

Marlène LEBRUN

LES ENJEUX DE LA NOUVELLE CONFIGURATION DE LA DISCIPLINE FRANÇAIS DANS LES PROGRAMMES DU PRIMAIRE EN FRANCE ET AU QUÉBEC

Résumé : Je me propose d'analyser et de comparer les textes officiels concernant l'enseignement du français à l'école primaire au Québec et en France. Après une rapide mise en perspective historique, je m'attacherai à montrer en quoi les programmes du début du XXI^e constituent la littérature ou la lecture littéraire comme nouveau contenu d'enseignement apprentissage. Le corpus littéraire est (re)devenu un élément nodal et constitutif de la discipline français au primaire. Au-delà des enjeux éducatifs, les objectifs de ces programmes la reconfigurent en visant la formation d'un lecteur critique de textes littéraires dès le primaire. Je m'attacherai à montrer comment les programmes français et québécois envisagent le problème du corpus et la définition de la compréhension/interprétation qui sont en jeu à travers ces choix. Les enjeux idéologiques sont forts comme en témoignent les polémiques dont ils sont l'objet et que relaient les médias. Enfin je réfléchirai sur la caractérisation en creux du rôle du professeur de français et le profil idéal du lecteur scolaire dessiné par ces programmes et leurs accompagnements.

Mots-clés : Programmes. Québec. France. Primaire. Littérature. Discipline. Corpus. Lecteur.

Les enjeux idéologiques des prescriptions et recommandations officielles sont importants comme en témoignent les polémiques virulentes dont ils sont l'objet et que relaient les médias. Je me propose d'analyser et de comparer les textes officiels concernant l'enseignement du français à l'école primaire au Québec et en France. Après une rapide mise en perspective historique, je m'attacherai à montrer en quoi les programmes du début du XXI^e constituent la littérature ou la lecture littéraire¹ comme nouveau contenu d'enseignement apprentissage. Le corpus littéraire est (re)devenu un élément nodal et constitutif de la discipline français au primaire. En visant la formation d'un lecteur critique de textes littéraires, les objectifs de ces programmes la reconfigurent au primaire. Comment les programmes français et québécois envisagent-ils le problème du corpus et la définition de la compréh-

¹ Dans ces lignes, je ne problématise pas ce choix terminologique qui engage une conception de l'enseignement-apprentissage du français et de sa didactique.

sion/interprétation qui sont en jeu à travers les principes et objectifs affichés ? Enfin je réfléchirai sur la caractérisation en creux du rôle du professeur de français et le profil idéal du lecteur scolaire dessiné par les nouveaux programmes et leurs accompagnements.

RAPIDE HISTORIQUE DES PROGRAMMES DU FRANÇAIS AU PRIMAIRE EN FRANCE ET AU QUÉBEC

Je centrerai mon approche historique et comparatiste sur le rôle et la place de la littérature à l'école primaire, même si sa légitimation est récente en tant que composante de la discipline français et contenu d'enseignement-apprentissage faisant l'objet d'un horaire hebdomadaire conséquent.

En France

Marie-France Bishop (Lebrun, Rouxel, Vargas, dir., 2007) parcourt les textes officiels (désormais IO) depuis 1882 pour montrer en quoi ce qu'elle appelle un « avènement » constitue moins une rupture qu'une continuité révélatrice d'une tentative de secondarisation du primaire ou de mise en continuité du primaire et du secondaire. André Chervel (1995) précise que la littérature n'est explicitement nommée que dans la loi du 28 mars 1882, loi sur l'enseignement primaire obligatoire. Elle est couplée avec la langue, et cinq ans après, il ne subsiste de cet énoncé que la dénomination langue. Curieusement, il faudra attendre quelque 120 ans pour la voir réapparaître en 2002 avec l'intitulé, langue française et éducation littéraire et humaine qui est constituée de cinq sous-disciplines, dont la littérature, déclinée en lire, dire et écrire. Le lecteur intéressé par les appellations institutionnelles consultera avec profit l'annexe 1 de l'article de Bishop qui récapitule l'ensemble des dénominations de 1882 à 2002.

A partir de 1972, les IO qui font suite au plan de rénovation du français n'utilisent pas le terme de littérature mais parlent de poésie. Néanmoins, l'absence de dénomination n'implique pas que la littérature ne soit pas présente à l'école primaire. Sorte d'humanités laïques en lieu et place de l'enseignement religieux, la littérature française à l'école est au fondement de la construction d'une culture nationale visant l'édification. En 1890, le carnet de lecture est même préconisé pour les maîtres (Chervel, 1995, 148-152) ; en 2002, il est préconisé pour les élèves afin de favoriser leurs lectures personnelles. Les objectifs de formation des maîtres à la fin du XIX^e deviennent les objectifs d'apprentissage des élèves au début du XX^e avec notamment l'oralisation des textes littéraires, la compréhension et les lectures personnelles.

Au début du XX^e, les autorités scolaires se sont donc livrées à une véritable acculturation littéraire des maîtres et futurs maîtres du primaire. N'est-ce pas toujours d'actualité aujourd'hui dans les actions de formation continue où les formateurs se rendent compte que beaucoup de professeurs des écoles lisent peu ou prou, ne connaissent pas la plupart des œuvres de la liste de référence et se sentent désarmés pour enseigner la littérature au primaire ? Brigitte Louichon (2007) pointe la

NOUVELLE CONFIGURATION DU FRANÇAIS EN FRANCE ET AU QUÉBEC

difficulté de lecture du discours d'accompagnement de la liste qui utilise une terminologie spécialisée et risque de générer un sentiment d'exclusion culturelle chez un certain nombre de maîtres.

