

Suzanne-G. CHARTRAND

Érick FALARDEAU

SENS ET FONCTIONS DES CONCEPTS DE LANGUE, DE LANGAGE ET DE LITTÉRATURE DANS LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

Résumé : L'importante réforme du système scolaire québécois a renouvelé le curriculum et les programmes d'études pour la scolarité obligatoire. Nous avons examiné les programmes pour l'enseignement du français, langue première au primaire et au secondaire afin de comprendre le ou les sens attribués aux concepts de langue, de langage et de littérature et les fonctions que ces objets occupent dans la programmation disciplinaire. Globalement, ces programmes adoptent une approche instrumentale de la langue, des textes et de la littérature, et les contradictions relevées dans l'utilisation des concepts étudiés nous laissent perplexes quant à leur capacité à guider les enseignants de français de façon précise et cohérente.

Mots-clés : réforme scolaire, enseignement du français, littérature, langue.

Les textes issus des autorités politiques en matière d'éducation ne peuvent laisser indifférent le chercheur en éducation. Peu importe leur portée réelle dans la pratique quotidienne de la classe, comme discours sociaux présentant les grandes orientations en matière d'éducation et de choix curriculaires, ils doivent faire l'objet d'une analyse minutieuse de la part des divers acteurs de la noosphère (Audigier, Crahay et Dolz, 2006). Ces discours officiels s'adressent implicitement à des publics aux compétences diverses : spécialistes de l'éducation (administrateurs, professionnels, chercheurs), faiseurs d'opinions et, même, parents d'élèves ; c'est dire que leur compréhension/interprétation/appréciation doit considérablement varier selon le lecteur. C'est en tant que didacticiens du français langue première que nous avons analysé le texte phare de l'actuelle réforme de l'éducation au Québec pour le préscolaire, le primaire et le secondaire, le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) et les programmes de français pour le primaire et le secondaire. Nous voulions savoir quels sens et quelles fonctions sont associés à trois concepts fondateurs de la discipline français, à savoir la langue, le langage et la littérature, pour mieux comprendre les choix opérés dans le PFÉQ.

Après avoir sommairement situé le contexte de la présente réforme dans l'histoire récente de l'éducation du Québec et les grandes lignes de l'économie du

PFÉQ, nous présenterons brièvement la méthodologie d'analyse du corpus retenu. Suivra l'analyse descriptive des conceptions entourant la langue (en l'occurrence le français) et le langage : leur rôle dans la formation des jeunes, particulièrement dans la discipline français et dans les autres composantes du programme de formation, et, enfin, la conception sous-jacente à son apprentissage à l'école. Dans la troisième partie, nous analyserons la conception de la littérature sur laquelle s'appuie le programme pour définir la compétence à « Apprécier des œuvres littéraires » et à « Lire des textes variés¹ ». Nous rendrons compte de la place des connaissances dans le développement de ces compétences au primaire comme au secondaire. Nous étudierons enfin l'organisation des apprentissages prescrits de la 1^{re} année du primaire à la 5^e année du secondaire, en liaison avec les attentes explicitement formulées pour le collégial². Y a-t-il une hiérarchisation des connaissances et compétences à développer au cours d'un même cycle ? Aménage-t-on leur progression au cours du curriculum, du primaire au collégial et, si oui, comment ? Nous concluons sur une interrogation : comment peut-on enseigner adéquatement le français et assumer pleinement la responsabilité de former des jeunes compétents en lecture, en écriture et en communication orale en français en ayant le *Programme de formation de l'école québécoise* comme viatique ?

LES COORDONNÉES DE LA RECHERCHE

Le contexte éducatif québécois

Depuis 2000, le Québec vit une réforme majeure de son système éducatif, au point où dans la doxa on parle de *La Réforme*. Il s'agit d'une réforme à la fois politique, administrative, curriculaire et pédagogique. Cependant, en 2006, la réforme du système d'éducation est subrepticement devenue un *Renouveau pédagogique* selon les porte-paroles des autorités politiques. Ce sont d'ailleurs essentiellement ses aspects éducatifs et pédagogiques qui font régulièrement la une et divisent les principaux acteurs : les directions des établissements scolaires, les enseignants, les chercheurs en éducation et les parents. Cette réforme est la deuxième grande réforme de l'éducation du Québec moderne, la première ayant été celle qui a institué, à la fin des années soixante, du préscolaire au secondaire, un système d'éducation démocratique, public, gratuit, accessible à tous. Elle fut associée au rapport d'une commission royale d'enquête présidée par un ecclésiastique catholique, Monseigneur Alphonse-Marie Parent, de 1961 à 1966.

En 1994, plus de 25 ans après la réforme Parent, les autorités politiques et éducatives du Québec ont jugé bon, dans la foulée d'avis d'organismes internationaux (OCDE, UNESCO, International Board of Education, etc.), de revoir les orientations de l'éducation afin de les adapter aux « nouvelles réalités socioculturelles »

¹ Parmi les textes variés, le programme distingue les « textes littéraires » des « textes courants », c'est-à-dire tous ceux qui ne sont pas littéraires.

² L'ordre collégial offre, après le cours secondaire de 5 ans, une formation pré-universitaire de 2 ans ou une formation technique de 3 ans.

LANGUE, LANGAGE ET LITTÉRATURE DANS LES PROGRAMMES QUÉBÉCOIS

(MEQ, 2003 : 4) et économiques. Selon le MEQ, l'énoncé de politique *L'école, tout un programme* (MEQ, 1997), qui a pour objectif central « la réussite pour tous, sans abaissement des exigences [...], préconise un programme de formation centré sur les apprentissages essentiels en ce début de XXI^e siècle » (MEQ, 2003 : 4). D'après ce programme, l'école québécoise a une triple mission : instruire, socialiser et qualifier. À l'instar de la plupart des curriculums des pays occidentaux industrialisés, les apprentissages scolaires sont définis en termes de compétences à développer et à évaluer.

Le PFÉQ est fort différent des programmes d'études précédents autant par son organisation que par ses contenus. Il comprend d'abord un premier chapitre commun aux différents ordres d'enseignement dans lequel sont exposées les grandes orientations du nouveau curriculum. Puis sont présentés les cinq domaines généraux de formation (DGF), qui sont « les problématiques auxquelles les jeunes doivent faire face » dans leur vie : santé et bien-être ; orientation et entrepreneuriat ; environnement et consommation ; médias ; vivre ensemble et citoyenneté (MEQ, 2003 : 21). Suit l'exposé des neuf compétences transversales (CT), qui sont de quatre ordres : intellectuel, méthodologique, personnel et social, communicationnel³. En dernier lieu sont présentés les différents domaines de formation (langues ; mathématique, science et technologie ; univers social ; arts et développement personnel), qui, eux, regroupent les programmes disciplinaires. Le programme de français fait partie du domaine des langues. Le PFÉQ a été publié en trois étapes : en 2001 pour le préscolaire et le primaire ; en 2003 pour le 1^{er} cycle du secondaire ; en 2007⁴ pour le 2^e cycle⁵, produit alors par le MELS⁶.

