

Que veut dire « enseigner la littérature » pour les enseignants de français du secondaire québécois?

Judith Émery-Bruneau

Number 173, 2014

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/72927ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Émery-Bruneau, J. (2014). Que veut dire « enseigner la littérature » pour les enseignants de français du secondaire québécois? *Québec français*, (173), 23–24.

Que veut dire « enseigner la littérature » pour les enseignants de français du secondaire québécois?

JUDITH ÉMERY-BRUNEAU *

Dans les programmes d'enseignement du secondaire, les contenus littéraires à enseigner¹ demeurent flous dans la mesure où il s'agit d'une liste de notions non hiérarchisées ni rattachées à des genres de textes, comme c'est aussi le cas du corpus d'œuvres qui n'est marqué que d'une quantité (5) divisible en genres et auteurs variés. Cette situation donne lieu à une importante diversité dans les œuvres enseignées, les approches pour travailler les textes ou la façon d'introduire les notions littéraires. Mais au-delà des corpus, qu'est-ce qu'enseigner la littérature pour les enseignants de français? S'agit-il d'auteurs à connaître? De visions du monde? D'une manière d'écrire, de lire, de dire ou d'entendre?

Notre recherche RELIT² visait à décrire les conceptions et les pratiques d'enseignement de la littérature au secondaire pour comprendre ce qui est enseigné sous l'appellation « littérature ». Dix enseignants de français ont participé à cette étude : quatre du 1^{er} cycle et six du 2^e cycle. Nous avons mené un entretien individualisé de 75 minutes avec eux, ce qui nous a permis de faire ressortir leurs principales conceptions et façons d'enseigner la littérature. Cet article fait état des résultats de ces entretiens.

PRATIQUES PERSONNELLES DE LITTÉRATURE ET FORMATION INITIALE : FACTEURS ORIENTANT LES CONCEPTIONS DES ENSEIGNANTS

En demandant aux enseignants de parler de leur conception de la littérature, nous avons constaté que leur vision est influencée par leurs pratiques de la littérature et par leur formation initiale. Par exemple, un enseignant en insertion professionnelle, se qualifiant non lecteur, conçoit que tous les textes écrits dans le but de divertir peuvent être considérés littéraires : son unique critère de littérarité est tourné

vers la réception affective. Une autre enseignante, avec dix ans d'expérience, affirme que pour être considérés littéraires, les textes doivent émouvoir le lecteur, par exemple, en lui permettant d'être confronté à une nouvelle vision du monde ou de vivre des émotions fortes : ses critères de littérarité sont surtout tournés vers l'intention de l'auteur et vers les réactions du lecteur. Précisons que cette enseignante, en plus d'avoir récemment complété un certificat en création littéraire, écrit de la poésie tous les jours depuis plusieurs années et performe dans des joutes de slam depuis six ans : ses conceptions sont sans doute marquées par sa formation en création littéraire, ainsi que par ses pratiques d'écriture créative et de performances slamées. Par ailleurs, un enseignant diplômé initialement en études littéraires se décrit comme un très grand lecteur ayant « lu des milliers de livres ». Pour lui, la littérature est une véritable expérience humaine (pour mieux nous comprendre nous-mêmes), philosophique (pour mieux comprendre le monde) et physique (car tous ses sens sont convoqués dans l'expérience littéraire). Ces enseignants donnés en exemple s'appuient surtout sur les réactions affectives du lecteur et l'intention de l'auteur pour parler de la littérarité des textes.

Par ailleurs, la littérature est aussi vue comme un objet esthétique. Les cinq enseignants partageant cette conception disent que la littérature est constituée d'auteurs reconnus dont les œuvres rencontrent deux critères de littérarité : 1) l'esthétisme, décrit comme une « exploration des limites du langage, des jeux de sémantique, des associations insolites » ; 2) la vision du monde, caractérisée par « un style permettant de traiter un sujet sous un angle original ». Pour ces cinq enseignants, en plus de nous avoir parlé de la réception singulière du lecteur, la littérarité renvoie aussi pour eux à des critères internes aux œuvres, dont le

style, ainsi qu'à des critères externes, dont la reconnaissance par l'Institution littéraire et la vision du monde illustrée dans l'œuvre.

