

## Les grands courants de l'enseignement de la littérature en classe du secondaire au Québec<sup>1</sup>

—Suzanne Richard



*En portant un bref regard sur l'évolution de l'enseignement de la littérature, il nous est possible de mieux cerner l'ère dans laquelle nous nous trouvons. De la centration sur l'écriture des auteurs au XIXe siècle, on est passé à une centration sur le texte et ensuite sur le lecteur au XXe siècle. D'un modèle d'écriture, la littérature est passée successivement à un objet de contemplation puis à un objet d'analyse, de compréhension et d'interprétation. On la considère de plus en plus comme une ouverture à la compréhension et à la connaissance du monde et de soi (Rouxel).*

La littérature a toujours occupé une place importante à l'école dans les systèmes scolaires francophones. Réservés principalement aux classes du secondaire et considérés comme le modèle d'écriture qu'il faut imiter, les textes littéraires des « grands auteurs » servent surtout, jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, à apprendre à écrire *bellement* (Simard 2001; Dufays, Gemenne et Ledur; Galarneau). Depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup>, la littérature devient également la base de la formation de l'identité culturelle et sert à façonner la mémoire collective (Rouxel; Dufays, Gemenne et Ledur; Melançon, Moisan et Roy).

Les années 1960 voient cependant naître une crise

de l'enseignement en général et de l'enseignement de la littérature en particulier. Autant au Québec qu'en France, on se questionne sur les buts et les finalités de cet enseignement et on cherche à le redéfinir. Plusieurs tentatives de rénovation voient le jour. Différentes approches et divers modèles se côtoient en classe, souvent d'origine hétérogène, et parfois même contradictoire. À la notion de l'enseignement de la littérature se substitue peu à peu celle d'enseignement de la lecture des textes littéraires (Rosier 2002).

La création d'un ministère de l'Éducation au Québec et la réforme du système éducatif amorcée en 1965 amènent l'apparition d'un palier intermédiaire

entre les études secondaires et l'université: l'ordre d'enseignement collégial pour les élèves de dix-sept à dix-neuf ans. Le monde de l'éducation est bouleversé et, des années 1960 au début de ce nouveau millénaire, les programmes de français se succèdent.

Afin de mieux comprendre le courant actuel, nous retracerons ci-dessous les grandes périodes dans l'enseignement de la littérature au secondaire, du XIX<sup>e</sup> siècle à aujourd'hui, au Québec et en France. Nous nous pencherons surtout sur l'ordre d'enseignement secondaire, puisque traditionnellement, dans le cadre de la scolarité obligatoire, l'enseignement de la littérature lui a été réservé. À l'instar de Rosier (2002), nous considérons qu'il est difficile de construire une périodisation acceptable, celle-ci étant souvent calquée sur l'événementiel politique. Aussi nous tenterons ici de tenir compte des moments qui ont marqué l'enseignement en général et l'enseignement de la littérature en particulier, en commençant en 1880, date considérée comme l'année de la naissance de l'enseignement secondaire tel qu'il existe encore aujourd'hui, à cause, entre autres, du remplacement, en France, de la composition *latine* par la composition *française* (Houdart-Merot 1998; Houdart; Lejeune).

### **Avant 1880**

Tant en France qu'au Québec, l'école secondaire

n'accueille qu'une infime partie de la population, très homogène quant à ses compétences, semblable dans ses valeurs et ses aspirations. C'est l'Église qui dirige et contrôle l'instruction, centrée surtout sur l'alphabétisation et le catéchisme (Chartier et Hébrard; Galarneau). La lecture est absente des programmes; on la considère comme un préalable à toutes les activités scolaires, mais elle n'est pas en soi un objet d'enseignement. Elle se confond en fait avec mémoriser et la manière dont on la traite en classe apparaît comme évidente, puisque ses finalités sont admises par tous (Dufays, Gemenne et Ledur; Chartier et Hébrard). Les activités mettant en jeu la lecture sont nombreuses, mais aucun exercice spécifique ne vise à y entraîner les élèves (Chartier et Hébrard).

Quant aux textes littéraires, ils servent uniquement à l'apprentissage de l'écriture et à la formation de la conscience morale (Houdart-Merot 1998). On lit les grands auteurs, principalement en latin, pour se préparer à écrire—d'abord en latin, bien sûr—et pour s'appropriier les valeurs humaines (Melançon, Moisan et Roy). Dans cette perspective, la lecture des textes littéraires ne sert qu'à l'analyse grammaticale et rhétorique (Dufays, Gemenne et Ledur; Galarneau). Il s'agit d'imiter élégamment les modèles que sont les grands auteurs des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles (Simard 1997, 2001; Houdart-Merot 1998, 2001; Melançon, Moisan et Roy; Galarneau) et non de les « goûter »

(Chartier et Hébrard).

### Fin XIX<sup>e</sup> et début XX<sup>e</sup>

Ce n'est que dans le dernier tiers du XIX<sup>e</sup> siècle, plus particulièrement vers les années 1880, qu'est introduite en France et au Québec la lecture scolaire (Dufays, Gemenne et Ledur). Cet état de fait est amené entre autres par l'explosion de l'imprimé, qui donne à toute la population accès à la lecture (Chartier et Hébrard). L'école se doit donc de former ces nouveaux lecteurs. S'ouvre alors un débat—la « querelle des Anciens et des Modernes »—qui fait de la lecture l'enjeu explicite des conflits, d'une part, entre les partisans et les adversaires de la rhétorique et, d'autre part, entre ceux qui défendent la littérature latine et ceux qui veulent introduire la littérature française dans la culture d'élite (de Peretti; Jey 2001; Chartier et Hébrard).


Peu à peu, les textes donnés à lire deviennent surtout des textes d'auteurs français des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles<sup>2</sup> (on introduit très timidement certains auteurs du XIX<sup>e</sup>); le « génie » français se substitue peu à peu au « génie » grec et latin (Houdart-Merot 1998; Chartier et Hébrard; Galarneau). On vise un double objectif: l'apprentissage de la langue par les

« bons textes » et la formation morale et culturelle par l'initiation aux grands auteurs (Dufays, Gemenne et Ledur). On passe peu à peu de l'admiration et de l'imitation à l'analyse, au commentaire et à l'appréciation des œuvres (Melançon, Moisan et Roy).

Jusqu'en 1914, les idéaux républicains marquent la formation littéraire en classe. Les textes sont choisis surtout pour les valeurs morales qu'ils véhiculent et pour entretenir l'esprit patriotique des élèves<sup>3</sup> (Houdart-Merot 2001; Dufays et Rosier). L'apprentissage de la lecture

doit permettre la fréquentation de « bons textes », aptes à pourvoir à l'éducation morale (Galarneau), voire à l'endoctrinement idéologique d'une classe privilégiée. L'éducation par la littérature est fondée sur la trilogie du Beau, du Vrai et du Bien. En fait, à cette époque, les débats à l'école portent moins sur les pratiques scolaires de lecture que sur les textes que l'on doit faire lire.