Le programme de français langue d'enseignement⁷, quant à lui, est divisé en trois parties. On présente d'abord la discipline et ses liens avec les autres composantes du programme de formation, puis les trois compétences à développer en français : lire des textes variés, écrire des textes variés et communiquer oralement, pour le secondaire et le primaire, auxquelles s'ajoute, dans le programme du primaire, la

³ C'est la compétence transversale de l'ordre de la communication qui concrétise la transversalité de la langue orale et écrite dans le PFÉQ (MEQ, 2003 : 34).

⁴ Toutes les références à la version de 2007 sont tirées du chapitre 5.

⁵ En fait il ne s'agit que des deux premières années du 2^e cycle, le curriculum de la troisième année n'étant toujours pas achevé en 2007.

⁶ Lors d'un remaniement du cabinet des ministres en 2007, le ministère de l'Éducation du Québec a changé de nom; il a intégré les secteurs des loisirs et des sports.

⁷ Pour des raisons politiques, la discipline qui s'appelait, jusqu'en 2000, *français, langue maternelle*, se distinguant de celle appelée *français, langue seconde* (discipline enseignée dans le secteur d'éducation pour les Anglophones du Québec), a changé de nom en 2001. Le Ministère a choisi l'expression *langue d'enseignement* pour qualifier la discipline français enseignée aux élèves francophones ou allophones s'intégrant à la communauté francophone du Québec. Dans le contexte québécois, l'expression *français, langue d'enseignement* est tout à fait discutable, car elle fait l'impasse sur les interactions langagières entre la famille, l'école, la société et l'État. Pour l'élève québécois, qui fréquente le réseau d'enseignement français (80 % de la population), peu importe son origine ethnoculturelle, le français n'est pas qu'une langue d'enseignement (comme il peut l'être pour des élèves togolais, par exemple), c'est la langue première. Par langue première, nous entendons, à la suite de Simard (1997), la langue qui, dans la communauté de vie de l'élève – l'école, la société civile et l'État –, est première. Au Québec, le français est la langue première.

compétence à apprécier des textes littéraires. Viennent enfin « les éléments d'apprentissage : notions et concepts »⁸ (appelés « savoirs essentiels » dans le programme du primaire), qui sont une liste de connaissances sur la langue, les textes et la culture constituant « des ressources au service de la communication » (MEQ, 2003 : 129). On verra plus loin que le statut de ces connaissances ou savoirs dans le développement des compétences disciplinaires est problématique.

Méthodologie d'analyse du corpus

Le corpus analysé comprend les documents suivants : les programmes de la *discipline français, langue d'enseignement* du primaire et du secondaire ; le chapitre sur le *Domaine des langues*, dont fait partie la discipline français ; le chapitre premier du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ), où sont exposés les fondements de la réforme curriculaire et le programme *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle* du collégial (MEQ, 1993)⁹.

Afin de mener l'analyse conceptuelle, nous avons effectué dans un premier temps un repérage systématique des notions nodales de la discipline français sur lesquelles porte notre étude¹⁰ : langue, langage, langagier, langue française, français, grammaire, littérature et littéraire. Le repérage électronique nous a permis de dénombrer l'emploi de ces termes, d'évaluer l'importance relative qui leur est accordée dans le corpus et d'identifier leurs cotextes. Nous avons ainsi constitué le champ lexical de chaque notion. Par exemple, aux termes *littérature* et *littéraire* sont associés les mots *textes, œuvres, appréciation, compréhension, interprétation, critique, esthétique* et *culture* ; au terme *langagier*, les notions de *compétence langagière, phénomène langagier, conduite langagière*. Pour arriver à comprendre le sens des notions étudiées, nous avons dû analyser l'organisation de leur réseau sémantique : inclusion, complémentarité, opposition des notions.

Pour chacune de ces notions, nous avons analysé la ou les définitions explicites ou implicites – dans certains cas, on trouve une définition précise, comme pour la compétence à « Apprécier » à laquelle les programmes consacrent des pages entières ; dans d'autres, il faut considérer les différentes occurrences des expressions (comme *œuvres littéraires*) pour dégager une définition, parce que la notion, bien qu'employée à maintes reprises, n'est pas définie. Nous avons voulu évaluer la permanence de leur sens : les définitions sont-elles constantes d'une version d'un programme à l'autre ?

Ce travail de compréhension/interprétation/appréciation, donc de construction du sens des notions étudiées, s'est appuyé sur des écrits de chercheurs en didactique du français, en particulier dans les domaines de la langue et de la littérature (Bronckart et Chiss, 1997 ; Canvat, 1999* ; Chartrand, 1996*, 2005a et b ; Dufays, Gemenne & Ledur, 1996/2005 ; Dumortier, 2006 ; Falardeau, 2003 ; Legros, 2005 ;

⁸ Dans la liste des « éléments d'apprentissage » ou des « savoirs essentiels », il est impossible de distinguer les concepts des notions.

⁹ Bien que ce programme ne fasse pas partie des documents produits dans le cadre de la réforme, s'y référer est nécessaire pour comprendre la compétence à « Apprécier des œuvres littéraires » du primaire.

¹⁰ Nous choisissons de parler de notion plutôt que de concept, entre autres parce qu'il ne semble pas que la définition de ces termes soit stabilisée dans le corpus.

*LANGUE, LANGAGE ET LITTÉRATURE
DANS LES PROGRAMMES QUÉBÉCOIS*

Nadeau & Fisher, 2006 ; Reuter, 1992 ; Richard, 2004 ; Rouxel, 1996 ; Simard, 1997 ; Schneuwly, 2007a et b, 2002 ; Schneuwly et Dolz, 1997¹¹), en sciences de l'éducation, particulièrement les recherches sur l'approche culturelle de l'éducation (Côté & Simard, 2007 ; Forquin, 1994 ; Simard, 2004a et b ; Zakhartchouk, 1999*). Ce faisant, nous sommes mieux à même de juger de quelle façon les notions analysées s'inscrivent dans ces champs de recherche.

