**Proposition de communication orale individuelle**

4e Colloque international de l’Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique, « Analyses didactiques des pratiques d’enseignement et de formation : quelles perspectives? »

Toulouse : 8 au 11 mars 2016

**Axe 1** : Analyses de pratiques d’enseignement

**Titre** : Quelles sont les pratiques effectives d’enseignement de la littérature au secondaire québécois? Une analyse de l’action didactique par les objets enseignés

**Mots-clés** : Pratiques d’enseignement, objet enseigné, didactique de la littérature, dispositifs didactiques, textes littéraires

**Résumé (200 mots)** :

Depuis 2009, les programmes d’enseignement du français au secondaire québécois prescrivent une liste de notions littéraires à enseigner. On ignore cependant quels sont les objets réellement enseignés sous l’appellation *littérature*. Comment ces objets sont-ils articulés au travail de lecture de textes littéraires? Comment les enseignants amènent-ils leurs élèves construire leur interprétation des textes? Quels dispositifs didactiques mettent-ils en œuvre? Pour étudier ces questions, nous avons mené une recherche qui décrit les pratiques d’enseignement de la littérature. Nous avons d’abord menés des entretiens semi-dirigés auprès de 10 enseignants. Puis, pour comprendre leurs pratiques effectives, nous avons filmé des séquences d’enseignement de la littérature et les avons analysées en produisant des *synopsis* (Schneuwly,Dolz:2009). Notre étude montre en quoi le contexte de travail des enseignants, les tâches qu'ils proposent aux élèves, les dispositifs didactiques qu’ils choisissent et leurs connaissances littéraires ont des effets sur la façon dont ils articulent les savoirs au travail sur les textes littéraires. Deux exemples de séquences d’enseignement sont présentés pour illustrer l'analyse : une séquence où les objets sont enseignés de façon traditionnelle pour satisfaire aux critères d’évaluation; et une séquence où les objets reviennent de façon spiralaire pour amener les élèves à coconstruire leurs interprétations des textes.

**Texte (1000 mots) :**

Les plus récents programmes d’enseignement du français au secondaire québécois[[1]](#footnote-1) (2005/2009) prescrivent une liste de notions et concepts de littérature à enseigner, liste inexistante dans les programmes précédents. Sur deux pages, dans le programme de 1er cycle (MÉQ, 2005 : 130-131), et sur 13 pages, dans le programme du 2e cycle (MÉLS, 2009 : 146-159), on énumère ces notions[[2]](#footnote-2), sans toutefois les organiser ou les rattacher à des genres de texte à enseigner. Malgré ces changements dans les prescriptions officielles, on ignore encore quels sont les objets réellement enseignés sous l’appellation « littérature ». Comment sont-ils articulés aux textes littéraires travaillés en classe? Comment, dans leur séquence d’enseignement, les enseignants amènent-ils leurs élèves à coconstruire leurs interprétations des textes littéraires? Quels corpus choisissent-ils pour y arriver? Quels dispositifs didactiques mettent-ils en œuvre? Pour étudier ces questions, nous avons mené une recherche descriptive qui a pour but de décrire les conceptions que les enseignants se font de la littérature, comment ils l’enseignent et quels sont les objets qu’ils présentent aux élèves pour travailler les textes littéraires.

Notre étude montre en quoi le contexte de travail des enseignants, les tâches qu’ils proposent aux élèves, les dispositifs didactiques qu’ils choisissent et leurs connaissances littéraires ont des effets sur la façon dont ils articulent les objets au travail sur les textes littéraires.