La littérature française est en voie de devenir une véritable discipline de formation dans l'enseignement secondaire et on remarque que, dans les manuels de lecture (en gros, les mêmes d'un côté et de l'autre de l'Atlantique), le français—lui-même, nouvelle



On vise un double objectif:  
l'apprentissage de la langue  
par les « bons textes »  
et la formation morale et  
culturelle par l'initiation aux  
grands auteurs. . . .

discipline—consiste en l'étude de la langue *par* et *dans* la littérature (Chartier et Hébrard). Les deux grandes orientations de l'enseignement littéraire, historique et moralisatrice, se traduisent dans des *morceaux choisis* parmi les œuvres des grands auteurs pour leurs qualités morales et stylistiques.

### **De 1925 à la fin des années 1960**

L'enseignement de la littérature au Québec et en France, pendant la période qui s'étend des années 1925<sup>4</sup> à la fin des années 1960, est consacré principalement à la transmission d'un patrimoine culturel. Ainsi, le corpus qui est présenté aux élèves est constitué d'œuvres d'auteurs reconnus du passé, les auteurs contemporains étant tout simplement ignorés (Simard 2001; Dufays, Gemenne et Ledur; Chartier et Hébrard). Lejeune, en 1969, expliquait ainsi ce choix: « la littérature, c'est ce qui est *passé*, ce qui a été *choisi* et consacré par l'usage, c'est ce qui est assimilé. Et en fin de compte, ce qui est *mort*. C'est la tradition, ce n'est pas la création » (31). Selon Dufays, Gemenne et Ledur, le but est de constituer une identité collective basée sur des référents culturels communs. Cela ne pose pas problème, puisque les groupes d'élèves à cette époque sont encore relativement homogènes et partagent donc les visées et les idéaux de l'école.

Les œuvres sont cependant rarement lues intégralement. On présente plutôt aux élèves des

extraits choisis (de Peretti) que l'on étudie de façon différente au primaire et au secondaire. La première méthode, réservée surtout au primaire, est la *lecture suivie* ou *commentée*. Il s'agit pour le maître de lire à voix haute, avec les élèves, un texte assez long (une pièce de théâtre, un recueil de poèmes, un long extrait de roman) et d'accompagner cette lecture de brefs commentaires qui visent à faire comprendre globalement l'œuvre. Cet exercice vise principalement la lecture orale expressive, puisque l'on croit que celle-ci est garante d'une bonne compréhension de l'œuvre (Chartier et Hébrard). Par cette lecture orale, on vise également à s'assurer que les élèves saisissent bien les valeurs morales et littéraires des œuvres présentées (Garcia-Debanc).

La seconde méthode, réservée au secondaire, vise au contraire à faire comprendre de façon détaillée un bref extrait de texte. C'est une *explication de texte*, pratiquée par le maître, qui comprend de nombreux détails d'ordre historique (informations relatives au contexte de production, biographie de l'auteur par exemple) et qui vise à fournir aux élèves un modèle d'analyse à reproduire (Simard 2001; Dufays, Gemenne et Ledur). Cet exercice, qui tient encore de la rhétorique, se fait d'abord oralement, mais devient progressivement un exercice d'écriture inédit qui tient tout autant de l'écriture que de la lecture. En fait, il devient l'exercice majeur de la formation littéraire des élites et il est de plus en plus

lié à l'histoire littéraire.

En effet, les travaux de Gustave Lanson, historien de la littérature de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et du début du XX<sup>e</sup>, ont fortement influencé l'enseignement littéraire en France et au Québec. Pour Lanson, la lecture littéraire est la seule qui soit digne d'être apprise à l'école et l'explication de texte n'est rien d'autre pour lui que l'initiation à la modalité la plus achevée du lire (Chartier et Hébrard). Ses manuels d'histoire de la littérature connaissent un grand succès et l'école se les approprie presque intégralement. L'enseignement de la littérature se fait de plus en plus par périodisation; les textes sont regroupés par genre et par ordre chronologique dans les manuels scolaires, qui ressemblent étrangement aux manuels de littérature utilisés pour les études littéraires universitaires.

Le but premier de ces regroupements par genres et par périodes n'est cependant pas, au départ, de faire de l'histoire littéraire ni que les élèves acquièrent des savoirs sur les auteurs et les genres littéraires, mais plutôt de développer chez les élèves une culture esthétique (Chartier et Hébrard). Les morceaux choisis des manuels scolaires visent en même temps à la formation de l'esprit et à la construction de la culture chez les jeunes (Houdart-Merot 1998). La

finalité essentielle de l'explication de textes faite à travers une chronologie de « grands auteurs » dans les manuels scolaires est de provoquer l'admiration.

Jusqu'à la fin des années 1960, on présente en effet aux élèves les textes littéraires comme des objets culturels à vénérer. On cherche à tirer du texte « sa » vérité et ses valeurs intrinsèques. « Le modèle pédagogique dominant est celui de l'exposé magistral où l'enseignant divulgue le savoir qui permet l'accès au sens de l'œuvre » (Dufays, Gemenne et Ledur 22). La lecture et l'explication de texte ne

doivent toutefois pas être une *amplification*; le maître doit s'effacer derrière le texte pour devenir son porte-voix, pour rendre vie aux traces d'encre sur la page (Chartier et Hébrard). Le texte n'est, pendant cette période, qu'un prétexte à la transmission d'un savoir idéologique qui fait consensus (Houdart-Merot 1998; Verrier; Legros, Canvat et Monballin) et la lecture orale commentée côtoie les exercices d'écriture.

Au Québec, jusqu'en 1930, la littérature est considérée dans les collèges classiques comme le modèle d'écriture et on vise principalement, par son enseignement, à développer un art d'écrire et de penser (Melançon, Moisan et Roy; Galarneau). En fait, au Québec la formation générale des collèges classiques est fondamentalement littéraire (Melançon,



On maintient que seuls  
les textes littéraires,  
en particulier ceux qu'il  
faut traduire, suscitent  
la réflexion.

Moisan et Roy; Galarneau). On maintient que seuls les textes littéraires, en particulier ceux qu'il faut traduire, suscitent la réflexion. L'enseignement de la littérature est axé sur l'écriture et on présente aux élèves des textes d'auteurs reconnus du passé, choisis parmi les moralistes et représentant la norme dans l'écriture, qu'il faut imiter (Simard, 1997, 2001; Melançon, Moisan et Roy; Galarneau).

Vers 1930 au Québec, comme en France un peu plus tôt, on passe d'un art d'écrire à un corpus d'œuvres à lire. On analyse davantage les œuvres littéraires, on fait plus de place en classe à la dissertation. De la formation « d'écrivain », on passe à la formation de « lecteur » (Melançon, Moisan et Roy); il ne s'agit plus d'imiter, mais de rendre compte d'une lecture. On ne s'exerce plus à l'écriture mais à l'observation de l'écriture des autres. « Ce n'est plus un discours littéraire mais un discours sur la littérature » (Galarneau 174).

D'un enseignement de l'écriture, on passe à un enseignement de la lecture. On présente aux élèves des extraits choisis parmi les textes des grands auteurs (Simard 2001; Melançon, Moisan et Roy) et l'hégémonie de la France est, bien entendu, manifeste.<sup>5</sup> C'est un corpus de type « ségrégationniste » en ce sens qu'il limite la littérature à sa sphère de production restreinte et qu'il donne accès à une lecture savante, centrée sur la relecture (Dufays, Gemenne et Ledur). Ce choix fait voir la littérature comme un ensemble

homogène et limité d'œuvres<sup>6</sup> bien identifiées et reconnues.