**LANGUE, LANGAGE, LANGUE FRANÇAISE
OU FRANÇAIS ET GRAMMAIRE DANS LE PFÉQ**

Si le mot *langue* revient des centaines de fois dans les trois versions du PFÉQ, c'est essentiellement dans les intitulés *langue d'enseignement* et *domaine des langues* ; on ne trouve par contre jamais le mot *langage* ; l'adjectif *langagier* est employé à quatre occasions : une occurrence dans le cas de « compétence langagière », une pour « pratique langagière », une pour « phénomènes langagiers » et une pour « conduite langagière ». La *langue française* et son synonyme le *français* servent principalement à désigner le programme de français. Quant au mot *grammaire*, il apparaît huit fois : cinq fois dans les deux pages qui traitent du « Travail systématique sur la langue » (MEQ, 2003 : 92-93), une fois associé au développement de la compétence en communication orale et deux fois à la compétence en écriture ; notons qu'il n'apparaît jamais dans la description de la compétence en lecture.

Conceptions de la langue

Dans le PFÉQ, la langue est définie explicitement comme « un système organisé, dynamique » (MEQ, 2003 : 82), « un système cohérent », précise-t-on plus loin (p. 92), ou encore comme « un ensemble de systèmes (syntaxe, morphologie, lexic, orthographe, phonétique [sic], phonologie) dont l'élève doit approfondir la compréhension « en mettant en relation les notions et concepts liés à la grammaire du texte et de la phrase » (p. 96). La grammaire, quant à elle, n'est pas présentée comme la description de ce système et de ses sous-systèmes, mais essentiellement comme l'activité de travail sur la langue dans le but de développer les compétences visées par le programme (lire et écrire des textes variés, communiquer oralement) : « Faire de la grammaire, c'est accomplir un travail systématique sur la langue et les textes pour développer ses compétences » (p. 92). Ce travail doit être « systématique et lié à une situation qui lui donne tout son sens » (p. 92), mené selon une démarche active de construction des connaissances adoptant les orientations du programme de 1995 et, conséquemment, associée aux « grammaires dites nouvelles » (p. 92). Le programme adopte donc une approche didactique de l'enseignement grammatical renouvelé autant sur le plan des contenus que des méthodes, mais conçoit le travail grammatical en classe de français dans une perspective essentiellement instrumentale et relativement cloisonnée. Si lire est l'occasion d'acquérir des connaissances

¹¹ Les références suivies d'un astérisque sont celles qui apparaissent dans la bibliographie du programme ministériel.

sur la langue (p. 97), paradoxalement, acquérir des connaissances sur la langue ne semble pas nécessaire, selon le texte officiel, pour la compétence à écrire des textes variés, où on se limiterait à les utiliser. Le travail grammatical serait partout et nulle part à la fois ; aucune progression des enseignements n'est proposée. Nulle part il n'est fait mention que réfléchir sur la langue comme objet culturel, digne de savoir, est une nécessité (Paret et Chartrand, 1989 ; Schneuwly, 2007a).

Par ailleurs, langue et culture sont étroitement associées dans le PFÉQ, qui affirme adopter une approche culturelle de l'enseignement : « Langue et culture : dimensions intrinsèques des visées de formation » ; la langue et la culture ont « un rôle éminemment intégratif dans la formation de la personne » (MEQ, 2003 : 7). Ce sont « deux dimensions essentielles de la classe de français » (MEQ, 2003 : 86) ; elles en « constituent la toile de fond » (MELS, 2007 : 1). Pourtant, aux endroits où on pouvait s'attendre à voir développer ce postulat, il est absent. Dans les parties sur « les défis de l'école québécoise » et sur « la triple mission de l'école », dans l'exposé initial du PFÉQ, nulle mention des rôles fondamentaux de la langue et de la culture. Dans la version de 2003, il n'est pas non plus question de la langue dans les repères culturels que l'élève est appelé à se donner en français. Bref, de « culture de la langue » (Chartrand, 2005), point de trace. La langue n'est pas pensée comme un objet de culture, mais comme un véhicule de la culture, ce qui est cohérent avec la conception instrumentale de la culture qui imprègne ce programme. En effet, la culture est essentiellement vue comme un outil au service d'une activité spécifique liée au développement d'une compétence. D'ailleurs, cette possible contradiction entre les visées déclarées d'une approche culturelle de l'enseignement et la conception instrumentale de la culture se reflète dans le schéma sur « la dynamique de la classe de français » (MELS, 2007 : 5), où langue et culture gravitent autour des compétences à développer, alors qu'elles devraient en constituer la « toile de fond ». Par contre, ce qui est récurrent dans le PFÉQ, c'est l'association entre langue et réussite scolaire. La maîtrise du français est un « facteur déterminant de la réussite scolaire » (MEQ, 2003 : 86) ; c'est « un atout indispensable pour réussir à l'école et dans la vie » (MEQ, 2003 : 93). Or, aucune donnée ne nous permet réellement d'affirmer cela compte tenu de la faible mise en œuvre de la dimension épistémique du langage dans les apprentissages. Tout au plus observe-t-on une corrélation entre réussite scolaire en termes de diplomation et maîtrise fonctionnelle de la langue. L'insistance sur la réussite scolaire mesurée par la performance à des épreuves standardisées, nonobstant les visées culturelles de l'école, s'inscrit dans l'idéologie néolibérale actuelle des systèmes scolaires.

Dans la version de 2007, on intègre timidement la langue et les textes dans les repères culturels, mais, pour la langue, c'est uniquement par le biais des *variétés de langue* (qui s'appelaient *registres*, dans les versions de 2001 et 2003 – changement terminologique non expliqué). De fait, ce sont essentiellement les aspects sociohistoriques de la langue qui sont associés à la culture, « le lien étroit qui existe au Québec entre langue et histoire collective » (MEQ, 2003 : 87), et non ses aspects structuraux internes ou son histoire.