Après l'évolution historique des dénominations institutionnelles, je m'interrogerai sur la place respective de la littérature classique et patrimoniale et la littérature de jeunesse (désormais LJ) dans le corpus préconisé. La LJ a fait son entrée officielle à l'école primaire dans la deuxième moitié du XX^e en y supplantant les textes patrimoniaux du corpus classique dont elle sert de propédeutique pour favoriser le goût et l'habitude de lire. Si le livre rouge de *La maîtrise de la langue à l'école* publié en 1992, qui fait état de du bilan didactique de l'époque, mentionne l'importance de « *doter chaque enfant d'une première culture littéraire* » (MEN, 1992, 106-107) et reconnaît la LJ comme un moyen de « *fréquentation de la belle langue* », l'entrée LJ n'est pas développée. Aucune démarche n'est préconisée, il faudra attendre que la LJ soit constituée en objet d'étude pour voir apparaître des propositions didactiques élaborées en 2002, ce qui fera l'objet du point 2.1. On verra notamment que les enjeux liés à la liste de références, plus incitative que prescriptive, sont au service d'une volonté de partage d'une culture commune, pas seulement nationale mais mondiale.

Au Québec

Dans un article diachronique sur les réformes des programmes scolaires québécois, G-R. Roy analyse les quatre programmes d'étude de la seconde moitié du XX^e siècle (1959-69-79-95). Il centre son analyse sur la conception de la langue et de son étude. L'entrée culturelle est noyée dans celle de la langue qui est considérée comme révélatrice de la culture à transmettre. Le tableau qui suit permet de comparer les définitions « principes » qui ont servi de fondement et d'orientation aux programmes d'études du français depuis 1959 :

- 1959 : parler et écrire correctement
- 1969 : la langue maternelle est un instrument de transmission de la culture
- 1979 : pratique du français correct
- 1995 : se servir efficacement de la langue
- 2001 : les compétences culturelles sont mises en avant

Le programme de 95 ajoute aussi l'idée que la maîtrise d'une langue efficace est un moyen d'appropriation de la richesse littéraire du Québec et des pays de la Francophonie, ce qui témoigne de la prise en compte de l'intégration des groupes multiethniques².

Les programmes en vigueur au Québec aujourd'hui datent de 2001 pour le préscolaire et le primaire et de 2004 pour le secondaire (ils seront analysés dans le point 2.2). Ils mettent pour la première fois l'accent sur les compétences culturelles et la littérature. Même si celle-ci ne fait pas l'objet d'un enseignement-apprentissage

² Depuis 1981, le MÉQ, dans son Guide de littérature de jeunesse (quatre fascicules), accorde un large espace à la littérature issue de la francophonie (fascicule 3).

comme en France, elle est l'objet d'une compétence fédératrice de la discipline française, « *Apprécier des œuvres littéraires* » avec des critères d'évaluation précis et détaillés.

ANALYSE DES AVANCÉES RÉCENTES DES PROGRAMMES DU PRIMAIRE AU DÉBUT DU XXI^e SIÈCLE

L'école est un construit de la société car, dans les démocraties, c'est la société, qui à travers les gouvernements qu'elle se donne, définit ou, tout au moins, approuve les programmes d'études dans lesquels sont précisés les principes fondamentaux de la formation scolaire générale. Ils sont donc porteurs d'enjeux politiques et idéologiques importants. Considérons donc la place et la fonction de la littérature dans les derniers programmes du primaire en vigueur en France et au Québec qui mettent tous deux l'accent sur les compétences culturelles.

Le discours français

Depuis 2002, date de la mise en application des derniers programmes, la littérature est explicitement instituée en nouveau contenu d'enseignement-apprentissage au cycle 3. Les programmes différencient l'organisation des enseignements en trois cycles. Si, en continuité avec l'école maternelle, les enseignements en cycle 2 sont organisés en grands domaines d'activités³, la spécificité disciplinaire apparaît au cycle 3 avec une organisation en champs disciplinaires. Le français en tant que discipline apparaît dans le premier des quatre grands domaines d'enseignement : « Langue française, éducation littéraire et humaine ». Ce domaine⁴, affecté d'un volume hebdomadaire de 12 heures, comprend la littérature, l'observation réfléchie de la langue française, une langue étrangère ou régionale, l'histoire/géographie et la vie collective (débat réglé).

Le domaine d'enseignement « langue française, éducation littéraire et humaine » propose cinq entrées dont les deux premières constituent la discipline française avec la littérature et *l'observation réfléchie de la langue française* devenue *Étude de la langue (Grammaire)* en 2007. L'entrée littérature perd une heure hebdomadaire, réduction au bénéfice de la grammaire. En cinq ans, les débats sur la baisse du niveau en langue des élèves se sont médiatisés et les politiques s'en sont emparés allant même jusqu'à stigmatiser des méthodes et prioriser des actions pour pallier la baisse du niveau en langue.

Les nouveaux programmes de 2002 affichent la volonté de développer une culture littéraire et artistique forte dès l'école primaire et préconisent que la littérature soit abordée grâce au travail conduit à partir d'œuvres de littérature de jeunesse patrimoniales et contemporaines. Cette initiation à la lecture littéraire au cycle 3,

³ Le lire et l'écrire sont essentiellement traitées comme des compétences transversales en cycle 2: il s'agit de construire le savoir lire et le savoir écrire en favorisant l'entrée dans l'écrit. En cycle 3, la maîtrise de la langue est d'abord présentée dans sa dimension transversale : le français oral et écrit doit être travaillé dans toutes les disciplines à raison de 12 heures hebdomadaires.