**Cadre théorique : littérature et compétence littéraire**

Nous inscrivant dans une perspective didactique, nous définissons la *littérature* comme un système composé de productions verbales visant à travailler le langage en tant qu’objet esthétique et de pratiques langagières qui les rendent possible. Car la pratique de la littérature « n’est pas seulement un support de lecture et de connaissances, mais [c’est] aussi l’objet d’une diversité d’activités d’écriture et d’oralité, les unes à dimension créative ou "hypertextuelle", les autres à dimension critique ou "métatextuelle" » (Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc, 2010 : 334). La littérature enseignée, en plus d’être un objet à lire, à écrire, à dire et à entendre, est aussi un objet à connaitre, à penser, à sentir, voire à ressentir (ce qui renvoie aux dimensions esthétique et sociohistorique de ces productions verbales). Dans notre étude, nous nous intéressons à l’enseignement des textes littéraires, ce qui désigne toute production verbale, écrite ou orale, visant à travailler le langage, car la littérature « en tant qu’art du verbe […] explore les possibilités de dire le monde, de le représenter et même de le reconstruire par le langage. » (Simard, 1997a : 56). À l’instar de Dufays, Lisse & Meurée (2009), on peut dès lors qualifier un texte de « littéraire » à l’aide de critères *internes* relevant de la forme (stylistique), des contenus (thématiques, valeurs exprimant une vision du monde, etc.) et des liens entre les textes (intertextualité, transtextualité, etc.) et de critères *externes* relevant de l’auteur (contexte sociohistorique de production), du milieu social (champs de production et Institution littéraire) et du lecteur (compréhension/interprétation, expérience esthétique, etc.). La littérature est donc un système complexe composé de l’ensemble de ces critères complémentaires. Dans cette perspective, s’intéresser à la littérature comme objet d’enseignement à l’école secondaire oblige à prendre en compte des productions littéraires (écrites ou orales), des pratiques de la littérature (de lecture, d’écriture et d’oralité) et des notions littéraires enseignées en classe de français.

En tenant compte des principaux travaux des dix dernières années en didactique de la littérature (Rouxel & Langlade, 2004; Dufays, Meurée & Lisse, 2009; Louichon & Rouxel, 2010; Mazauric, Fourtanier & Langlade, 2011), la *compétence esthétique* du sujet lecteur (Rouxel, 2014) déterminerait avant tout la valeur esthétique du texte, voire son degré de *littérarité*. Il s’agit de la lecture littéraire (Dufays, Gemenne & Lisse, 1996/2005), comprise en tant qu’*expérience* de lecture par laquelle le lecteur est affecté par les effets du texte et se trouve par conséquent plongé dans un va-et-vient entre sa réception singulière, soit sa participation affective dans le texte, et sa lecture plus intellectualisée, soit la mise à distance de ses affects. Lorsqu’elle s’actualise, en salle de classe notamment, *l’expérience littéraire* devient une activité de production d’un discours. De fait, on parle davantage d’une *compétence littéraire* (en termes de retour sur le texte, de volonté de l’interroger et de capacité à le commenter) qui exige du lecteur qu’il sache aussi, selon les différents contextes, élaborer et légitimer ses interprétations par une démonstration rigoureuse à l’écrit ou à l’oral (Daunay 1999; Jouve, 2001). Pour faire émerger la compréhension, les interprétations ou les réactions aux productions littéraires, l’enseignant présente des objets d’enseignement (par exemple, règles de versification, analyse de la voix poétique, figures de style) pour travailler la *compétence littéraire* de ses élèves.

**Méthodologie : le synopsis pour comprendre l’action didactique et les objets enseignés**

Cette recherche nous a amenés à observer des pratiques enseignantes dans la classe de français du secondaire québécois. Nous avons privilégié l’étude des objets littéraires puisqu’aucune recherche québécoise ne s’y était encore consacrée, alors que des études ont pu décrire comment l’écriture et la grammaire (Chartrand & Lord, 2010, 2013; Lord, 2014), la communication orale (Sénéchal & Chartrand, 2012) et la culture (Falardeau & Simard, 2011) sont enseignées au secondaire québécois.

Dix enseignants (n=10) du secondaire ont accepté de participer à notre recherche. Après avoir réalisé des entretiens semi-dirigés pour comprendre leurs conceptions de la littérature et de son enseignement, et avoir analysé leurs pratiques déclarées de l’enseignement de la littérature (Émery-Bruneau, 2014), nous avons observé leurs pratiques effectives pour décrire les objets enseignés sous l’appellation *littérature*. Nous avons ensuite filmé une séquence d’enseignement de ce qui était représentatif pour eux de leur façon d’enseigner la littérature. Le terme de *séquence* indique ici l’ensemble des cours filmés constituant, selon les enseignants, une unité d’enseignement (Chartrand, 2011). Le nombre de cours (chacun d’une durée de 60 ou 75 minutes, selon l’école) de chaque séquence d’enseignement filmée (dans le même groupe-classe) varie entre trois et 16 cours. Pour illustrer nos propos dans cette contribution, nous avons retenu deux séquences d’enseignement qui portaient plus spécifiquement sur la poésie : celle de Julie dans une classe de 1re secondaire, élèves de 12-13 ans (4 cours de 75 minutes) et celle de Sonia dans une classe de 3e secondaire, élèves de 14-15 ans (13 cours de 60 minutes).