*LANGUE, LANGAGE ET LITTÉRATURE
DANS LES PROGRAMMES QUÉBÉCOIS*

Fonctions de la langue dans la formation

Le PFÉQ n'en est d'ailleurs pas à une contradiction près. D'une version à l'autre, on constate des changements importants dans la conception du rôle de la langue (et du langage – même si on ne fait jamais cette distinction) dans la formation des élèves. Non seulement la catégorisation des fonctions de la langue change, mais aussi l'ordre dans lequel elles sont présentées (faut-il y voir une hiérarchisation ?). Dans l'introduction du PFÉQ (version 2003), la langue est un « véhicule d'apprentissage au service des disciplines », elle contribue à l'« affirmation et au développement de l'identité personnelle, sociale et culturelle » (MEQ, 2003 : 81) et elle est « essentielle à la constitution et à la consolidation de la culture » (MEQ, 2003 : 7). Elle est aussi un « outil d'identité personnelle et collective » (MEQ, 2003 : 7). La langue est présentée comme l'essence même de la culture, donc de l'identité sociale et culturelle du sujet, plutôt que comme un de ses aspects. Cette position se démarque nettement d'une conception représentationnelle de la langue et patrimoniale de la culture. Cependant, dans le même texte, on présente la langue comme « un véhicule d'apprentissage » : c'est donc retenir une conception représentationnelle et instrumentale de la langue qui s'oppose fortement à une conception qui fait de la langue un « outil de pensée », le « [p]remier outil de structuration et d'expression de la pensée ». Car, lit-on, « la langue participe à l'éclosion des concepts et des idées, qu'elle fait accéder à la connaissance et à la compréhension des choses » (MEQ, 2003 : 7). L'ambigüité entre deux conceptions du langage et conséquemment par rapport à ses différentes fonctions est omniprésente dans le programme ; ainsi, dans le passage traitant de la compétence à communiquer oralement, il n'est plus fait mention de son rôle dans les apprentissages, la langue ne servant ici qu'à « la verbalisation de la pensée et des sentiments, et [à] exprimer sa compréhension du monde » (MEQ, 2003 : 101).

Or, la langue, plus exactement le langage, ne fait pas que véhiculer des savoirs, elle contribue à les forger, ce qu'on appelle la fonction épistémique du langage (Blaser, 2007 ; Chartrand & Blaser, 2006). La langue sert « à apprendre, à structurer sa pensée et à développer sa culture », précise la version 2007 du PFÉQ dans le chapitre consacré à l'enseignement du français (p. 1). Cette conception du langage rejoint celle issue des travaux d'un vaste domaine de recherche autant anglo-saxon que francophone sur le rôle du langage dans les apprentissages et le curriculum scolaire. C'est pourquoi nous ne pouvons comprendre pourquoi le PFÉQ n'est pas plus prolixe et plus précis sur la façon de mettre en œuvre la fonction épistémique du langage dans tous les domaines de la formation. Car, sur cela, mis à part le fait d'avoir fait de la « Compétence à communiquer » une compétence transversale (où la langue est un moyen de communiquer parmi d'autres), on ne trouve aucune indication dans le programme qui puisse aider les enseignants à transformer leurs représentations de la langue comme outil de communication, ainsi que l'a montré l'enquête *Scriptura* (Chartrand, Blaser & Gagnon, 2006). Même si le programme mentionne à divers endroits le rôle du langage dans la construction des connaissances, cette reconnaissance ne structure absolument pas l'apprentissage de

la langue comme celui des autres domaines de savoirs. La définition de la langue comme compétence transversale ne s'y réfère d'aucune manière.

Enfin, non seulement le PFÉQ ne balise pas le travail des enseignants afin qu'ils assument la responsabilité du développement des compétences langagières des élèves, mais on va même jusqu'à affirmer que c'est à l'élève d'assurer lui-même le transfert des apprentissages langagiers faits en français dans les autres disciplines. Or, toutes les recherches sur le transfert et la question de la transversalité des compétences, en particulier des compétences langagières, montrent bien que le transfert de compétences doit être organisé par le maître dans des contextes spécifiques et de façon explicite (Tardif et Meirieu, 1996 ; Rey, 1996, 2001). Pourtant, le PFÉQ exige que « la langue soit une préoccupation constante » (MELS, 2007 : 2-3), sans proposer de balisage précis pour que l'aspect transversal du langage soit pris en charge dans l'ensemble des disciplines scolaires.

Apprentissage de la langue

Nous voulions également comprendre comment, avec une telle conception du langage, les autorités ministérielles conçoivent le développement des compétences langagières. On ne retrouve presque rien sur ce sujet, pourtant central dans un programme d'études. Le programme se contente d'affirmer une fois que les « connaissances sur la langue » (expression très rare) se développent par des pratiques variées et fréquentes (MEQ, 2003 : 89) – ce qui reprend l'expression consacrée du programme de français de 1980 : que le travail sur la langue doit être réflexif (p. 109) et que le travail en grammaire doit être explicite (p. 92). Cependant, nulle argumentation n'est proposée au lecteur sur le fait que dans la discipline français, la capacité à réfléchir sur la langue (la réflexion grammaticale, au sens large du mot *grammaire*), la construction de connaissances à propos de la langue et du langage et l'acquisition d'habiletés à analyser la langue et le langage constituent une des compétences à développer en français. Rien n'est dit non plus dans le PFÉQ sur l'articulation du travail de réflexion sur la langue avec les compétences à développer en français dans les autres disciplines et avec le travail à mener dans les domaines généraux de formation et autour des compétences transversales. On conviendra que pour des programmes de français qui font entre 65 et 130 pages, c'est bien peu.

LITTÉRATURE ET TEXTES/ŒUVRES LITTÉRAIRES

L'articulation lecture-littérature dans les programmes de français du primaire et du secondaire québécois

Dans le programme de français du primaire, on distingue la compétence à « lire des textes variés » de celle à « apprécier des œuvres littéraires », reconnaissant du même coup cette dernière comme « un lieu d'orchestration et de synthèse » qui mobilise les trois autres compétences : lire, écrire et communiquer oralement (MEQ, 2001 : 73). Nous reviendrons dans la section suivante sur le sens de cette compétence. Néanmoins, soulignons d'emblée que le programme du primaire distingue la lecture-décodage-compréhension d'une lecture-subjective-esthétique davantage pro-

*LANGUE, LANGAGE ET LITTÉRATURE
DANS LES PROGRAMMES QUÉBÉCOIS*

pre aux textes littéraires. Cependant, il ne définit d'aucune façon ce que sont les « textes courants » qu'il oppose aux textes littéraires ; la liste des textes dans les repères culturels (2001 : 86) ne permet pas de distinguer les textes dits courants des littéraires. Par élimination, on doit comprendre que les textes courants sont tous les textes qui ne sont pas littéraires, qu'ils soient courants ou usuels, comme l'article de journal ou le manuel scolaire, ou spécialisés comme le sont l'article scientifique ou le mémoire professionnel.

Au secondaire, les compétences à lire et à apprécier sont fondues et apparaissent sous le titre « Lire et apprécier des textes variés ». C'est dire que les textes courants et littéraires sont regroupés et traités de la même façon dans les deux cycles du secondaire. Les « processus », les « stratégies » et les « connaissances » relatifs à la lecture visent tous les textes : l'élève est invité à « fonder une appréciation critique en appliquant des critères à des textes littéraires et courants » (MEQ, 2003 : 98). Cette importante modification dans le libellé des compétences a de quoi étonner : alors qu'au primaire l'introduction de la compétence à apprécier les œuvres littéraires rompt avec la tradition et semble très exigeante, au cycle supérieur, cette compétence spécifique disparaît. Quelle conception de la littérature cette nouvelle compétence du secondaire traduit-elle en amalgamant tous les textes ?

