, hiver 1996

Enseigner la littérature

URI : https://id.erudit.org/iderudit/58691ac

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

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

Découvrir la revue

Citer ce document

Noël-Gaudreault, M. (1996). L'enseignement-apprentissage de la littérature. *Québec français*, (100), 43–43.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1996

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/

PAR MONIQUE NOËL-GAUDREAULT

L'**enseignement-apprentissage** de la littérature

Porté aux nues autrefois, puis relégué au second plan avec l'approche communicative, le texte littéraire connaît un retour dans le programme rénové de français au primaire (1993). On y mentionne qu'il convoque un mode de lecture différent compte tenu de sa spécificité.

Pour certains, le mot « littérature » ne concernerait que le langage écrit ; or, il existe une littérature orale ! On lui prête un mode d'organisation particulier, des procédés et des genres spécifiques. Genette, dans *Fiction et diction* * affirme que la littérature est un art dont le matériau spécifique est le langage — il ajoute que, en vers ou en prose, la fiction a pour trait typique et manifeste de proposer à son public « ce plaisir désintéressé qui porte [...] la marque du jugement esthétique ».

Pourquoi accorder au texte littéraire une place généreuse en classe ? Pour joindre l'utile à l'agréable, pour enrichir et travailler le langage dans sa polysémie et de façon ludique, pour raconter, pour expliquer, pour comprendre, pour produire... À chacun ses raisons ! Du côté de la lecture, Claude Simard examine les différents problèmes que soulève l'établissement d'un corpus littéraire en classe de français : l'impossibilité de cerner avec certitude ce qui fait qu'un texte est littéraire ; la question du poids relatif à accorder en classe aux textes utilitaires et aux textes littéraires ; l'opposition littérature savante / littérature populaire, littérature classique / littérature moderne, littérature générale / littérature de jeunesse, littérature nationale / littérature étrangère. La seconde moitié de son article fournit des balises pour choisir les œuvres à soumettre aux élèves : faire confiance à la diversité, distinguer entre savoir encyclopédique et lecture proprement dite, se guider sur les objectifs d'apprentissage visés, tenir compte de ses goûts personnels comme enseignant.

Flore Gervais, de son côté, expose les principes d'une didactique de la littérature de jeunesse : stimuler le désir de lire, aider les élèves à identifier leurs intérêts et à les élargir, placer le plus souvent possible les enfants devant l'imprimé, fournir aux élèves des procédés pour améliorer leur lecture, réinvestir le plaisir de lire, aider les élèves à faire des liens d'un livre à l'autre et entre leurs lectures et leur vie, prolonger la lecture à travers des échanges ou autres projets reliés au livre. L'application de ces principes généraux devrait motiver l'enfant à apprendre à lire et lui permettre de développer de véritables habitudes de lecture.

Paule Turmel-John aborde la question du rôle que peut jouer le texte littéraire dans l'enseignement des langues secondes. Après l'avoir défini comme relevant de la fiction, écrit avec un souci d'esthétique et reconnu comme tel par une opinion commune, l'auteure brosse un tableau historique des deux grands courants en enseignement de la L2 : grammaire/ traduction, puis communication, et de la place énorme puis plus restreinte occupée par le texte littéraire. À l'heure actuelle, les arguments invoqués contre lui sont les lacunes linguistiques, culturelles et contextuelles des apprenants. Ses défenseurs en font le document « authentique » par excellence, et vantent sa valeur polysémique à condition que l'on accepte de laisser le lecteur étranger jouir d'une certaine latitude dans la construction du sens. Enfin, le texte littéraire, parce qu'il exerce une fascination exceptionnelle, peut être envisagé dans la pratique de la langue.

Enfin, Sylvie-Anne Maheu se demande s'il est possible d'enseigner les schémas du récit dès la première année. Elle prouve que oui en décrivant un projet d'intervention en lecture-écriture. La tâche de lecture contraint l'élève à mettre en œuvre des stratégies de recherche, de choix d'éléments pertinents et d'interprétation d'une situation. La signification émerge d'un travail de construction qui repose sur une contribution importante des schémas du lecteur.

L'écriture qui suit permet aux élèves d'inventer leur propre récit ou de conserver des éléments de leur choix. Si les élèves connaissent le schéma de récit, il leur est plus facile de produire un texte cohérent avec une suite événementielle. Ils se montrent aussi plus motivés.

Du côté de l'écriture, Réal Bergeron et Bernard Harvey abordent la production écrite de fiction dans ce qu'ils appellent une fabrique de littérature. Sous la conduite d'un maître-artisan, les apprentis-scripteurs travaillent sur la langue en expérimentant le plaisir des mots. Les auteurs présentent la tâche d'écriture comme une résolution de problème. Ils fournissent un cadre d'enseignement-apprentissage qui s'inscrit dans l'horizon des recherches récentes en éducation et en psychologie cognitive, tout en s'harmonisant avec les nouveaux programmes d'étude du MEQ. Une première pratique d'écriture est suivie d'une première objectivation de cette pratique, puis d'une réécriture, et ainsi de suite.

Finalement, François Bouthillier et Normand Couet se demandent si l'épreuve obligatoire de production écrite d'un conte en 3e secondaire ne constitue pas une mission impossible pour les élèves. En effet, on exige d'eux un tour de force, une création « sous pression », visant à la fois trop bas et trop haut. Comment écrire un texte « nouveau » ? Comment ne pas appliquer une recette ?... Quant à l'évaluation de ce genre littéraire qu'est le conte, deux grilles au choix sont offertes à l'enseignant, ce qui semble pour le moins incongru, voire injuste.

Les auteurs de l'article, vont même jusqu'à s'interroger sur la pertinence d'enseigner le conte en 3e secondaire. Selon eux, les élèves préféreraient le roman. En conclusion, ils se demandent de quelle façon rendre signifiante la production écrite pour des élèves de cet âge.

Bonne lecture et bonne réflexion à tous et à toutes !

* Genette, Gérard, *Fiction et diction*, Paris, Seuil, 1991.