Afin de décrire les objets enseignés et de comprendre l’action didactique dans les séquences d’enseignement évoluant par les choix et les interventions des enseignants ainsi que par la manière dont les élèves réagissent aux objets enseignés, voici comment nous avons analysé nos données. Nous avons produit des *synopsis*, un outil utilisé dans le cadre de travaux récents sur les pratiques d’enseignement et les objets enseignés (Schneuwly & Dolz, 2009; Blaser, 2009; Falardeau & Simard, 2011; Lord, 2014). Cet outil permet la réduction d’environ 80% des données du compte rendu intégral d’une séquence tout en mettant en évidence la hiérarchisation des activités menées en classe et la comparaison des séquences filmées sans recourir à des transcriptions. Le synopsis avec lequel nous avons travaillé a été adapté de travaux antérieurs qui y ont eu recours pour décrire l’enseignement de la subordonnée relative et de la rédaction du texte argumentatif en Suisse romande avec l’équipe du GRAFE (Schneuwly & Dolz, 2009), l’enseignement de la lecture et de l’écriture dans les classes de sciences et d’histoire au Québec (Blaser, 2009) et l’enseignement grammatical (Lord, 2014). En plus de mettre en évidence les objets enseignés en littérature, nous avons fait ressortir dans les synopsis l’*action didactique* à travers les tâches et consignes données, le matériel utilisé, les dispositifs didactiques, les gestes de régulation et d’institutionnalisation de l’enseignant, les interactions sur l’objet enseigné entre les élèves et l’enseignant, et enfin l’utilisation du métalangage pour parler des dimensions de l’objet lors de ces interactions.

**Résultats**

Après avoir fait une méticuleuse analyse des séquences d’enseignement de la poésie, nous avons été en mesure de relever quelques observations. Au moins trois constats méritent d’être soulevés pour cette contribution. **1)** Ce sont les mêmes objets enseignés qui reviennent systématiquement (règles de versification, liste de figures de style, forme fixe, etc.) peu importe le texte travaillé (poème classique, contemporain ou chanson), indépendamment du fait qu’ils sont prescrits ou non pour l’année scolaire où ils étaient enseignés. **2)** Ce qui varie selon l’enseignant, ce sont les dispositifs didactiques mis en place et les tâches proposées aux élèves pour travailler ces objets. D’un côté, l’enseignante de 1re secondaire, plus traditionnelle, mise sur l’exercisation, le travail individuel et l’évaluation de savoirs littéraires déclaratifs et d’aspects formels de la langue. De l’autre, celle de 2e secondaire, qui a vécu des expériences littéraires nombreuses et diversifiés en plus d’avoir une expertise approfondie des notions littéraires à enseigner et des textes travaillés, accompagne progressivement ses élèves dans le développement de leur compétence littéraire, les poussant systématiquement à produire un discours justifié ou argumenté sur leur réception des textes et les interprétations qu’ils en font. **3)** Le temps classé dans le *niveau 0* (interruption d’enseignement : message via les haut-parleurs de l’école, gestion de la classe, etc.) est particulièrement élevé. La réalité de l’enseignement oblige forcément les enseignants à réduire le temps de travail sur les objets à cause de l’indiscipline ou de la gestion de la classe. Dans toute séquence d’enseignement, les impondérables font partie du déroulement des activités et notre recherche montre clairement l’espace non négligeable qu’ils occupent, réalité commune à tous les enseignants, contrairement aux objets d’enseignement qu’ils sélectionnent et au temps de travail qu’ils y allouent en classe.

**RÉFÉRENCES**

Archambault, J. et Chouinard., R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*.   
2e édition. Boucherville: Gaëtan Morin.

Blaser, C. (2009). Le synopsis : un outil méthodologique pour comprendre la pratique enseignante, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12 (1), 117-129.