La définition de la littérature

Les programmes du primaire et du secondaire emploient indifféremment les syntagmes *œuvres littéraires* et *textes littéraires*, qui sont présentés comme des « œuvres de qualité » (MEQ, 2004 : 84). Le choix du mot *œuvre*, connoté positivement, semble traduire une certaine consécration institutionnelle, mais le programme ne précise rien à ce sujet. La définition de la littérature est d'autant plus difficile à circonscrire que textes littéraires et courants sont toujours regroupés : « Sensibilisé, en lecture, aux effets produits par des textes courants et littéraires, l'élève devient attentif aux façons de faire privilégiées par des auteurs. » (MEQ, 2003 : 108). On parle d'effets et d'auteurs autant pour les textes courants que littéraires ; le langage esthétique n'est vraisemblablement pas un critère qui permette de définir la littérature. Pourtant, depuis longtemps, les critères interne (le langage esthétique) et externe (la reconnaissance institutionnelle) de la définition de « littéraire » sont largement partagés tant par les littéraires que par les chercheurs en didactique de la littérature (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996/2005 ; Legros, 2005 ; Reuter, 1992).

S'il est difficile d'identifier quels textes sont conçus comme littéraires, on comprend que par cette étiquette les rédacteurs ont adopté une conception intégratrice des textes, perspective fidèle aux travaux de didacticiens du français qui plaident pour une ouverture du corpus littéraire (Reuter, Dufays, Rouxel) : littérature pour les jeunes de 15 à 17 ans, littérature pour le grand public, classiques de la littérature – ce sont les seuls critères du choix du corpus des œuvres à faire lire que l'on retrouve.

Cette ouverture du corpus va de pair avec la variété des pratiques liées à la littérature qui ne se limitent pas à la seule lecture de textes. Au secondaire, le programme souligne à maints endroits la nécessité de renforcer les liens entre la lecture

et l'écriture. Au 2^e cycle, en écriture, on introduit même la notion d'« écriture littéraire » : « la famille [de situations] *Inventer des intrigues en élaborant des récits* a été rebaptisée *Créer en élaborant des textes "littéraires"* pour souligner la possibilité de rédiger des textes apparentés à des textes littéraires de toutes sortes (textes narratifs, poétiques, dramatiques, etc.) » (MELS, 2007 : 9). Même si l'expression *littéraire* est modalisée (« apparentés »), on ne trouve pas de « familles de situations » qui mettent en œuvre ce qui est spécifique au littéraire. Les recommandations portent sur le propos, le monde raconté, pas sur le langage littéraire. Ce détour par la présentation de la compétence d'écriture au secondaire montre, comme dans le cas de la compétence à apprécier, que la référence à la littérature ne s'appuie pas sur une définition intégrant les spécificités du langage littéraire.

Au 2^e cycle du secondaire, on retrouve une possibilité d'exploitation des œuvres littéraires qui n'apparaît pas dans les versions précédentes : « l'écoute et le visionnement de productions artistiques en langue française (pièce de théâtre, récital de poésie, chanson, film, etc.) » (p. 9). Le programme comble ainsi une lacune des versions précédentes en recommandant d'intégrer à l'enseignement les formes orales de la littérature, qui permettent aux élèves d'entrer en contact de façon vivante avec des univers littéraires.

L'intégration des compétences à lire, à écrire et à communiquer oralement préconisée par le programme ne peut toutefois se faire autour des seuls objets littéraires, comme si les livres, les films, les chansons, les pièces de théâtre, etc. n'étaient pas suffisants pour justifier des activités d'apprentissage et le développement des compétences. Le travail en classe de français doit toujours être lié à toutes les composantes du programme de formation, autant les compétences transversales que les domaines généraux de formation : « Le conseil d'élèves a confié à une classe de français la préparation d'une campagne publicitaire entourant la présentation, à l'école, d'une pièce de théâtre et la dégustation de produits régionaux à l'entracte. Les élèves coopèrent pour planifier le travail, pour trouver des idées originales, pour choisir des procédés linguistiques qui contribuent à capter l'attention des lecteurs et pour se donner des règles afin d'assurer la contribution harmonieuse de chacun à la réalisation des tâches. » (MELS, 2007 : 14)

Quel portrait de la discipline français se dégage de cette situation d'apprentissage ? La classe de français est subordonnée à des visées de formation qui n'ont de sens que dans la mesure où elles se situent à l'extérieur de la discipline et qui n'ont rien à voir avec les apprentissages propres aux textes littéraires et à la langue, notamment. On est loin de l'autonomie disciplinaire que défend Schneuwly (2007a). La littérature est ainsi présentée en fonction des liens qu'elle permet de nouer avec d'autres disciplines : « Dans les disciplines du domaine de l'univers social, une œuvre littéraire peut être abordée en fonction de la société qui y est dépeinte ou des événements qui y sont évoqués » (MELS, 2007 : 17). Certes, cette interdisciplinarité est susceptible d'accroître le sens des apprentissages en créant des ponts entre les disciplines, mais comme l'enseignement de la littérature ne s'appuie pas sur des conceptions disciplinaires clairement assumées, ne court-on pas le risque d'instru-

mentaliser les activités d'apprentissage autour des textes littéraires, qui ne deviendraient alors que des prétextes à l'étude de l'histoire, par exemple ?

Enfin, les notions de types et de genres qui structuraient les apprentissages langagiers dans le précédent programme de français (MEQ, 1995) deviennent, dans les programmes actuels, une connaissance parmi tant d'autres : une demi page sur 38 leur est accordée dans la liste des notions et concepts. Pourtant dans cette section, on retrouve une référence aux travaux de Karl Canvat (1999), pour qui l'enseignement de la littérature devrait reposer sur les genres, dont les régularités structurent l'horizon d'attente et la lecture. Le programme, lui, relègue cet acquis de la didactique du français (Schneuwly, 2001) à une notion à utiliser au besoin.

*La définition de la compétence à « apprécier des œuvres littéraires »,
ses composantes et la progression du primaire au collégial*

L'appréciation de textes littéraires est une compétence que les élèves doivent développer à partir de l'âge de sept ans, en première année du primaire, jusqu'à 19 ans, à la fin du cours collégial. Dans les programmes d'études du primaire comme du collégial, l'appréciation des textes se fait exclusivement sur des textes littéraires, alors qu'au secondaire, elle s'exerce autant sur les textes littéraires que sur les textes « courants ». En étant associée parfois aux textes littéraires, parfois aux textes « courants » et littéraires, la compétence à apprécier perd de sa substance et ses contours deviennent difficiles à saisir.