⁴ Les autres dimensions sont l'éducation scientifique (8 h), l'éducation artistique (3 h) et l'éducation physique et sportive (3 h)

NOUVELLE CONFIGURATION DU FRANÇAIS EN FRANCE ET AU QUÉBEC

destinée à donner à chaque enfant l'accès à un répertoire d'œuvres, appropriées à son âge et socle d'une culture commune, est à engager à partir d'une première liste de référence d'œuvres de littérature de jeunesse⁵.

« Il existe en effet des textes qui ont nourri des générations et qui gardent encore toute leur force d'émotion, de réflexion ou de rêve. Ils sont de plus le socle des littératures d'aujourd'hui, qui ne cessent de dialoguer avec eux. Ils doivent être partagés par tous. » (Bulletin officiel du 12 avril 2007 : 14). Et les concepteurs des programmes d'insister sur la fonction d'ouverture dans le temps et l'espace de la culture dont le contact doit être précoce mais « sans brûler les étapes » car l'analyse approfondie sera réservée au collège.

« L'explication et l'interprétation des textes ou des œuvres d'art supposent une culture solide qui, on le sait, ne se construit que dans la fréquentation précoce et assidue de productions littéraires ou artistiques nombreuses et variées. Dans ce domaine, l'école primaire joue un rôle irremplaçable. » (*Ibid* : 14)

Les nouveaux programmes affirment nettement l'importance de l'interaction lecture/écriture et le fait que la langue soit un outil au service de la lecture/écriture. Deux plaquettes d'accompagnement ont été publiées pour aider les maîtres à mettre en œuvre les nouveaux programmes. Le premier document s'intitule *Littérature, cycle 3* et a été publié en août 2002. A travers l'enjeu d'*une culture littéraire pour les élèves de l'école primaire* (Ministère Jeunesse, Éducation, Recherche, 2002 :5), des *séquences de littérature* (5-6) de durée brève sont convoquées. Si la compréhension reste le premier objectif, *l'approche de l'interprétation* est rendue possible par *les œuvres en débat* (8). Il importe aussi de mettre *les œuvres en réseau* (8-9), de favoriser la mise en voix des textes (10) et la *lecture personnelle* que les IO de collège appellent la lecture cursive. L'écriture est envisagée comme un prolongement de la lecture des œuvres littéraires : « Le plaisir d'écrire vient naturellement prolonger celui de lire (10) » ; il s'agit « de s'appuyer sur un texte lu pour entrer en écriture » (11) ; chemin faisant, l'élève comprend comment fonctionnent les textes et les rôles et places attribués aux lecteurs.

La liste de références des œuvres de littérature de jeunesse pour le cycle 3 permet aux enseignants de faire découvrir chaque année à leurs élèves en lecture intégrale et/ou d'extraits deux classiques de l'enfance et huit œuvres contemporaines de littérature de jeunesse en choisissant un ouvrage par catégorie (album, BD, conte, poésie, roman ou récit illustré, théâtre). Afin que la culture littéraire devienne une *culture partagée*, deux tiers des œuvres étudiées doivent appartenir à la liste de références. En 2007, l'indication d'un nombre incompressible reste d'actualité même s'il est révisé à la baisse et passe de 10 œuvres sur l'année à 7 dont deux classiques et cinq ouvrages de LJ. Il s'agit de programmer des parcours de lecture et de faire lire en réseaux ordonnés, au nom d'une conception intertextuelle de la littérature.

⁵ Une liste de référence d'œuvres littéraires a été aussi introduite dans les nouveaux programmes du collège et du lycée (respectivement depuis 1996 et 2000). L'enjeu est de (re)fonder une culture littéraire commune.

Un deuxième document d'accompagnement intitulé *Lire et écrire au cycle 3* a été publié en octobre 2003. Pour la lecture, quatre entrées sont traitées : la reconnaissance des mots, la lecture pour apprendre, la lecture à haute voix, la lecture des œuvres littéraires et l'évaluation des compétences en lecture. Dans l'entrée, *Lire des œuvres littéraires*, la *lecture longue* qui appelle des échanges entraîne des *débats interprétatifs* (Ministère Jeunesse, Éducation, Recherche, 2003 : 28) et *des comités de lecture* (28). Pour entrer dans la culture littéraire, les lectures en réseau sont préconisées ainsi que *le carnet de lecteur* et la production d'une anthologie personnelle (29).

La deuxième partie, l'écriture, est découpée en plusieurs entrées : copier, écrire pour apprendre, écrire dans la classe de littérature et les projets d'écriture. Dans l'entrée intitulée, *Écrire dans la classe de littérature*, quatre catégories d'écrits sont proposées : les écrits de travail, les projets d'écriture où l'interaction lecture/écriture est réaffirmée, les écrits anthologiques et des activités plus décontextualisées. L'écriture critique est convoquée dès le cycle 3 avec le carnet de lecture considéré comme un projet d'écriture personnelle, les comités de lecture et les écrits anthologiques.