En France comme au Québec, les textes sont ordonnés chronologiquement et l'histoire littéraire prend progressivement le pas sur l'explication de texte. Les travaux de Lanson sont de plus en plus réduits à une « fichomanie » qui explique l'œuvre par de menus détails biographiques. Les œuvres sont peu lues dans leur intégralité et ne sont pas *objets d'étude* (Melançon, Moisan et Roy). Ce qui importe surtout, c'est que l'élève puisse identifier un texte célèbre, l'associer à son auteur et le situer dans l'histoire (Halté). La *culture littéraire* se mesure désormais au nombre d'auteurs et d'œuvres que l'on peut citer et l'histoire littéraire dérive à un point tel qu'elle apparaît de plus en plus comme un ensemble de savoirs à mémoriser.

### **Du début des années 1970 aux années 1980**

Au début des années soixante-dix, cette conception de l'enseignement de la littérature est fortement remise en question, autant en France qu'au Québec.<sup>7</sup> La démocratisation<sup>8</sup> de l'enseignement fait en sorte que tous ont accès à l'éducation et les disparités sociales et culturelles deviennent plus apparentes dans la classe. L'école doit tenir compte de l'hétérogénéité des élèves qu'elle accueille. On veut développer le *goût* de lire, mais on doit surtout développer la *capacité* à lire *tous* les textes,

tant utilitaires que littéraires (Simard 2001; Dufays, Gemenne et Ledur; Chartier et Hébrard).

Les années 1970 ouvrent la porte à une conception moderne de l'enseignement de la littérature (Simard 1997; Dufays, Gemenne et Ledur). On élargit le corpus, laissant place à des textes littéraires différents, mais aussi en prenant en compte tous les types de textes, quels qu'ils soient (Rosier 2002; Collet-De Croix; Dufays). Les textes non littéraires font leur entrée à l'école ainsi que la paralittérature, qui est non seulement acceptée, mais aussi valorisée par certains enseignants en classe. On assiste à la désacralisation du littéraire et le concept de texte est étendu au cinéma, à la bande dessinée, à la chanson et à la publicité. Le professeur de français devient un professeur de « culture », au sens large (Chartier et Hébrard).

L'enseignement est fortement influencé par les sciences humaines qui prennent le relais de la littérature. L'enseignement littéraire n'est plus, en effet, le pivot de la formation (Chartier et Hébrard). Les professeurs de *lettres* du secondaire sont contraints à devenir des professeurs de *français* (Houdart-Merot 1998; Canvat 1999), l'école devant tenir compte de ces nouveaux élèves qui arrivent en masse. Des finalités esthétiques et morales conçues pour une

minorité, on passe à des finalités plus pragmatiques (le besoin de communiquer), psychologiques et pédagogiques (l'autonomie des individus et l'épanouissement de la personnalité) pour répondre aux besoins de tous (Legros, Canvat et Monballin). La

lecture n'est plus une fin: elle est un moyen. Elle doit répondre aux besoins, aux intérêts et aux capacités des élèves. Elle est un vecteur de culture, une source de connaissance et un outil de réflexion (Chartier et Hébrard).



L'enseignement est fortement influencé par les sciences humaines qui prennent le relais de la littérature.

Au début des années 1970, on se penche davantage sur la compréhension, qui relève plus de l'apprenti-lecteur lui-même que des explications du maître. On cherche du côté des nouveaux savoirs universitaires—la linguistique plus particulièrement (Viala)—des moyens de doter chaque élève d'une capacité linguistique (on commence à dire *langagière*) lui donnant accès à tous les apprentissages scolaires (Chartier et Hébrard). Les enseignants doivent changer leur pédagogie et innover; ils ne peuvent plus enseigner comme on leur a enseigné. Ils doivent mettre au rancart les manuels d'histoire littéraire de Lagarde et Michard et lire Barthes et Jakobson.

Cette crise de l'enseignement littéraire permet à la linguistique—de même qu'à la sociologie et à la psychologie—de prendre beaucoup de place

en classe. On se met à rêver d'une science de la littérature et les travaux d'auteurs comme Saussure, Jakobson, Lévi-Strauss, Bakhtine et même Marx et Freud, apportent un éclairage nouveau sur les textes (Séoud; Verrier; Chartier et Hébrard). Les travaux en sciences du langage, notamment ceux en linguistique structurale, ainsi que ceux issus des études littéraires, comme la narratologie et la sémiotique, font naître une approche plus formelle de la lecture (Rosier 2002; Simard 2001; Lebrun et Roy) et renforcent le statut de cette discipline en quête de légitimité (Houdart-Merot 2001). On étudie la structure des textes, leur « grammaire », et on cherche à voir ce que les textes ont de commun entre eux (Dufays, Gemenne et Ledur).

La linguistique prend la place de l'histoire littéraire dans sa fonction de garant scientifique, à un moment où l'histoire littéraire conçue à la manière de Lanson perd de sa crédibilité, sous la pression de la critique thématique et du structuralisme. (Houdart-Merot 1998 169)

Par le fait même, on délaisse peu à peu les spécificités du texte littéraire. Puisque c'est la structure interne des textes qui importe, on analyse tous les textes, littéraires ou non-littéraires, de la même façon, avec la même *grille de lecture*. Les schémas et les plans de textes entrent en force dans la classe de

français (Lits). Quand les textes choisis ne répondent pas aux représentations schématiques présentées, la substitution par des textes plus simples est tentante. On préfère l'application de *canevas* simplifiés à l'habilitation à la lecture de textes plus complexes (Thérien). Ces *grilles* développent des comportements mécaniques et contribuent à un émiettement du texte dans d'interminables repérages. Elles présupposent le même chemin pour tous (Rouxel).

Cela donne lieu à une certaine « dérive techniciste », puisqu'on délaisse alors l'investissement personnel du lecteur et les aspects émotifs de la lecture au profit des schémas narratifs et actantiels, des voix narratives et des fiches signalétiques des personnages (Rosier 2003; Langlade; Simard 2001), appliquant ainsi directement en classe, sans transposition didactique, des théories littéraires développées entre autres par Jakobson, Lévi-Strauss, Propp, Greimas, Bremon et Barthes (Rosier 2002; Lebrun et Roy; Halté). Verrier parle d'un effet pervers où les nouveaux savoirs à prétention scientifique auraient alimenté une pédagogie des plus normatives. Au « Royaume de la pédagogie », dit-il, les modèles en sciences humaines sont devenus des normes (Verrier). Rouxel, quant à elle, parle de la lecture comme d'une course à obstacles et non comme d'une appropriation sensible, préalable à la construction d'une signification. Le modèle structural avait tout de même sa pertinence pédagogique puisqu'il a permis,



selon Adam, la « désacralisation indispensable à l'émergence d'un *pouvoir dire-pouvoir lire* minimal des apprenants ».