L'appréciation ne vise pas seulement le développement du goût, de l'expression de préférences : elle englobe toutes les composantes de la lecture littéraire telle que l'ont définie Dufays, Gemenne et Ledur (1996/2005), soit autant ses aspects subjectifs qu'analytiques. Le programme présente donc parmi les composantes de la compétence autant des opérations liées à la réaction subjective, à la compréhension, à la réflexivité, au jugement critique qu'à l'acquisition de connaissances sur les textes et sur la langue (MEQ, 2003 : 101). Nous décelons toutefois dans les programmes un certain malaise définitionnel par rapport à la compétence à apprécier, dont les composantes semblent peu circonscrites. Dans l'annexe du programme de 2^e cycle du secondaire (MELS, 2007), on présente une définition de la compétence à apprécier dans laquelle on oppose « le jugement de goût, apparenté à la réaction, au jugement esthétique, qui amène le lecteur à se distancier du texte, donc à l'apprécier » (MELS, 2007 : 127). Réagir et apprécier s'opposent ici clairement. De la même façon, dans le programme du 1^{er} cycle, la composante « porter un jugement critique » est définie ainsi : « L'élève a besoin d'être étroitement guidé par l'enseignant pour accéder à une lecture distanciée et apprécier des textes littéraires et des textes courants » (MEQ, 2003 : 97). L'appréciation se fait dans la lecture distanciée – référence aux travaux de Dufays (1996/2005), qui prétendait justement le contraire : la lecture littéraire se vit dans le va-et-vient entre la lecture de participation et la lecture de distanciation. L'ambiguïté persiste dans la présentation de la compétence au 2^e cycle (MELS, 2007 : 18), où les processus de réaction aux textes sont inclus dans les composantes de la compétence.

Compte tenu du sens de cette compétence, ce que les élèves doivent accomplir dès l'âge de huit ans pour apprécier des œuvres semble très exigeant, voire inadapté à des lecteurs débutants : l'élève « apprend aussi à se doter de critères pour poser des jugements *critiques*¹² et *esthétiques* sur les œuvres ainsi que pour justifier ses appréciations » (MEQ, 2001 : 84). Les adjectifs « critiques » et « esthétiques » ne sont pas définis, du moins pas en ce qui concerne le jugement critique en littérature. Comme les expressions employées sont les mêmes au primaire qu'au collégial – où l'étudiant doit « reconnaître les caractéristiques de textes de la littérature québécoise ; comparer des textes ; déterminer un point de vue critique » (1994), le ministère de l'Éducation attend-il la même maîtrise des élèves du primaire et du collégial ? Paradoxalement, au secondaire, les attentes sont nettement moins élevées : « Quand l'élève apprécie des textes littéraires et courants, il porte un jugement critique ou esthétique à partir de quelques critères choisis avec le soutien de l'enseignant » (MEQ, 2003 : 101). Comme si les auteurs du programme avaient pris conscience de l'irréalisme de leurs premières propositions.

Ces attentes ministérielles s'observent aussi dans la façon de concevoir les élèves. Le cheminement proposé n'est pas celui d'élèves, mais de « l'élève ». La description du cheminement de « l'élève » dans la compétence d'appréciation au fil des six années du primaire renvoie-t-elle à un élève-type, tel que le décrivent les travaux en didactique et en psychologie de l'apprentissage ?

« Dès le début du premier cycle [à six ans], l'élève apprécie les histoires qu'on lui raconte ou qu'on lui lit et il se montre sensible au choix des mots et des sonorités. Déjà la littérature pour la jeunesse occupe une place importante dans sa vie. [...] Il est en mesure d'affirmer et de comparer ses goûts, ses préférences et ses opinions de plusieurs manières. À partir du deuxième cycle [à huit ans], il apprend à apprécier une diversité d'œuvres, à exercer sur elles sa pensée critique et à valoriser certaines expériences de lecture, de visionnement ou d'audition. Son évolution personnelle l'amène à entrevoir de nouveaux horizons qui stimulent sa créativité et son imagination. » (MEQ, 2001 : 84)

« L'élève » type décrit dans le programme ne correspond pas à celui que l'on retrouve dans les enquêtes québécoises sur les habitudes de lecture et d'écriture des adolescents (Lebrun, 2004 ; Chartrand et Prince, 2008) ; on retrouve certes dans ces études des adolescents aussi enthousiastes que ceux présentés dans les programmes de français, mais ils représentent une minorité dans la masse des adolescents québécois. L'élève visé par le programme du primaire, lui, maîtrise la compétence à apprécier à un haut niveau – l'emploi de l'indicatif présent indiquant que ce comportement s'actualise d'emblée.

Le programme du secondaire, adopté quatre ans après celui du primaire, revoit à la baisse les attentes formulées en ce qui concerne l'appréciation d'œuvres littéraires : « [Au primaire, l'élève] réagit *sommairement*¹³ à différents aspects des textes. [...] Il] peut se prononcer avec une *certaine* assurance à propos de ces œu-

¹² Les italiques sont de nous.

¹³ Dans les citations, tous les italiques sont de nous.

*LANGUE, LANGAGE ET LITTÉRATURE
DANS LES PROGRAMMES QUÉBÉCOIS*

vres » (MEQ, 2003 : 96). La progression est toutefois très nette du 1^{er} au 2^e cycle en ce qui concerne la complexité des tâches de lecture : au 1^{er} cycle, l'élève dégage « les liens qui unissent les éléments d'un univers narratif ou poétique » (2007 : 25) ; au 2^e cycle, il n'est plus fait mention d'un seul texte : l'élève « établit des liens diversifiés entre des textes » ; il « compare des textes » (MELS, 2007 : 25) – au collégial, la comparaison de textes littéraires ne vient qu'en deuxième année, soit deux ans après la fin du secondaire.

Soulignons une autre ambiguïté dans les programmes de français, théorique cette fois, à propos des activités de compréhension et d'interprétation associées à la lecture au secondaire. Rien dans les programmes ne permet de distinguer la compréhension de l'interprétation même si, dans les critères d'évaluation, comprendre et interpréter sont séparés. On a ajouté une annexe au programme de 2^e cycle, six ans après l'implantation du programme du primaire, dans laquelle on définit la compréhension et l'interprétation. On y lit qu'« [en] dépit de [leurs] interrelations, il peut être utile de distinguer ces éléments à des fins d'apprentissage et d'intervention pédagogique » (MELS, 2007 : 126). Ainsi, on apprend que, dans l'interprétation, « le lecteur met à profit les ressources de son objectivité et de sa subjectivité pour lui trouver une résonance personnelle ou lui attribuer divers sens auxquels il donne prise » (p. 126). On précise que les textes courants comme les textes littéraires peuvent se prêter à l'interprétation, mais « qu'un mode d'emploi devrait moins porter à interprétation qu'un monologue humoristique ou un roman » (p. 126). Pas davantage que dans les versions précédentes, les définitions fournies ici n'indiquent pas sur quels éléments peut porter l'interprétation par rapport à la compréhension : représentations du monde, symboles, utilisation esthétique du langage, intertextualité, liens entre les textes et les discours sociaux...