La classe de littérature du cycle 3 prépare directement au collège sans qu'il y ait de ruptures. Si les IO du collège sont plus anciennes que celles de l'école primaire (3 à 6 ans d'écart), le discours est globalement cohérent et permet la continuité des objectifs et des apprentissages de l'école au collège. C'est dans cette perspective que l'outil proposé prend en compte le cycle 3 et le collège dans une conception spiralaire de l'enseignement/apprentissage par complexifications et approfondissements progressifs comme en témoigne le double niveau du socle commun de connaissances et de compétences, celles à atteindre en fin de cycle 3 et celles à travailler au primaire et au secondaire. En 2007, un tableau de deux pages présente les connaissances, aptitudes et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 3. Une distinction est faite entre les capacités (être capable de), les connaissances (avoir compris et retenu) et les attitudes retenues pour le Socle commun de connaissances et de compétences qui constituent le cœur du programme. On les analysera dans le point 3 afin d'éclairer la conception de la lecture littéraire qui est en jeu et le profil du lecteur à former qui en découle.

Le discours québécois

La discipline intitulée français est affirmée pour une citoyenneté active et pour la transversalité des apprentissages. L'objectif général du français, langue d'enseignement⁶ est de développer la communication orale et écrite pour comprendre le monde, pour entrer en contact avec les autres et s'approprier et transmettre les richesses de la culture. Il y a six apprentissages communs au domaine des langues dont deux que je pointe car ils intéressent directement la littérature, l'exercice de l'esprit critique sur des textes oraux, écrits, visuels ou médiatiques et l'appréciation et la valorisation des œuvres littéraires. Le terme de culture est réitéré à maintes re-

⁶ L'appellation langue d'enseignement qu'il faut distinguer de la langue d'accueil et de la langue seconde a remplacé celle de langue maternelle au Québec.

NOUVELLE CONFIGURATION DU FRANÇAIS EN FRANCE ET AU QUÉBEC

prises. Est notamment pointée l'importance d'un environnement scolaire riche et stimulant dont la présence des livres porteurs du patrimoine québécois et francophone et d'autres cultures.

Quatre compétences, *lire des textes variés*, *écrire des textes variés*, *communiquer oralement* et *apprécier des œuvres littéraires*, sont présentées dans un diagramme pour mettre en évidence leurs interrelations. Par exemple, les interactions orales permettent d'accroître la compréhension, de comparer les interprétations et de confronter les réactions. La compétence nodale d'appréciation des œuvres littéraires synthétise et orchestre les trois premières compétences qui sont en interaction. En effet, il faut avoir exploré les œuvres sous toutes leurs facettes, en avoir discuté et communiquer ses réactions par écrit et oralement.

La première composante, *lire des textes variés*, inclut donc comme objet l'ensemble des textes. La lecture est considérée comme un outil d'apprentissage, de compréhension, de création mais aussi une source de plaisir. La lecture efficace suppose compréhension et réaction, c'est-à-dire exprimer et justifier des sentiments, émotions et opinions qui émergent au cours de la lecture. Les apports des autres sont nécessaires pour construire et accroître sa compréhension comme processus actif, et pour explorer les diverses interprétations possibles : « Ses discussions avec différentes personnes contribuent à faire évoluer sa compréhension et à l'amener à nuancer ses interprétations et son appréciation des textes » (MELS, 2004 : 74). Il importe de faire des liens avec son expérience personnelle et les autres œuvres lues.

Dans la mesure où lire est une activité transversale, deux fonctions sont mises en exergue, celle d'exercer son jugement critique et mettre en œuvre sa pensée critique et celle de nourrir son identité personnelle et culturelle et comprendre l'apport de la lecture dans la découverte de soi, de l'autre et du monde. Les composantes de la compétence sont détaillées d'un cycle à l'autre pour mettre en évidence la continuité du cheminement de l'élève avec cinq critères d'évaluation communs. Le quatrième consiste à exprimer « sa propre interprétation d'un texte ». On passe des réactions spontanées aux œuvres au cycle 1, aux liens entre les œuvres au cycle 2 et enfin à la justification d'une appréciation au cycle 3 : « Il précise sa compréhension du texte, la confronte avec celle de ses pairs et justifie son point de vue verbalement ou par écrit ; ses réactions témoignent de ses intérêts, de son interprétation personnelle et des liens qu'il établit avec d'autres textes. » (*Ibid* : 75)

Je passe rapidement sur la compétence 2, *écrire des textes variés*, où l'interaction lecture/écriture est rappelée, et sur la compétence 3, *communiquer oralement*, dont on a dit plus haut le rôle dans la verbalisation des réactions aux textes. La compétence 4, *apprécier des œuvres littéraires*, permet à l'élève d'apprendre à « à se doter de critères pour poser des jugements critiques ou esthétiques sur les œuvres ainsi que pour justifier ses appréciations. En comparant ses perceptions ou ceux de ses jugements avec ceux de ses pairs, il est parfois amené à les enrichir, les reconsidérer ou à les nuancer. » (*Ibid* : 16)

Quatre critères d'évaluation découlent des composantes de la compétence : l'élargissement et la diversification du répertoire d'œuvres explorées, l'expression de sa perception d'une œuvre, l'établissement des liens entre des œuvres, lues, vues

ou entendues et la pertinence des critères utilisés pour justifier ses appréciations. L'origine du *corpus* est précisée, avec une priorité nationale affirmée, d'abord le Québec, puis la francophonie et enfin les œuvres internationales. S'il n'y a pas de liste de référence des œuvres à lire, une gradation se marque du premier au second cycle avec une connaissance passant de quelques œuvres à l'appropriation d'un répertoire étendu et varié et une progression de la verbalisation des qualités ou des faiblesses (critique au sens large) à la promotion lectorale.