Tout ce mouvement correspond à la dissolution, au Québec, du cours classique qui donnait auparavant accès à toutes les facultés universitaires. En 1964, la création du ministère de l'Éducation se fait presque en même temps que la création des polyvalentes et des douze premiers collèges d'enseignement général et professionnel: les CÉGEPs (créés en 1967), où on enseigne la littérature par genres—à tout le moins jusqu'en 1994—en intégrant les théories sémiotiques et l'histoire littéraire (Lebrun et Roy; Lebrun 1994).

Cette structuration par genres littéraires devait faire suite à l'enseignement des siècles et des courants littéraires au secondaire. Or, le *programme-cadre* (Ministère de l'Éducation 1969), en vigueur dans les écoles secondaires du Québec de 1969 à 1980, reste muet sur les époques à toucher ainsi que sur les courants et l'histoire littéraires (Lebrun et Roy). C'est un programme en rupture avec celui qui précède, d'abord parce qu'on ne fait appel à l'histoire littéraire que pour amorcer les textes et susciter la motivation,

ensuite, parce qu'on préfère la lecture d'œuvres complètes à l'anthologie pour parfaire la culture littéraire des élèves, ce qui fait disparaître les manuels scolaires des classes (Gagnon). L'enseignant doit ainsi bâtir son matériel et « [c]'est la pédagogie de la feuille volante, du photocopie, de l'enseignant improvisateur . . . et insécurisé » (Lebrun et Roy).

Enfin, dans ce *programme-cadre*, la littérature est indissolublement liée à la langue. Il est suggéré de partir du bagage culturel de l'élève pour l'enrichir par la lecture (où il sera amené à comprendre le fonctionnement d'un texte) et l'écriture (où il expérimentera lui-même cette forme de *discours* qui lui permet de communiquer) (Lebrun et Roy 169). Ce principe, qui propose de partir de la langue de l'élève, ouvre toute grande la porte aux textes littéraires québécois contemporains, qui prendront beaucoup plus de place en classe de français à partir des années 1970 (Gagnon).

### **Des années 1980 aux années 2000**

À la fin des années soixante-dix, la pédagogie active centrée sur le lecteur fait apparaître, autant en France qu'au Québec, l'idée d'une interaction entre le texte et le lecteur. La question n'est plus *pourquoi lire*



Tout ce mouvement  
correspond à la  
dissolution, au Québec,  
du cours classique qui  
donnait auparavant accès  
à toutes les facultés  
universitaires.

ni *ce qu'il faut lire* mais plutôt *comment lire* (Dufays, Gemenne et Ledur). Les textes sont étudiés en classe surtout pour comprendre les effets qu'ils ont sur le lecteur. L'approche la plus répandue est basée sur la réception des textes et leur interprétation, plutôt que sur la simple lecture et le décodage des formes et d'un sens « déjà-là ». L'intérêt pour la question de la lecture, de la compréhension et de l'interprétation va croissant et constitue en fait un virage important dans les études littéraires (Adam).

Les découvertes du côté de la psychologie cognitive permettent également, à partir des années quatre-vingt, de mieux décrire et de mieux comprendre les opérations mentales qui sont à l'œuvre dans la compréhension écrite. L'apprenant est placé au cœur de la démarche d'apprentissage. On se centre sur le lecteur et sur ses processus de construction de sens du texte pour la compréhension (Giasson 2000, 1995, 1990) ou sur sa capacité à interpréter le texte en s'inspirant notamment de la « pédagogie de la réception » héritée entre autres du courant transactionnel américain (Lebrun 1997, 1996; Lebrun et LePailleur; Picard).

On passe en même temps de la littérature comme « chose » à la littérature comme « activité » de lecture et d'écriture (Rouxel). La littérature n'est plus conçue uniquement comme un *savoir*, mais également comme un *savoir-faire* (Houdart-Merot

1998). L'écriture, qu'on avait quelque peu délaissée, redevient la pierre angulaire de la formation scolaire (Chartier et Hébrard). Les genres de textes se diversifient à l'infini et les élèves sont invités de plus en plus à expérimenter l'écriture de fiction. Aussi font leur entrée en classe plusieurs pratiques innovatrices voulant que la littérature ne s'appréhende plus seulement par la lecture

mais aussi par l'écriture (Simard 2001). Des ateliers et des jeux d'écriture littéraire sont alors présentés aux élèves, qui sont invités à laisser libre cours à leur imaginaire, à leur expression et à leur création. L'écriture de fiction côtoie l'écriture scolaire, stéréotypée et artificielle.

Enfin, la sociologie de la littérature, dans la foulée du sociologue Bourdieu et des didacticiens qui s'en sont inspirés (Rosier, Dupont et Reuter, par exemple), a elle aussi exercé une influence sur la



Par une approche sociologique, on cherche à démythifier la littérature et à donner aux jeunes accès à l'univers littéraire en les familiarisant avec ce qu'on appelle le *champ littéraire* (système éditorial, critique littéraire, diffusion du livre, travail de l'écrivain, etc.).

façon de traiter la littérature en classe depuis une vingtaine d'années. Par une approche sociologique, on cherche à démythifier la littérature et à donner aux jeunes accès à l'univers littéraire en les familiarisant avec ce qu'on appelle le *champ littéraire* (système éditorial, critique littéraire, diffusion du livre, travail de l'écrivain, etc.). On veut ainsi situer la littérature sur le plan sociohistorique afin que les élèves puissent être en mesure de faire des choix de lecture littéraire et d'y jeter un regard critique.

Au Québec, ces vingt années (de 1980 à l'an 2000) auront été marquées, comme en France et dans d'autres pays de la francophonie,<sup>9</sup> par des rénovations ministérielles en ce qui a trait à l'enseignement du français langue première, autant au primaire, au secondaire qu'au collégial. En 1980, le ministère de l'Éducation fait paraître un programme pour le secondaire qui rompt radicalement avec le laconisme du *programme-cadre*, critiqué avec virulence depuis son avènement (Lebrun et Roy). C'est un programme en six volumes (comparativement à la douzaine de feuillets qui constituaient le *programme-cadre*) qui recommande un parcours pour étudier les textes, que l'on nomme « discours ». Chaque année du secondaire est tenue de faire lire et écrire des « types de discours » précis, le littéraire côtoyant le non-littéraire.

Comme dans le programme de 1969, on mise dans ce programme sur une approche dite communicative.

En ce sens, les textes sont étudiés dans une perspective plus pragmatique et idéologique que littéraire (Lebrun et Roy). Ainsi, les valeurs socioculturelles dégagées des œuvres lues ou entendues (les pièces de théâtre<sup>10</sup> et les téléromans sont les bienvenus en classe) doivent permettre aux élèves de se situer par rapport à la société québécoise. Plusieurs textes présentés proviendront encore de France, bien entendu, mais les auteurs québécois seront de plus en plus présents (Gagnon). D'ailleurs, le guide pédagogique accompagnant les cinq volumes du programme (un pour chaque classe) propose une liste d'auteurs-clés à présenter aux élèves où l'on retrouve autant de Québécois que de non-Québécois (Lebrun et Roy). La Société des écrivains, quant à elle, invite les écoles à accueillir des romanciers et des poètes en classe de français afin d'animer des ateliers de lecture et d'écriture littéraires. Une liste d'écrivains disposés à visiter les classes du Québec est publiée et envoyée à toutes les écoles (Gagnon).<sup>11</sup> Parmi ces écrivains, plusieurs se consacrent exclusivement à la littérature jeunesse, ce qui permet à cette littérature de se tailler une place de choix en classe, surtout au primaire et au premier cycle du secondaire.