L'insertion des connaissances dans le développement des compétences

Pour les six années du primaire, la liste des « savoirs essentiels » liés aux textes et à la phrase tient sur trois pages aérées (MEQ, 2001 : 88-90). Au 2^e cycle du secondaire, le Ministère a considérablement étendu la liste des notions et concepts, passant à 38 pages. Entre 2001 et 2007, la liste des « savoirs essentiels » est passée d'un extrême à l'autre. En outre, dans les 38 pages de notions et concepts, les connaissances littéraires ne sont pas identifiées à la littérature, mais à des types de séquences (descriptive, explicative, argumentative, narrative, dialogale, poétique), qu'on associe autant aux textes courants que littéraires. C'est sous ces rubriques qu'on retrouve des notions de narratologie : formes de narrateur, schéma narratif, temporalité... (MELS, 2007 : 101-102). Dans la même optique, on a ajouté au 2^e cycle une section de notions sur les séquences poétiques où sont présentées des connaissances propres au langage poétique. Mais ces dernières sont encore présentées sous les types de séquences rattachées aux textes courants. Le caractère littéraire de ces notions est gommé au profit d'une interprétation erronée de la typologie de J.-M. Adam (1992/2005).

La nature et le rôle des repères culturels en littérature

Au primaire, l'élève « a besoin d'un environnement particulièrement riche et stimulant » pour se développer sur le plan culturel (MEQ, 2001 : 86). Les élèves doivent se construire des « repères culturels » qui « correspondent à des ressources de l'environnement social et culturel pouvant contribuer au développement de la compétence » (MEQ, 2001 : 9). La liste des repères culturels placée sous la compétence à « apprécier » explicite la diversité des « ressources de l'environnement », présentant les textes en fonction de l'intention ou du mode de mise en discours dominant : « Textes qui racontent : Roman, conte, légende, fable, récit, nouvelle littéraire, bande dessinée, reportage, témoignage, anecdote, fait divers [...]. Textes qui disent comment faire : Recette, notice de montage ou de fabrication, mode d'emploi, conseils ou suggestions, [...] consignes, règles d'un jeu » (MEQ, 2001 : 86). La diversité des « repères culturels » proposés est pour le moins saisissante : tous les supports sont mis sur le même pied, sans hiérarchisation. En se refusant à tout classement, le Ministère a-t-il peur d'être taxé d'élitiste ? Mais à adopter une perspective à un tel point relativiste, ne perd-on pas toute référence à la culture définie par le MEQ comme le « fruit de l'intelligence humaine » (2001 : 4) ?

Au secondaire, la culture devient rapport entre le sujet, le monde et les autres : les élèves doivent apprendre « à établir des ponts entre leur culture immédiate et une culture élargie où le présent est lié à l'héritage patrimonial et ouvert à une culture en devenir » (MELS, 2007 : 2) – on se réfère sans les nommer aux notions de culture première et de culture seconde du sociologue québécois Fernand Dumont (1968/1994). Les repères se complexifient considérablement : l'enseignant « doit amener les élèves à situer les textes dans le contexte social et historique de leur création et leur faire découvrir les raisons pour lesquelles un texte et une œuvre peuvent être considérés comme marquants pour une personne, une société, une époque » (2007 : 2). Trois remarques s'imposent : l'adjectif « littéraire » n'apparaît pas dans cette définition ; *texte* et *œuvre* sont employés conjointement, sans distinction ; les tâches d'analyse sont considérablement plus complexes : contextualisation historique et jugement des critères de reconnaissance, ce qui implique la connaissance d'un grand nombre de facteurs institutionnels et sociohistoriques¹⁴.

CONCLUSION

Cette analyse critique de notions centrales du *Programme de formation de l'école québécoise* permet d'évaluer dans quelle mesure les assises théoriques de ce programme et de ses prescriptions pédagogiques et didactiques concordent avec, d'une part, les attentes sociales concernant le développement de la culture et des compétences langagières des élèves et, d'autre part, avec les recherches dans les domaines de référence. À la suite de Max Roy (1999), qui voyait dans le programme

¹⁴ Au collégial, la compétence à « apprécier » n'inclut pas des considérations aussi complexes d'ordre institutionnel et sociologique. Quant à la contextualisation historique, Reuter considère que ce travail est beaucoup trop complexe pour des élèves de 18 ans, car il suppose des connaissances immenses sur le contexte et l'intertexte que même les enseignants n'ont pas (1992 : 67-68)

*LANGUE, LANGAGE ET LITTÉRATURE
DANS LES PROGRAMMES QUÉBÉCOIS*

de français du collégial un projet essentiellement politique, davantage préoccupé des attentes de l'opinion publique que du développement des compétences des élèves, nous concluons que le *Programme de formation de l'école québécoise* reflète les tensions et contradictions à l'œuvre dans les sociétés occidentales à propos de l'éducation et plus largement de la culture. L'ambitieux projet des autorités politiques québécoises de rehausser le niveau culturel des programmes d'études du primaire et du secondaire dans le contexte d'une demande sociale forte entre en contradiction avec le mouvement actuel de désinvestissement dans l'éducation, en particulier dans la formation du corps enseignant et des élèves.

L'approche principalement instrumentale de la langue, des textes et de la littérature qui domine dans ce programme fait l'impasse sur la spécificité de la discipline français, autant en niant la relative et nécessaire autonomie des deux principaux objets d'enseignement que sont la langue et la littérature qu'en ne proposant pas d'articulation conséquente des différentes composantes de la discipline français. Cependant, elle est conséquente avec les objectifs fondamentaux du *Programme de formation de l'école québécoise* – développement de compétences disciplinaires et transversales, et de compétences génériques liées au développement de la personne (*domaines généraux de formation*) –, objectifs sans doute pertinents, mais qui marginalisent les cultures disciplinaires, en particulier celle du français.