Au troisième cycle, la comparaison et le lien avec d'autres formes de représentation permettent la transposition de ses connaissances littéraires dans d'autres domaines disciplinaires et projets culturels. Les programmes québécois précisent les repères culturels⁷ qui permettent le développement des quatre compétences qui ont besoin d'un environnement riche et stimulant : textes nombreux et variés, supports médiatiques diversifiés, nombreuses expériences à vivre, rencontres, fréquentations et participations à des événements culturels et à des activités de création (atelier d'écriture, carnet de poésie, journal personnel et concours littéraire).

Comparaison

Pour étayer une analyse comparée des programmes en vigueur dans les programmes du primaire français et québécois, je prendrai trois points, celui de la dénomination disciplinaire, celui du corpus d'œuvres à lire et enfin celui des critères d'évaluation

Dénomination

Même si en France, la fréquentation des œuvres littéraires est préconisée dès le cycle 1, les programmes parlent de domaines d'enseignement avec *le langage au cœur des apprentissages* au cycle 1 et de *maîtrise du langage et de la langue française* au cycle 2. Le dernier intitulé est repris au cycle 3 dans l'entrée *Éducation littéraire et humaine* déclinée en *dire, lire, écrire* dans toutes les disciplines et *dire, lire et écrire en littérature*. Au Québec, il n'y a pas d'entrée littérature explicite mais celle-ci est convoquée dans les trois cycles à travers la compétence nodale d'appréciation des œuvres littéraires qui subsume les trois compétences transversales liées au lire, écrire et dire. Les textes variés sont les supports du lire/écrire/dire et un des objectifs du cycle 1 québécois est la distinction entre les textes courants et les textes littéraires dont la définition est donnée en creux par opposition.

Corpus

Si une liste d'œuvres de référence est proposée depuis 2002 dans le primaire français, il n'y en a pas au Québec⁸ où la préférence nationale est affirmée même si l'ouverture francophone et mondiale est aussi préconisée. Le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, mieux connu sous l'acronyme MÉLS [depuis 2005] pré-

⁷ Les programmes québécois n'entendent pas par « repères culturels » une histoire des arts, chronologique, comme il en sera bientôt question en France si le projet des programmes de février 2008, actuellement en consultation, est entériné. Il s'agit simplement de faire en sorte que l'élève apprivoise un univers culturel par la fréquentation régulière de lieux et manifestations culturels et la rencontre d'artisans et d'artistes.

⁸ Voir note 1.

NOUVELLE CONFIGURATION DU FRANÇAIS EN FRANCE ET AU QUÉBEC

pare actuellement un corpus littéraire du préscolaire au primaire disponible pour la rentrée scolaire de 2008.

Au troisième cycle, la comparaison et le lien avec d'autres formes de représentation permettent la transposition des connaissances littéraires dans d'autres domaines disciplinaires et projets culturels. Les programmes québécois précisent les repères culturels pour développer les quatre compétences qui ont besoin d'un environnement porteur. Le MÉLS dispose d'un site Internet depuis 2000 dans lequel plus de 2000 titres sont recensés pour les ordres d'enseignement : préscolaire, primaire et secondaire (www.livresouverts.ca). Les œuvres présentées (nationales, françaises et traduites ou adaptées) sont mises en réseau et proposent de multiples activités centrées sur le développement des compétences en jeu.

On peut comprendre la priorité nationale du Québec qui doit défendre sa culture à la fois au sein de la francophonie et au sein d'un Canada majoritairement anglophone. Pour la France, il s'agit au contraire d'ouvrir un corpus trop longtemps franco-français. 40 % des œuvres de la liste sont étrangères, qu'elles soient traduites ou venant de la francophonie. C'est l'Europe qui constitue les deux tiers des références étrangères alors que l'Amérique du Nord a une part conséquente avec 22 %, les 14 % restant pour les autres continents. La part de l'Afrique et notamment du Maghreb étant presque nulle alors que beaucoup d'élèves sont originaires de cette culture. Il y a 180 titres dans la liste de 2002 et 300 dans celle de 2004 ; cependant la seule indication concerne le nombre d'œuvres à lire avec une répartition entre œuvres classiques et œuvres contemporaines et une autre par genres. Au Québec, on a vu que l'opposition se faisait entre textes courants et textes littéraires et une typologie fonctionnelle de textes variés est proposée englobant les deux catégories précédentes selon les fonctions des textes.

Évaluation

Dernier point de comparaison, après les dénominations et le corpus, celui des *critères d'évaluation*. Des compétences à évaluer on peut inférer la conception de la lecture littéraire qui est en creux ; il en découle le profil du lecteur à former dans le cadre de l'enseignement-apprentissage en question. Le programme québécois s'articule explicitement autour de la définition de compétences définie comme « Un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources » (*ibid* : 5) alors que le programme français le fait en creux, sauf dans le titre du BO de 2007 qui associe connaissances et compétences. Au Québec, la compétence nodale des programmes de français au primaire dont la transversalité est affirmée à travers les processus de lecture/écriture/communication orale des textes variés est celle d'apprécier les textes littéraires, comme si la littérarité subsumait l'ensemble des types de textes à lire et à écrire. Dans les programmes québécois, les objectifs appelés savoirs essentiels se déclinent en connaissances liées au texte ou à la phrase et en stratégies de lecture, d'écriture et liées à l'appréciation d'œuvres littéraires⁹.