Mais toutes ces initiatives pour traiter la littérature n'ont pas l'heur de satisfaire les enseignantes et les enseignants de français, qui souhaitent entre autres des directives plus claires quant à l'enseignement de la littérature et quant au choix des textes.<sup>12</sup> Le

programme d'études que le ministère de l'Éducation approuve en 1995 répondra partiellement à ces demandes.

Depuis la création du ministère de l'Éducation en 1964, c'est en effet la première fois qu'un programme impose un nombre d'œuvres littéraires narratives à lire: « On a établi à quatre œuvres narratives complètes par année le seuil en deçà duquel on ne peut parler d'une ouverture significative au patrimoine culturel » (Ministère de l'Éducation 1995, 4). Toutefois, aucun corpus n'est proposé, tout au plus donne-t-on quelques indications quant à l'accessibilité, à la qualité et à la diversité des genres, des styles, des thèmes, des époques et des provenances. On recommande cependant de faire lire, dans une proportion de quatre-vingt pour cent, des œuvres d'auteurs québécois, canadiens, français ou provenant de la francophonie et, dans une proportion de vingt pour cent, des œuvres rédigées en français, de toutes provenances, et des œuvres traduites. Est recommandée également la lecture d'œuvres contemporaines en 1<sup>re</sup> et en 2<sup>e</sup> secondaire et la lecture d'œuvres marquantes d'auteurs du XIX<sup>e</sup> siècle ou des siècles précédents en 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire. Enfin, on rappelle l'importance de « se préoccuper des goûts, des intérêts et des besoins des élèves en leur offrant l'occasion de se familiariser avec toutes sortes de textes littéraires et de textes courants » (Ministère de l'Éducation 1995 5). Le

texte littéraire occupe donc dans ce programme une place importante, au moins égale à celle des textes dits courants (Lebrun 1999). Toutefois, comme dans le programme précédent, aucune mention n'est faite quant à la place de la littérature jeunesse en classe.

Les objectifs visés sont autant d'ordre affectif que cognitif (Lebrun 1999). On vise en effet au développement de l'identité personnelle et culturelle tout en cultivant l'intérêt pour la littérature et en même temps, on cherche à construire des connaissances et des habiletés qui permettront aux élèves d'atteindre la compétence visée. Car c'est un programme axé sur les « compétences », contrairement au programme précédent, qui était un programme par objectifs. En ce sens, c'est un programme fortement inspiré de la psychologie cognitive<sup>13</sup> dans lequel le *processus* est aussi important, sinon plus, que le *produit*. On y présente une démarche précise (en quatre étapes) en lecture et en écriture des textes littéraires et « courants ».

En y regardant de plus près, il est difficile de percevoir ce qui différencie, dans les prescriptions du programme, le littéraire du courant. En effet, si on compare les composantes de la compétence en lecture des textes littéraires (Ministère de l'Éducation 1995 19) aux composantes de la compétence en lecture de textes courants (Ministère de l'Éducation 1995 39), on constate seulement quatre différences. Il s'agit, pour le texte littéraire, de découvrir l'univers narratif

ou poétique; d'établir des liens entre les éléments de ces univers; de distinguer le récit de l'histoire et de réagir au texte. Il est surprenant de constater qu'entre le texte littéraire et le texte courant, il n'y ait pas plus de différences quant aux compétences à développer. En fait, si l'on se reporte à ce qui est souhaité dans l'introduction du programme, on est en droit de se demander quel lien il y a entre ces composantes de la compétence et le troisième principe directeur voulant que les élèves soient initiés « aux richesses culturelles du patrimoine littéraire du Québec et des pays de la francophonie, et cultivent leur intérêt pour la littérature des autres pays » (Ministère de l'Éducation 1995 4).

Une explication à ces apparentes incohérences est peut-être le manque de sources théoriques des auteurs de ce programme concernant la littérature. En effet, lorsqu'on parcourt la bibliographie du programme d'études de 1995, on retrouve plusieurs ouvrages relatifs à la grammaire, mais très peu concernant la littérature (Lebrun 1999). Outre l'ouvrage d'Adam (1992) concernant les textes et les ouvrages généraux de littérature, de Dumortier et Plazanet et de Goldenstein, qui datent des années 1980, deux seuls autres ouvrages concernent spécifiquement la littérature. Il s'agit de celui d'Allard sur les paralittératures, qui date de 1979, et de celui d'Applebee sur la pédagogie de la réponse, publié en 1992. Aucun article récent paru dans les

revues scientifiques ou professionnelles concernant la didactique de la littérature ou la littérature de jeunesse, ni aucun ouvrage général traitant de la lecture littéraire à partir de 1990, n'est mentionné. Cette absence d'assises théoriques laisse quelque peu perplexe.

Le primaire et le collégial avaient eu droit, un an avant la parution de ce programme du secondaire, à un nouveau programme eux aussi. En 1994 est en effet mis en place un nouveau programme au primaire (Ministère de l'Éducation 1994) qui donne une place équivalente au texte littéraire et au texte courant en lecture. Toutefois, aucune suggestion n'est faite à propos des œuvres à faire lire aux élèves. Quant au collégial, c'est une réforme majeure qui s'implante. Depuis la création des cégeps en 1967, la formation littéraire était basée sur les genres; la réforme de 1994 réactualise un enseignement par périodes et courants qui n'est pas sans rappeler l'époque des collèges « classiques » au Québec (Roy). De plus, l'approche pédagogique préconisée est celle des *compétences*, approche qui teintera tout le système d'éducation québécois de ce début de siècle. Effectivement, depuis septembre 2000, le préscolaire, le primaire et le secondaire sont l'objet tour à tour d'une réforme des programmes et des curriculums, axée sur l'atteinte de compétences (comme c'est le cas en France notamment).

Le terme *compétence* est défini différemment

au secondaire et au collégial. Dans le programme du secondaire de 1995, on lit qu'une compétence « désigne un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes permettant d'effectuer des tâches précises et d'exercer des fonctions dans un domaine d'activités donné »; ainsi, on vise au secondaire à amener les élèves « à devenir des lecteurs avertis, des scripteurs habiles et des locuteurs efficaces » (Ministère de l'Éducation 1995 2). Pour atteindre ces *compétences*, l'élève devra acquérir des connaissances et développer des habiletés et des attitudes par diverses pratiques de lectures, d'écriture et de communication orale.

Au collégial, on définit également le terme *compétence* comme l'ensemble des habiletés, connaissances, attitudes et comportements à atteindre et à maîtriser pour réussir des études universitaires dans des domaines précis, mais quand on regarde de plus près les compétences visées, on constate qu'il s'agit plutôt de performance à atteindre. Par exemple, concernant la formation générale commune à tous les programmes, les élèves ont à développer trois compétences en langue d'enseignement et littérature: 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 (Ministère de l'Éducation 2000). Ces diverses compétences sont précisées en termes d'éléments vérifiables et en critères de

performance pouvant faire l'objet d'évaluation.