Les nombreuses contradictions internes du programme ainsi que le caractère approximatif des notions sur lesquelles il s'appuie laissent perplexes les chercheurs, les responsables scolaires, les concepteurs de moyens d'enseignement et les enseignants. Pour ces derniers, insuffisamment formés en littérature comme en sciences du langage et en didactique du français, ce programme ne constitue pas un guide clair pour déployer leur activité pédagogique et didactique. De plus, on peut douter que la compréhension de ce programme puisse être un tant soit peu équivalente d'un enseignant à un autre, vu le vocabulaire approximatif et le peu de rigueur dans le discours, souvent métaphorique. Au surplus, comme le PFÉQ trace le portrait d'un élève fictif qui correspond bien peu à la réalité et comme il ne propose pas de progression des apprentissages, on ne sait trop comment les enseignants pourront parvenir à concilier les objectifs culturels et scolaires ambitieux de ce programme avec les apprentissages nécessaires au développement des compétences langagières essentielles dans une société au haut niveau de littératie.

Suzanne-G. CHARTRAND
Érick FALARDEAU
Université Laval
CRIFPE-Laval

Abstract : Due to the important education reform implemented in the province of Quebec, changes were made in the curriculum and the education programs regarding compulsory schooling. We examined the French as first language programs, in primary and secondary school. The goal of the study was to better understand the meaning attributed to the con-

structs of language, and literature, and their roles in the conception of French programs. Globally, the Quebec French programs use an instrumental approach of language, texts and literature. Discrepancies examined in the constructs under study lead us to question their capacity to guide French teachers in a precise and coherent manner.

Keywords : Education Reform, French teaching, literature, French language.

Bibliographie

- Audigier F., Crahay M. & Dolz J. (éd.) (2006) *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck, Raisons éducatives.
- Blaser C. (2007) *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Faculté des études supérieures, Université Laval, thèse de doctorat en didactique du français.
<http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/uid/984ed73d-af4a-4458-aa3c-d1d4cfcdbbc2>
- Bronckart J.-P. & Chiss J.-L. (1997) « Didactique », « Didactique : la didactique de la langue maternelle » — in : *Encyclopaedia Universalis*.
- Canvat K. (1999) *Enseigner la littérature par les genres : Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles : De Boeck.
- Chartrand S.-G., Blaser C. & Gagnon M. (2006) « Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois » — *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation* 2/3 (275-293).
- Chartrand S.-G. & Blaser C. (2006) « Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires : prolégomènes à un champ de recherches » — in : B. Schneuwly et Th. Thévenaz (éds.). *Analyses des objets enseignés. Le cas du français* (179-194). Bruxelles : De Boeck.
- Chartrand S.-G. (2005a) « Pour une culture de la langue à l'école » — in : D. Simard et M. Mellouki (éds.). *L'enseignement : profession intellectuelle* (153-182). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Chartrand S.-G. (2005b) « L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants » — in : J. Lafont-Terranova et D. Colin (éds.). *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet écrivain* (11-31). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Chartrand S.-G. (dir.) (1996) *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal : Éditions Logiques.
- Chartrand S.-G. & Paret M.-C. (1989) « Enseignement de la grammaire : quels objectifs ? quelles démarches ? » — *Bulletin de l'ACLA* 11, 1 (31-39).
- Chartrand S.-G. & Prince M. (2008) « La dimension affective du rapport à l'écrit : impact sur les activités de lecture et d'écriture d'élèves québécois » — *Revue Canadienne de l'Éducation*.

LANGUE, LANGAGE ET LITTÉRATURE
DANS LES PROGRAMMES QUÉBÉCOIS

- Dufays J.-L., Gemenne L. & Ledur D. (1996/2005) *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck.
- Dumont F. (1968/1994) *Le lieu de l'homme*. Montréal : Hurtubise HMH.
- Dumortier J.-L. (2006) « Modeste(s) proposition(s) concernant... un enseignement et un apprentissage de savoirs linguistiques qui permettent à tous les élèves de développer des compétences de communication » — *Enjeux*. 66 (71-88).
- Falardeau É. (2003) « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire » — *Revue des Sciences de l'Éducation* 29, 3 (673-694).
- Falardeau É. & Simard D. (2007) « Rapport à la culture et approche culturelle de l'enseignement » — *Revue Canadienne d'Éducation* 30, 1 (1-24).
- Forquin J.-C. (1994) *École et culture*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Legros G. (2005) « Quelle place pour la didactique de la littérature ? » — in : J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.) *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (35-46). Bruxelles : De Boeck.
- MELS - Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2007) *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MEQ - Ministère de l'Éducation du Québec (2003) *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MEQ - Ministère de l'Éducation du Québec (2001) *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MEQ - Ministère de l'Éducation du Québec. (1995) *Programmes d'études. Le français : enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Voir le *Programme d'études* et l'*Errata* sur le site du MELS.
- MEQ - Ministère de l'Éducation du Québec (1993). *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Nadeau M. & Fisher C. (2006) *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaétan Morin éditeur, La Chenelière Éducation.
- Reuter Y. (1992) « Enseigner la littérature ? » — *Recherches* 16 (55-70).
- Rey B. (1996) *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Rey B. (2001) « Y a-t-il un fondement psychologique à l'interdisciplinarité ? » — in : Y. Lenoir, B. Rey et I. Fazenda (éds.). *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement* (135-146). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Richard S. (2004) *Finalités de l'enseignement de la littérature et de la lecture de textes littéraires au secondaire*. Faculté des études supérieures, Université Laval, thèse de doctorat en didactique du français.
<http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/uid/984ed73d-af4a-4458-aa3c-d1d4cfcdbbc2>
- Rouxel A. (1996) *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : PUR.

- Roy M. (1999) « La réforme de l'enseignement collégial au Québec : vers des compétences littéraires communes » — *Enjeux* 43/44 (53-68).
- Schneuwly B. (2007a) « Le “Français” : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée » — in : É. Falardeau, C. Fisher, Cl. Simard et N. Sorin (dir.) *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (9-26). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Schneuwly B. (2007b) « Genres écrits et oraux et forme scolaire. Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école » — in : C. Boré (éd.). *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires* (13-26). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Schneuwly B. (2002) « L'écriture et son apprentissage ; le point de vue de la didactique. Éléments de synthèse » — *Pratiques* 115-116 (237-246).
- Schneuwly B. & Dolz J. (1997) « Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement » — *Repères* 15 (27-41).
- Simard D. (2004a) *Éducation et culture. Contribution à une pédagogie de la culture*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Simard D. (2004b) « Comment penser aujourd'hui la nature et le rôle de l'école à l'égard de la formation culturelle des élèves ? » — in : D. Simard et M. Mellouki *L'enseignement : profession intellectuelle* (49-74). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Simard Cl. (1997) *Éléments de didactique du français langue première*. Saint-Laurent : ERPI.
- Tardif J. & Meirieu P. (1996) « Stratégies pour favoriser le transfert des connaissances » — *Vie Pédagogique* 98 (4-7).