⁹ - S'ouvrir à l'expérience littéraire
- Être à l'écoute de ses émotions et de ses sentiments
- Établir des liens avec ses expériences personnelles

En France, le tableau d'évaluation des programmes de 2002 se complexifie en 2007. Deux pages présentent les connaissances, aptitudes et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 3. Comme au Québec, une distinction est faite entre les capacités (être capable de) et les connaissances (avoir compris et retenu) retenues pour le socle commun de connaissances et de compétences qui constituent le cœur du programme et doivent être acquises pour l'entrée au collège et celles qui constituent des objectifs du programme mais seront considérées en cours de maîtrise à l'issue du cycle 3 et continueront à être travaillées au collège. Les trois entrées *dire, lire et écrire* sont reprises. On notera que l'entrée lecture se décline en deux volets : *Compréhension* et *Lire ou écouter lire des œuvres intégrales, notamment de littérature de jeunesse et rendre compte de sa lecture*. On note dans les connaissances « Avoir compris et retenu – que le sens d'une œuvre littéraire n'est pas immédiatement accessible, mais que l'interprétation ne peut s'affranchir des contraintes du texte. » (MEN, 2004 : 76) ; autrement le sens est donné comme un construit et les droits du texte sont rappelés dans le processus interprétatif. La lecture retrouve une fonction essentielle de communication, de mise en lien (intertextualité), de choix, d'interprétation, de justification dans le cadre des échanges et de débats. La lecture personnelle est aussi encouragée avec l'indication d'un livre par mois, ce qui sera relayé au collège par la lecture cursive dont les programmes précisent qu'elle est l'objectif essentiel (la lecture analytique n'étant qu'un outil à son service) afin de former un lecteur autonome. Au Québec, l'accent est mis davantage sur l'expression de réactions lectorales liées aux expériences personnelles, émotions et sentiments du lecteur. En effet, le programme de formation de l'école québécoise (MÉQ, 2001) tient compte des théories de la réception centrées sur le lecteur.

Au Québec et en France, la production de textes reste générale ; même si sont proposées en France des activités d'écriture à partir et à propos des textes littéraires, il ne s'agit pas d'écrire des textes à effet littéraire, sauf peut-être une mention pour les textes poétiques découlant de l'écriture *à la manière de* à partir de procédés poétiques repérés. L'écriture reste très en deçà de la lecture au Québec et en France où la spécificité de l'écriture littéraire n'est pas prise en compte. Faut-il attendre l'écriture d'invention qui est une forme d'écriture créative nécessitant une lecture littéraire fine travaillée au lycée pour ce faire ? On notera que la liste des compétences à évaluer se clôt par celle du questionnement au Québec : se questionner sur les textes est une attitude qui permet de construire du sens dans un processus actif et heuristique et non de rechercher un pré donné ou une intention d'auteur.

-
- Établir des liens avec les œuvres lues
 - Se représenter mentalement le contenu
 - Constater le traitement de la langue dans le texte pour susciter certains effets
 - Reconnaître ce qui appartient au réel et à l'imaginaire
 - Échanger avec d'autres personnes
 - Se questionner à propos d'une œuvre

QUELLE EST LA DÉFINITION DE LA LECTURE DES TEXTES LITTÉRAIRES ? QUELLES SONT LES CONCEPTIONS EN JEU DE LA COMPRÉHENSION ET DE L'INTERPRÉTATION ?

La définition de la lecture se donne à lire à travers les critères d'évaluation fixés par les programmes. En France comme au Québec, la lecture est un processus actif qui met en jeu la compréhension et/ou l'interprétation. Le et/ou inclusif ou exclusif interpelle car il n'est pas neutre, il appelle un choix ou non et une hiérarchisation. Ces deux notions ne sont d'ailleurs pas définies dans les deux programmes.

Quand on consulte la bibliographie qui est indiquée explicitement dans les programmes québécois mais se trouve en creux dans les programmes français dont les références restent implicites mais claires, on constate que les références sont communes et que les dernières avancées des recherches en analyses littéraires et en didactique du français sont prises en compte. Par exemple, les travaux de Dufays et ceux de Dumortier sont cités. Ce dernier didacticien considère que lire une œuvre littéraire est une activité de communication qui consiste à formuler un jugement de goût et de valeur ; on retrouve l'origine du terme d'appréciation¹⁰.

Au Québec, *comprendre*, c'est lire couramment des textes adaptés au niveau du cycle, reformuler, traiter l'information, consulter, lire seul, mettre en relation et comprendre le contexte de communication et d'énonciation. Les stratégies de gestion de la compréhension sont très fouillées et concernent la lecture comme compétence transversale. Des outils pour exploiter quelques éléments littéraires à des fins d'utilisation ou d'exploitation sont aussi proposés. C'est à propos des textes littéraires que l'interprétation est convoquée.

En France, ce sont les effets de la compréhension qui sont évalués et donnés comme des compétences à évaluer. Par exemple, comprendre, c'est être capable de *lire couramment des textes adaptés*. Cette première capacité dit tout et rien, car qu'est-ce que lire couramment ? Qu'est-ce qu'un texte adapté au niveau du cycle 3 ? La liste de références propose un degré de difficulté de l'œuvre à lire avec une justification et des pistes d'analyse. Dans le même ordre d'idée de compétence à évaluer qui soit en fait un effet de l'acte en jeu, on lit « lire seul une consigne usuelle et effectuer la tâche demandée » ou bien « envoyer et recevoir un message ». Après la compréhension qui concerne l'ensemble des textes, on trouve la lecture d'œuvre intégrale et son compte-rendu. Le terme d'interprétation qui est lié à la lecture des œuvres intégrales, notamment de littérature de jeunesse, apparaît deux fois lié aux contraintes textuelles et au débat. Néanmoins, on retrouve la notion de compréhension avec l'item « lire en le comprenant un texte littéraire long... ». On a l'impression que le serpent se mord la queue.