Brillant-Rannou, N. (2004). L’expérience littéraire : création, lecture et transmission. *Skholê, hors-série 1,* 99-104.

Caron, J. (1996). *Quand revient septembre… vol. 2*. Montréal : Chenelière.

Chartrand, S.-G. (2011). Les prescriptions pour l’enseignement de la grammaire et leurs effets : le cas du Québec. Le Français aujourd’hui, no 173, 45-53.

Chartrand, S.-G. (2008). Progression dans l’enseignement du français langue première au secondaire québécois: répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1re à la 5e secondaire, Québec : Publications Québec Français.

Chartrand, S.-G. & Lord, M.-A. (2013a). L’enseignement du français a peu changé au secondaire depuis 25 ans. *Québec français.* 168, 86-88.

Chartrand, S.-G. & Lord, M.-A. (2013b). L’enseignement de la grammaire et de l’écriture au secondaire québécois : principaux résultats d’une recherche descriptive, *Revue Suisse des Sciences de l’éducation*, *35*(3), 515-539.

Chouinard, R., Archambault, J. & Rheault, A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire? *Revue des sciences de l’éducation*, 32(*2*), 307-324.

Daunay, B. (1999). La « lecture littéraire » : les risques d’une mystification. *Recherches*, *30*, 29-59.

Dufays J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (1996/2005). *Pour une lecture littéraire. Approche historique et théorique (tome 1)*, Bruxelles/Paris : DeBoeck/Duculot.

Dufays, J.-L., Lisse, M. et C. Meurée (2009). *Théorie de la littérature : une introduction*, Louvain-La-Neuve : Academia-Bruylant.

Émery-Bruneau, J. (2014). La littérature au secondaire québécois : conceptions d’enseignants et pratiques déclarées en classe de français. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 49, 71-91.

Felouzis G. (2014). Les inégalités scolaires. Paris : P.U.F. « Que sais-je ? »

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*, Boucherville : Gaétan Morin.

Jouve, V. (2001). De la compréhension à l’interprétation : la question des niveaux de lecture. Dans Tauveron, C. (dir.), Comprendre et interpréter le littéraire à l’école et au-delà. (p.25-35) Paris : INRP.

Lord, M.-A. (2014). Adaptation d’un outil méthodologique pour l’analyse de pratiques enseignantes. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 49, 133-152.

Louichon, B. & Rouxel, A. (dir). (2010) *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Marquet, P. (2005). Intérêt du concept de conflit instrumental pour la compréhension des usages des EIAH. *Actes de conférence Environnements Informatiques pour l’Apprentissage Humain*, Montpellier : INRP, 383-388.

Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. & Langlade, G.(2011). *Le Texte du lecteur en formation*. Bruxelles : Peter Lang.

MÉQ (2005). *Programme de formation de l’école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle,* Québec : Gouvernement du Québec.

MÉLS (2009). *Programme de formation de l’école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle,* Québec : Gouvernement du Québec.

Perrenoud, P. (1998). *L’évaluation des élèves. De la fabrication de l’excellence à la régulation des apprentissages*, Bruxelles : De Boeck.

Rouxel, A. (2014). De l’importance de l’expérience esthétique dans la formation du lecteur. Dans Van Beveren, J. & Dispy, M. (dir). *Hommage à Jean-Louis Dumortier*, Namur : Presses universitaires de Namur, 207-221.

Rouxel, A. & Langlade, G. (2004). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Renne.

Schneuwly, B. et J. Dolz (dir.) (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l’enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative,* Rennes : PUR.

Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*, Montréal : ERPI.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et C. Garcia-Debanc (2010). *Didactique du français langue première*, Bruxelles : De Boeck.

1. Le secondaire québécois obligatoire est composé de deux cycles. Le 1er cycle comprend les 1re et 2e secondaires : élèves généralement âgés de 12 à 14 ans. Le 2e cycle comprend les 3e, 4e et 5e secondaires : élèves généralement âgés de 14 à 17 ans. [↑](#footnote-ref-1)
2. Voici quelques exemples des notions tirées de cette liste : classique, institution littéraire, auteur, intertextualité, procédé d’écriture, genres littéraires (narratifs, poétiques et dramatiques), temps, lieu, personnage, monologue intérieur, voix, rythme, sonorité, didascalie, etc. [↑](#footnote-ref-2)