En ce qui concerne le programme de formation de l'école québécoise (2001 pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire; 2003 pour l'enseignement secondaire, 1<sup>er</sup> cycle), le concept de compétence se définit comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble

de ressources » (Ministère de l'Éducation 2001 4). On vise donc à ce que les élèves se servent des connaissances acquises et des ressources disponibles pour penser et pour agir. Les compétences dans le domaine du français langue d'enseignement sont au nombre de quatre à l'ordre primaire: lire des textes variés; écrire des textes variés; communiquer oralement; apprécier des œuvres littéraires. Au secondaire, on a réduit ce nombre à trois, la première et la quatrième compétence n'en formant plus qu'une seule: lire et apprécier des textes variés; écrire des textes variés; communiquer oralement. Sont associées à ces compétences à atteindre des



### Certaines recommandations du programme de 1995 deviennent des prescriptions dans celui de 2003.

connaissances et des stratégies à acquérir tout au long de la scolarité.

On a augmenté le nombre d'œuvres littéraires narratives complètes à faire lire aux élèves à cinq par année au premier cycle du secondaire (élèves de douze à quatorze ans). Des précisions ont été également apportées quant au choix de ces œuvres. Certaines recommandations du programme de 1995 deviennent des prescriptions dans celui de 2003. Par exemple, les élèves doivent lire des œuvres appartenant à trois univers différents par année (récits policiers, historiques, fantastiques, etc.) et écrites par « au moins trois auteurs différents par année, en recherchant un équilibre entre les auteurs masculins et féminins » (Ministère de l'Éducation 2003 100).<sup>14</sup> Concernant la provenance des œuvres, on prescrit la lecture de cinq œuvres du Québec, les cinq autres pouvant provenir de la francophonie (France, Belgique, Antilles, etc.) ou du patrimoine mondial (œuvres traduites). Enfin, une place aussi importante est faite à la « littérature pour les jeunes » qu'à la « littérature pour le grand public ». C'est la première fois dans l'histoire de l'éducation au Québec que l'on reconnaît officiellement à la littérature de jeunesse droit de cité dans la classe de français.<sup>15</sup>

Alors qu'en 1995, les compétences à lire et à écrire des textes donnaient une place égale aux textes littéraires et courants, dans le programme de 2003, on remarque une nette prépondérance du

texte littéraire en lecture. En effet, trois des quatre *familles de situations* concernent la littérature: fonder une appréciation critique, découvrir des univers littéraires et se construire des repères culturels (Ministère de l'Éducation 2003 102–107), ce qui aura certainement une incidence sur les pratiques en classe. D'ailleurs, nous croyons qu'il y aurait lieu de se questionner sur cette première compétence du 1<sup>er</sup> cycle secondaire: *Lire et apprécier des textes variés*. Le choix de « fusionner » deux compétences séparées au primaire—lire des textes variés et apprécier des œuvres littéraires—soulève quelques interrogations qu'il faudrait examiner. En fondant ces deux compétences, certes on lie la lecture aux textes, mais on fait disparaître la spécificité des œuvres littéraires. De plus, peut-on *apprécier* des textes non littéraires? Et n'est-elle liée qu'à la lecture? Aussi, il sera important d'observer les incidences didactiques et pédagogiques de cette option.

## Conclusion

Ce rapide parcours historique sur plus d'un siècle de l'enseignement de la littérature nous permet de constater que cette discipline scolaire s'est constituée au fil des ans en côtoyant l'enseignement de la langue. Si elle constituait une discipline autonome au début du siècle dernier, elle partage (ou elle dispute?) dorénavant sa place avec la langue en classe de français langue première. Toutefois, les finalités assignées à

l'enseignement de la littérature sont nombreuses, confuses et mal articulées l'une à l'autre. C'est pourquoi, dans le cadre de notre recherche doctorale, nous avons analysé les finalités de l'enseignement de la littérature au secondaire dans le but de les décrire, de les interpréter et de les comprendre. Notre analyse descriptive et critique, fondée sur un corpus des principales revues de didactique du français, a permis de faire émerger la finalité fondamentale de la littérature et de la lecture de textes littéraires pour la classe du secondaire: former un lecteur lettré. Nous avons proposé une conception systémique de cette

finalité, laquelle implique des savoirs solidaires et complémentaires (Richard 2004). Comme aucune discipline scolaire ne peut réellement atteindre ses objectifs sans réflexion systématique et rigoureuse à propos de ses finalités, puisque ce sont celles-ci qui déterminent les contenus à privilégier ainsi que les démarches et les méthodes à utiliser en classe (Legros; Canvat 2000; Chartrand et Simard), il nous semblait impératif de redéfinir des orientations pour l'enseignement de la littérature au secondaire en vue d'une plus grande cohérence dans la classe de français et dans la formation générale des jeunes.

## Notes

<sup>1</sup> Même si notre propos porte principalement sur l'enseignement de la littérature au Québec, dans la première partie de cet article, nous examinerons également l'enseignement de la littérature en France, puisqu'il a marqué l'histoire de l'enseignement de la littérature dans toute la francophonie, du moins jusqu'aux années 1960-1970. Jusque là au Québec, l'histoire de l'enseignement de la littérature semble calquée sur celle de la France. Nous insisterons donc davantage sur la France jusqu'aux années 1960 et sur le Québec à partir des années 1960.

<sup>2</sup> Évidemment, ce ne sont pas tous les auteurs ou tous les textes d'un auteur qui sont présentés; les textes attaquant l'autorité et les valeurs dominantes étaient tenus à l'écart et seuls les textes « inoffensifs » étaient lus (Lejeune).

<sup>3</sup> Au Québec, Gagnon fait remarquer que l'enseignement de la langue et de la littérature à cette époque est étroitement lié à l'enseignement moral et religieux et que c'est dans ce contexte de survivance de la langue et de la foi que l'on introduit peu à peu la littérature canadienne-française (entre autres avec les manuels de l'abbé Roy utilisés jusque dans les années 1960) et que l'on peut parler de « nationalisme ».

<sup>4</sup> Nous nous appuyons ici sur la périodisation établie par Jey et Houdart-Merot, qui considèrent 1925 comme une date charnière parce que dans les Instructions officielles en France apparaît alors l'étude de la littérature aux côtés de l'étude de la langue, du style et de la composition pour l'enseignement du français au secondaire. En Belgique, à partir de 1926, on observe une



ouverture progressive du patrimoine littéraire dans les programmes (Dufays et Rosier). Au Québec, 1924 est la date d'apparition de la dissertation littéraire (Melançon, Moisan et Roy).

<sup>5</sup> Gagnon évalue à 15 ou 20% la proportion des textes littéraires québécois utilisés dans l'enseignement littéraire classique.

<sup>6</sup> L'œuvre ici pouvant être entendue de deux façons: il s'agit de l'ouvrage le plus important d'un auteur ou encore de l'ensemble de ses écrits.

<sup>7</sup> Selon Canvat, la crise est la même partout, l'ancien consensus se défaisant à peu près au même moment dans les trois pays (1997).