Les programmes québécois se réfèrent à des travaux qui ont permis la prise en compte de la compréhension, de sa gestion (Jocelyne Giasson, notamment laquelle a fait la synthèse de nombreux travaux issus du monde anglo-saxon) et l'évaluent comme un processus qui génère un effet de naturalisation.

¹⁰ On lit aussi le terme de valorisation qui est nommé dans un titre mais pas développé, contrairement au terme d'appréciation.

On trouve donc les actes d'explorer, planifier, survoler, anticiper, formuler une hypothèse, inférer, etc. Par contre, l'interprétation n'est pas explicitement nommée et évaluée, à moins que l'on ne considère que ses effets, à savoir les actes qu'elle entraîne : la réaction, l'appréciation et la valorisation des œuvres littéraires. Les programmes québécois mettent en avant la compréhension et son processus alors que les programmes français mettent l'accent sur l'interprétation considérée comme inhérente à la lecture littéraire dont l'acte de rendre compte est spécifié. L'interprétation est une phase reliée à la socialité et à une longue tradition scolastique franco-française. Les travaux de Catherine Tauveron (2002) sont directement sollicités quand la pratique du débat interprétatif est préconisée. Au Québec, *appréciation* et en France *compte rendu* sont des actes interprétatifs sollicitant une posture critique, même si le terme est peu ou prou utilisé dans les compétences spécifiques attachées à la lecture. Par contre, le développement de l'esprit critique est un enjeu commun à l'éducation primaire dans les deux pays.

L'insistance sur la lecture des œuvres intégrales est une préoccupation absente des programmes québécois qui ne proposent pas de liste d'œuvres à lire dans le souci de construire une culture commune. C'est la priorité nationale qui permet cette construction. Les programmes français parlent aussi d'attitudes à développer, c'est-à-dire du goût de la lecture et de la curiosité. Dans la première mouture de 2002, les concepteurs reconnaissent que l'évaluation de la lecture littéraire était difficile pour le maître qui devait tenir compte des attitudes de ses élèves. L'évaluation de la lecture littéraire dans la mesure où elle mobilise un *investissement personnel et la subjectivité du lecteur* (p. 36) ne se prête pas à une approche évaluative ponctuelle et normative. Le maître est invité à observer continuellement les comportements et les pratiques de lecteurs à travers la participation aux débats, les activités en classe, les lectures personnelles et la mémorisation. Cinq ans plus tard, un effort d'explicitation des compétences à évaluer est fait même si le flou persiste.

Se dessinent en creux le profil du lecteur à former et le rapport à la littérature comme culture. « L'objectif poursuivi n'est pas seulement de conduire l'élève à lire, accompagné de son enseignement et de ses camarades, en situation de classe. Il est tout aussi important qu'il devienne un lecteur autonome et passionné, et que l'exercice de la lecture personnelle soit pour lui familier » (p. 11). Les programmes québécois ne prescrivent pas de fréquence de lecture alors que les programmes français parlent d'un idéal de lecture personnelle d'un livre par mois et de sept lectures collectives par an dont les deux tiers sont à puiser dans la liste de référence.

QUELLE RECONFIGURATION DU RÔLE DU PROFESSEUR ET DE CELUI DE L'ÉLÈVE DANS LA COMMUNAUTÉ CULTURELLE DE LA CLASSE DE FRANÇAIS ?

Au-delà des nombreux points communs se dessinent une orientation française centrée sur le corpus et une orientation québécoise sur les outils et des straté-

NOUVELLE CONFIGURATION DU FRANÇAIS EN FRANCE ET AU QUÉBEC

gies à acquérir dans le cadre d'un enseignement plus formaliste¹¹. Le rôle de l'élève comme sujet lecteur et celui du professeur qui favorise cette formation sont reconfigurés.

Progressivement, dès les années soixante, la lecture personnelle des élèves est encouragée, l'élève est donc jugé capable d'autonomie et d'avoir une opinion sur sa lecture, le maître n'est plus l'intermédiaire incontournable entre l'œuvre et l'apprenti lecteur. Le problème est moins de développer une communion éthico-esthétique que le goût de lire qui se transformera en plaisir de lire, brandi comme un véritable sésame lectoral. Les instructions officielles françaises ont essayé d'éradiquer ensuite une pédagogie élitiste fondée sur le goût de lire et générant un certain subjectivisme dans les pratiques et l'évaluation. L'évolution des critères d'évaluation de la lecture de textes littéraires de 2002 à 2007 témoigne de cette évolution. Quant aux pratiques québécoises, elles témoignent aussi d'un mouvement parallèle où de guide puis d'expert, le maître devient un médiateur du savoir construit par l'élève qui de simple amphore est devenu un sujet qui s'approprie consciemment le savoir.

En France, le maître est invité à organiser des parcours de lecture, guider le travail de compréhension et d'interprétation et inciter à la pratique d'une lecture autonome régulière. Au Québec, le maître est à la fois un modèle et un guide favorisant des échanges fréquents entre les lecteurs. Le terme de culture est réitéré, le professeur doit conduire l'élève à apprivoiser son univers culturel avec des activités variées sur les livres. Ces activités sont déclinées et appellent souvent une pédagogie de projet. On peut se demander alors si le professeur ne devient pas un simple animateur de lecture, à l'instar du bibliothécaire.