Deux grandes tendances s'observent donc dans les conceptions de la littérature : d'une part, ceux qui voient la littérature comme une expérience affective du lecteur, marquée par les émotions et la compréhension de soi ; d'autre part, ceux qui la voient comme un objet esthétique marqué d'un travail sur la langue, d'une histoire et d'une vision du monde, et étudié pour construire des connaissances.

ŒUVRES À L'ÉTUDE ET LIMITES DES CONTRAINTES MATÉRIELLES

Quant aux œuvres à l'étude, nos résultats vont dans le même sens que ceux de Dezutter³, qui avait montré que les corpus enseignés sont fortement éclatés. De cette très grande diversité ressortent néanmoins trois tendances. La première tendance porte sur la préséance du roman. Très peu de pièces de théâtre sont travaillées et aucun recueil de poésie n'est à l'étude. Bien que les enseignants soient contraints d'enseigner cinq œuvres par année et que la majorité doit être à dominante narrative, leur choix du genre se base toutefois davantage sur leurs intérêts personnels que sur les prescriptions qui figurent dans la *Progression des apprentissages*.

La deuxième tendance met en lumière des distinctions nettes entre les 1^{er} et 2^e cycles. La majorité des œuvres à l'étude au 1^{er} cycle relèvent de la littérature de jeunesse, surtout d'origine québécoise. Au 2^e cycle, les corpus sont partagés entre des classiques de la littérature et des œuvres contemporaines appartenant à la sphère de production large. Ces choix vont dans le même sens que les finalités de l'enseignement des textes littéraires qu'ils privilégient. Au 1^{er} cycle, les enseignants mettent surtout l'accent sur le goût de lire et le développement de l'identité personnelle et de lecteur

des élèves. Ils travaillent surtout la compréhension en lecture à partir de textes près de la culture des élèves. Au 2^e cycle, des questions plus complexes, souvent d'ordre philosophique ou social, sont creusées à l'aide des œuvres proposées, et les enseignants travaillent par la même occasion l'argumentation, objet au cœur de l'examen certifié ministériel.

La troisième tendance fait ressortir deux critères pour choisir des œuvres :

1. des textes ou des auteurs que les enseignants affectionnent et qu'ils veulent faire connaître ;
2. les contraintes matérielles.

Pour le premier critère, au moins quatre enseignants affirment préférer enseigner des œuvres qu'ils aiment, car ils peuvent alors transmettre leur passion et espèrent ainsi motiver leurs élèves. Pour le deuxième critère, comme les enseignants des écoles publiques sont contraints par la *Loi sur l'instruction publique* n'autorisant pas les enseignants à imposer l'achat de livres par les parents, leur institution achète le même livre en série et les élèves le lisent en classe. Ces séries étant en nombre limité et insuffisant pour couvrir les exigences du programme, la grande majorité des enseignants demandent aux élèves de lire un livre de leur choix, lequel n'est pas plus travaillé en classe, bien qu'il fasse l'objet d'une évaluation. D'ailleurs, tous les enseignants affirment rattacher systématiquement au moins une activité d'évaluation à chaque œuvre, même si ces textes n'ont pas été travaillés en classe.

LA LITTÉRATURE : « OUTIL » OU « OBJET » ?

Une division très claire apparaît entre les finalités poursuivies au 1^{er} cycle, plutôt d'ordre psychoaffectif et cognitif, et celles du 2^e cycle, plutôt d'ordre esthétique et culturel. Cet important clivage nous amène à nous demander si l'enseignement de la littérature au 1^{er} cycle a vraiment une place, car les apprentissages essentiels (savoir-lire, savoir-écrire) ne semblent pas encore maîtrisés et mobilisent l'essentiel du temps d'enseignement. Les enseignants interrogés ont affirmé que le principal défi, surtout au 1^{er} cycle, est celui de développer des compétences en lecture et en écriture, encore en construction chez leurs élèves. La littérature est donc principalement utilisée pour développer des compétences langagières, particulièrement en lecture, les œuvres étant utilisées pour travailler les stra-

tégies de lecture. Ces conceptions sont fortement influencées par les programmes d'études où, au moins depuis 1995, on demande d'enseigner les stratégies de lecture, choix porté par le courant de la psychologie cognitive, très populaire dans les années 1990. Notre analyse fait aussi ressortir qu'au 1^{er} cycle, l'enseignement de la littérature se concentre sur des activités centrées sur l'affectivité des élèves : par exemple, on demande aux élèves de partager leurs réactions ou d'expliquer en quoi ils s'identifient au protagoniste. Au 2^e cycle, on privilégie des activités de lecture plus critiques : les enseignants ne se préoccupent pas autant des sensibilités des élèves et mettent plutôt en place des activités d'analyse littéraire ou de production de textes d'opinion sur les œuvres.

De surcroît, les enseignants disent avoir des objectifs différents entre leurs classes régulières et celles de programmes d'élite, comme le *Programme d'éducation internationale* : au régulier, le défi étant d'amener les élèves à comprendre le texte, il reste peu de place pour le plaisir. Rappelons que les enseignants composent avec la réalité de leur classe, souvent marquée par une grande hétérogénéité sociale et culturelle, en plus d'habiletés très diversifiées. Leur devoir est de développer des compétences à lire et de tenter, à travers cet enjeu majeur, de donner le goût de lire à leurs élèves, ce qui ressort de façon prononcée dans leur discours.

Il semble donc qu'au 1^{er} cycle, la littérature est moins utilisée comme objet d'apprentissage que comme outil pour exemplifier un savoir-faire prescrit par les programmes ; au 2^e cycle, on chercherait à lui donner plus d'espace en tant qu'objet et à l'articuler à l'enseignement de la grammaire ou du texte argumentatif, notamment.

CONCLUSION

En plus de confirmer les tendances dégagées dans une autre recherche portant sur les corpus (Dezutter, 2007), nous avons identifié trois facteurs qui influencent les conceptions de la littérature et de son enseignement : les pratiques personnelles de la littérature, la formation initiale et le contexte d'enseignement.

Plus les enseignants multiplient leurs pratiques de la littérature (écriture créative, lecture littéraire, etc.), plus ils ont une conception complexe de la littérature. Notre analyse fait aussi ressortir que la formation initiale des enseignants a un impact impor-

tant sur leur rapport à la littérature. En effet, plus leur formation disciplinaire semble spécialisée et plus ils ont développé une conception complexe de la littérature.

L'analyse montre de plus à quel point les conditions matérielles, sociales et scolaires du travail enseignant ont des effets sur leurs pratiques. Les didacticiens proposent que les enseignants mettent en place des séquences didactiques organisées autour des œuvres littéraires intégrales. Or, les enseignants doivent d'abord composer avec les livres disponibles dans l'école et tenir compte des capacités de leurs élèves. Car entre les classes plutôt homogènes des programmes enrichis et les classes hétérogènes du régulier, les enseignants planifient leurs cours dans un système à deux vitesses où, d'un côté, la littérature est travaillée en tant qu'objet et, de l'autre, comme outil ou support pour développer le savoir-lire.

Notre analyse apporte donc un éclairage sur les conditions concrètes d'exercice du travail des enseignants dans des systèmes scolaires de plus en plus stratifiés socialement, inégalement pourvus matériellement et assujetti aux évaluations. La deuxième phase de cette recherche nous mènera à décrire les notions littéraires travaillées au secondaire, à partir de séquences d'enseignement filmées en situation réelle, pour mieux connaître et comprendre les objets enseignés une fois la porte de la classe fermée... ✱

* Professeure de didactique du français, Université du Québec en Outaouais
[judith.emery-bruneau@uqo.ca]

Notes et références

- 1 MEQ, *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec : Gouvernement du Québec, 2003, p. 130-131 ; MELS, *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, Gouvernement du Québec, 2009, p. 146-159.
- 2 *La Recherche sur l'Enseignement de la Littérature*, dirigée par Judith Émery-Bruneau, a reçu une subvention du Fonds de Recherche Québécois Société et Culture (2012-2015). Nous tenons par ailleurs à remercier Roxanne Gaudreau, qui nous a assistés la première année dans l'analyse des données.
- 3 O. Dezutter et al., « Les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves », dans É. Falardeau et al., *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec, PUL, 2007, p. 83-100.