<sup>8</sup> Dumortier préfère parler de *massification* de l'enseignement.

<sup>9</sup> Nous nous limiterons, dans cette partie, aux programmes québécois, d'abord parce que nos préoccupations portent principalement sur l'enseignement au Québec, ensuite parce que l'étude des nombreux programmes parus depuis 1980 dans les différents pays francophones demanderait à elle seule une analyse comparative poussée qui dépasserait le cadre du présent article.

<sup>10</sup> Née en 1964 à Montréal, La Nouvelle Compagnie Théâtrale (la NCT) a été, à ce chapitre, un chef de file pour « amener » les élèves au théâtre. Suivront plusieurs troupes de théâtre comptant exclusivement sur le jeune public scolaire: le Théâtre Parminou, le Théâtre de la Volée, le Théâtre le Clou, la troupe de théâtre l'Illusion, etc.

<sup>11</sup> Cette initiative du ministère de l'Éducation a d'ailleurs longtemps été connue sous le nom de *La Tournée des écrivains*. Elle a été reprise en 1999, en collaboration avec le ministère de la Culture et des Communications, sous l'appellation *Artistes et écrivains à l'école* à laquelle on a ajouté les *Sorties culturelles*.

<sup>12</sup> En fait, les récriminations des enseignantes et des enseignants de français concernent surtout l'enseignement de la langue proprement dite. En effet, les connaissances grammaticales à acquérir sont, selon eux, trop occasionnelles et trop peu détaillées dans le programme de 1980 (Lebrun 1999).

<sup>13</sup> Il est d'ailleurs écrit dans l'introduction du programme que « Le programme de français du secondaire s'inspire des recherches en psychologie cognitive et en sciences de l'éducation menées au cours des quinze dernières années » (Ministère de l'Éducation 1995 2).

<sup>14</sup> Cette *recherche d'équilibre entre les auteurs masculins et féminins* est, selon nous, fortement discutable et sa pertinence est loin d'être démontrée.

<sup>15</sup> Pourtant, dans les pratiques déclarées des enseignants du primaire et du 1er cycle du secondaire, la littérature de jeunesse est très présente depuis longtemps. Voir à ce sujet la recherche en cours de Dezutter (2003-2006), *La lecture d'œuvres complètes en classe de français: étude descriptive et comparative des pratiques d'enseignants au dernier cycle du primaire et au premier cycle du secondaire*.

## Ouvrages cités

- Adam, Jean-Michel. *Les textes: types et prototypes—récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Série Linguistique. Paris: Nathan Université, 1992.
- . « Linguistique et littérature: un regard sur les vingt dernières années ». *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Sous la direction de Daniel Coste. Langues et apprentissage des langues. Paris: Crédif/Hatier/Éditions Didier, 1994. 138–58.
- Allard, Yvon *Paralittératures*. Ministère de l'Éducation du Québec. Québec: Gouvernement du Québec, 1979.
- Applebee, Arthur. « The Background for Reform ». *Literature Instruction: A Focus on Student Response*. Ed. J. Langer. Urbana: National Council of Teachers of English, 1992. 1–18.
- Canvat, Karl. « Quels savoirs pour l'enseignement de la littérature? Réflexions et propositions ». *Enseigner la littérature*. Sous la direction de Marie-Josée Fourtanier et Gérard Langlade. Toulouse: Delagrave Édition et CRDP Midi-Pyrénées, 2000. 57–72.
- . *Enseigner la littérature par les genres: Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Savoirs en pratique. Bruxelles: De Boeck/Duculot, 1999.
- . « Discours normatifs et "obscur objet du désir" ». *La Lettre de l'Association DFLM* 20 (1997): 11–13.
- Chartier, Anne-Marie, et Jean Hébrard. *Discours sur la littérature (1880–1980)*. Paris: Services des études et de la recherche, bibliothèques publiques d'information, Centre Georges Pompidou, 1989.
- Chartrand, Suzanne-G., et Claude Simard. « La didactique du français: de la doxa à l'épistémè ». *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée* 18.1 (1996): 19–34.
- Collet-De Croix, Séverine. « Le statut du texte littéraire dans les manuels belges d'aujourd'hui: Petite excursion dans un maquis ». *Enjeux* 45 (1999): 63–93.
- de Peretti, Isabelle. « Les savoirs scolaires au lycée ». *Recherches en didactique de la littérature: Rencontres de Rennes, mars 2000*. Sous la direction de Marie-Josée Fourtanier, Gérard Langlade et Annie Rouxel. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2001. 29–34.
- Dufays, Jean-Louis. « Lire avec les stéréotypes: Les conditions de la lecture littéraire en classe de français ». *Enjeux* 23 (1991): 5–18.
- Dufays, Jean-Louis, Louis Gemenne et Dominique Ledur. *Approche historique et théorique*. Bruxelles: DeBoeck/Duculot, 1996. Tome 1 de *Pour une lecture littéraire*.
- Dufays, Jean-Louis, et Jean-Maurice Rosier. « La littérature dans les programmes de français de l'enseignement secondaire en Belgique: essai de mise en perspective historique ». *Enjeux* 43–44 (1999): 122–43.
- Dumortier, Jean-Louis. « Formation littéraire et compétences de communication ». *Enjeux* 49 (2000): 11–30.
- , et François Plazanet. *Pour lire le récit*. (Bruxelles: De Boeck-Duculot, 1980.
- Gagnon, Jean-Claude. *L'enseignement de la littérature québécoise—avant et après la Révolution tranquille*. Québec: Université Laval, 1981.
- Galarnau, Claude. *Les collèves classiques au Canada français (1620–1970)*. Montréal: Fides, 1978.
- Garcia-Debanç, Claudine. « Didactique du français et didactique des disciplines scientifiques: convergences et spécificités ». *Perspectives didactiques en français: Actes du Colloque de Cerisy: Didactique et pédagogie du français, recherches actuelles*. Sous la direction de Jean-François Halté. Didactique

- des textes. Metz: Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, 1990. 41–73.
- Giasson, Jocelyne. *Les textes littéraires à l'école*. Boucherville: Gaëtan Morin, 2000.
- . *La lecture: De la théorie à la pratique*. Boucherville: Gaëtan Morin, 1995.
- . *La compréhension en lecture*. Boucherville: Gaëtan Morin, 1990.
- Goldenstein, Jean-Pierre. *Pour lire le roman*. Bruxelles: De Boeck-Duculot, 1983.
- Halté, Jean-François. *La didactique du français*. Que sais-je?. Paris: Presses Universitaires de France, 1992.
- Houdart, Violaine. « Des discours officiels aux copies d'élèves: les valeurs dans l'enseignement du français depuis 1880 ». *Le français aujourd'hui* 110 (1995): 7–21.
- Houdart-Merot, Violane. « Bref éclairage historique sur des débats actuels ». *Recherches en didactique de la littérature: Rencontres de Rennes, mars 2000*. Sous la direction de Marie-Josée Fourtanier, Gérard Langlade et Annie Rouxel. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2001. 23–27.
- . *La culture littéraire au lycée depuis 1880*. Didact français. Rennes: Presses Universitaires de Rennes/Adapt Éditions, 1998.
- Jey, Martine. « L'enseignement du français et ses enjeux sociaux: le point de vue de Lanson ». *Recherches en didactique de la littérature: Rencontres de Rennes, mars 2000*. Sous la direction de Marie-Josée Fourtanier, Gérard Langlade et Annie Rouxel. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2001. 35–39.
- . *La littérature au lycée: invention d'une discipline (1880–1925)*. Recherches textuelles. Metz: Université de Metz, 1998.
- Langlade, Gérard. « Et le sujet lecteur dans tout ça? ». *Enjeux* 51–52 (2001): 53–62.
- Lebrun, Monique. « Lectures et stratégies: le programme québécois du secondaire en enseignement littéraire ». *Enjeux* 43–44 (1999): 33–43.
- . « Dilemme cornélien en classe de français ou comment doser la part de réponse personnalisée du lecteur ». *Didactique de la littérature: Bilan et perspectives*. Sous la direction de Monique Noël-Gaudreault. Québec: Nuit Blanche, 1997. 49–74.
- . « Un outil d'appropriation du texte littéraire: le journal dialogué ». *Bilan et confrontations: Actes du colloque de Louvain-la-Neuve*. Sous la direction de Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur. Bruxelles: DeBoeck/Duculot, 1996. 272–81. Tome 2 de *Pour une lecture littéraire*.
- . « Problématique de l'institutionnalisation d'une littérature nationale à l'école: le cas du corpus québécois ». *Enjeux* 32 (1994): 33–40.
- , et Monique LePailleur. « De la lecture efférente à la lecture esthétique des récits ». *La lecture et l'écriture: Enseignement et apprentissage*. Sous la direction de Clémence Préfontaine et Monique Lebrun. Montréal: Éditions Logiques, 1992. 183–200.
- , et Max Roy. « Langue, discours, littérature: Panorama de l'enseignement de la littérature au Québec, du Rapport Parent aux réformes des années 1990 ». *Enjeux* 43–44 (1999): 166–90.
- Legros, Georges. « Quelle littérature enseigner? ». *Enseigner la littérature*. Sous la direction de Marie-Josée Fourtanier et Gérard Langlade. Toulouse: Delagrave Édition et CRDP Midi-Pyrénées, 2000. 19–30.
- Legros, Georges, Karl Canvat et Michèle Monballin. « L'ère du soupçon: et après? ». *La Lettre de l'Association DFLM* 10 (1992): 5–8.
- Lejeune, Philippe. « L'enseignement de la "littérature" au lycée au siècle dernier ». *Le français aujourd'hui* 4 (1969): 26–37.
- Lits, Marc. « De quelques héros policiers en classe de français ». *Enjeux* 18 (1989): 103–15.
- Melançon, Joseph, Claude Moisan et Max Roy. *Le discours d'une*

- didactique: *La formation littéraire dans l'enseignement classique au Québec (1852–1967)*. Québec: Nuit Blanche, 1988.
- Ministère de l'Éducation du Québec. *Programme de formation de l'école québécoise: Enseignement secondaire. 1<sup>er</sup> cycle*. Québec: Gouvernement du Québec, 2003.
- . *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec, 2001.
- . *Sciences, lettres et arts; Programme d'études préuniversitaires 700.A0. Enseignement collégial*. Québec: Gouvernement du Québec, 2000.
- . *Programmes d'études. Le français—enseignement secondaire*. Direction de la formation générale des jeunes. Québec: Gouvernement du Québec, 1995.
- . *Programmes d'études: Le français—enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec, 1994.
- . *Programme d'études: Français langue maternelle. Formation générale*. 5 tomes. Tome 1: *Première secondaire*; Tome 2: *Deuxième secondaire*; Tome 3: *Troisième secondaire*; Tome 4: *Quatrième secondaire*; Tome 5: *Cinquième secondaire*. Direction générale du développement pédagogique. Québec: Gouvernement du Québec, 1980.
- . *Programme-cadre de français: Langues et littératures*. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire. Québec: Gouvernement du Québec, 1969.
- Picard, Michel. *La lecture comme jeu: essai sur la littérature*. Paris: Éditions de Minuit, 1986.
- Pouliot, Suzanne. « Regards sur l'enseignement de la littérature de jeunesse au Québec ». *Le français aujourd'hui* 149 (2005): 55–63.
- Richard, Suzanne. « Analyse des discours didactiques concernant les finalités de l'enseignement de la littérature au secondaire de 1970 à 2004 ». *Actes du 9<sup>e</sup> Colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du français (AIRDF)*. Québec. 26 au 28 août 2004. 2004. 13 oct 2006 <<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Suzanne-Richard.pdf>>.
- . *Finalités de l'enseignement de la littérature et de la lecture de textes littéraires au secondaire*. Thèse de doctorat. Québec: Université Laval, 2004.
- Rosier, Jean-Maurice. « Enseigner la poésie ou comment sortir du rituel? ». *Enjeux* 56 (2003): 15–22.
- . *La didactique du français. Que sais-je?*. Paris: Presses Universitaires de France, 2002.
- , Didier Dupont et Yves Reuter. *S'approprier le champ littéraire: Propositions pour travailler l'institution littéraire en classe de français*. Bruxelles: Éditions DeBoeck/Duculot, 2000.
- Rouxel, Annie. *Enseigner la lecture littéraire*. Didactique du français. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 1996.
- Roy, Max. « La réforme de l'enseignement collégial au Québec: vers des compétences littéraires communes ». *Enjeux* 43–44 (1999): 53–68.
- Séoud, Amor. « Didactique de la littérature: point de vue épistémologique ». *Enjeux* 43–44 (1999): 236–47.
- Simard, Claude. *Didactique de la littérature*. Notes de cours (document non publié), 2001.
- . « Dynamique du rapport entre didactique de la langue et didactique de la littérature ». *Didactique de la littérature Bilan et perspectives*. Sous la direction de Monique Noël-Gaudreault. Québec: Nuit Blanche, 1997. 197–211.
- Thérien, Michel. « Didactique de la littérature et constitution de l'objet didactique ». *Au-delà des didactiques, la didactique*. Sous la direction de Claude Raisky et Michel Caillot. Perspectives en éducation. Paris: De Boeck et Larcier S.A., De Boeck Université, 1996. 97–112.
- Verrier, Jean. « De l'enseignement de la littérature à l'enseignement de la lecture ». *Vingt ans dans l'évolution de la didactique*

*des langues (1968–1988)*. Sous la direction de Daniel Coste.  
Langues et apprentissage des langues. Paris: Crédif/Hatier/les  
Éditions Didier, 1994. 159–74.  
Viala, Alain. « Les nouveaux programmes de lycée: éléments

pour un débat ». *Recherches en didactique de la littérature:  
Rencontres de Rennes, mars 2000*. Sous la direction de Marie-  
Josée Fourtanier, Gérard Langlade et Annie Rouxel. Rennes:  
Presses Universitaires de Rennes, 2001. 47–55.

Suzanne Richard a soutenu en 2004 une thèse de doctorat en didactique portant sur les finalités de l'enseignement de la littérature au secondaire. Elle est conseillère pédagogique au secondaire et chargée de cours à l'Université de Sherbrooke.