L'avenir des instructions officielles en vigueur ? Une dizaine d'années, c'est la moyenne de vie institutionnelle. Si celles qui sont en vigueur aujourd'hui témoignent d'une volonté de synthèse de travaux didactiques récents, elles manifestent encore un certain flou définitionnel et conceptuel. Le problème reste entier au niveau des pratiques¹² qui restent dépendantes de représentations qui perdurent. Pour éviter une distance accrue entre les programmes et les pratiques de classe, il faut mettre l'accent sur la formation des maîtres pour leur permettre de reconfigurer leur rôle et d'aider l'élève à devenir un acteur de ses apprentissages. En France, depuis 2006, le concours du professorat des écoles a inauguré une épreuve optionnelle de littérature de jeunesse, reconnaissant ainsi l'importance de l'approche littéraire des textes dans la formation des maîtres. Au Québec, le BEPEP¹³ propose depuis longtemps une formation à la littérature de jeunesse.

¹¹ On peut se demander si la préconisation de la lecture en réseaux ne génère pas un certain formalisme avec des pratiques intertextuelles censées favoriser la mise en place de catégories d'analyse jugées, par ailleurs, prématurées au primaire. Le flou ou la contradiction du discours institutionnel français pallie la dérive formaliste.

¹² Néanmoins, celles-ci peuvent aussi être en avance sur les théories et les programmes qu'elles informent.

¹³ BEPEP : brevet d'éducation professionnelle à d'éducation primaire qui suppose quatre ans d'études universitaires après le collégial.

M. LEBRUN

Si le monde de l'éducation et celui de la lecture sont très politiques, au sens où ils concernent chaque citoyen, ils doivent garder leur indépendance et ne pas devenir l'enjeu instrumentalisé de luttes idéologiques et politiciennes perdant de vue l'efficacité d'un enseignement apprentissage de la lecture écriture de textes littéraires pour former un lecteur autonome, critique et engagé.

Marlène LEBRUN
IUFM Aix-Marseille
Université de Provence

Abstract : I intend to analyze and compare the official texts regarding the teaching of French in the primary school in Quebec and in France. This development put into quick historical perspective, I will attempt to demonstrate how the curricula designed at the beginning of the 21st century constitute literature or literary reading as a new content of learning teaching. The literary corpus has been made (again) a core element in the learning of French in the primary school. Beyond the educational issue, what is intended is to reconsider the discipline through a new objective, namely the training of a critical reader of literary texts right from primary school. I will attempt to show how the French and Quebec curricula consider the issue of the corpus and the definition of the interpretation/reading comprehension which are involved in these choices. The ideological issue is burning as can be seen from the controversy just flared up about and relayed by the media. Finally I will study the impact derived from this development, curricula and accompanying measures, on the role of the French teacher and on the ideal profile of the school reader.

Keywords : Curricula. Quebec. France. Primary school. Literature. discipline. Corpus. Reader.

Bibliographie

- Bishop M.-F. & Ulma D. (2007) « Approche historique et comparatiste de la place de la littérature à l'école » — in : M. Lebrun, A. Rouxel et C. Vargas (éds) *La littérature à l'école : enjeux, résistances et perspectives*, (63-87). Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence.
- Chervel A. (1993-1995) *L'enseignement du français à l'école primaire : histoire d'une rencontre inachevée*, tome 1, 1791-1879 ; tome 2, 1880-1939 ; tome 3, 1940-1995. Paris : INRP-Economica.
- Dufays J.-L., Gemenne L. & Ledur D. (1996) *Pour Une Lecture littéraire. 1. Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français*. Bruxelles : De Boeck.
- Dufays J.-L., Gemenne L. & Ledur D. (1996) *Pour Une Lecture littéraire. 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*. Bruxelles : De Boeck.
- Dumortier J.-L. (2000) *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : de la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck Duculot.

NOUVELLE CONFIGURATION DU FRANÇAIS EN FRANCE ET AU QUÉBEC

- Giasson J. (1995) *La lecture : de la théorie à la pratique*. Montréal : G. Morin.
- Giasson J. (2000) *Les textes littéraires à l'école*. Montréal : G. Morin.
- Lebrun M. (2002) « Quel avenir pour la littérature à l'école et au collège ? » — in *Revue du Centre de Recherche en Éducation, Pédagogie, littérature et grand écran* 21 (15-46).
- Louichon B. (2007) « Les œuvres de référence au cycle 3 : histoire de la liste » — in : M. Lebrun, A. Rouxel et C. Vargas (éds) *La littérature à l'école : enjeux, résistances et perspectives*. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence.
- MELS (2004) *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire. Français, langue d'enseignement* (69-86).
http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/dp/programme_de_consulté en 2008.
- Ministère de l'Éducation Nationale (1992) *Maîtrise de la langue à l'école*. Paris : CNDP, Savoir-livre.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2002) *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* Paris : XO Éditions.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (12 avril 2007) *B.O. Numéro hors-série, Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences. Programmes d'enseignement de l'école primaire* 5 (1-108).
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2004) *Documents d'accompagnement des programmes : Littérature (2) Cycle 3*. Paris : SCEREN-CNDP.
- Ministère de la jeunesse, de l'Éducation et de la Recherche (2002) *Documents d'accompagnement des programmes : Littérature Cycle 3*. Paris : SCEREN-CNDP.
- Ministère de la jeunesse, de l'Éducation et de la Recherche (2003) *Documents d'accompagnement des programmes : Lire et écrire au cycle 3*. Paris : SCEREN-CNDP.
- Roy G.-R. (2001) « L'enseignement du français au fil des réformes et des programmes d'études » dans *La réforme des programmes scolaires au Québec*, (82-118).
- Tauveron C. (dir.) (2002) *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier.